



# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

## Integration von Flüchtlingskindern in der Schule

Eine empirische Analyse des Schulalltags im Geschichtsunterricht von NMS und AHS Unterstufe in Wien und Wels

verfasst von / submitted by

Patricia Stangl

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

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

A 190 333 313

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

Lehramtsstudium  
UF Deutsch  
UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Thomas Hellmuth



*„Bildung baut Brücken zum Verständnis der eigenen Herkunft und Vergangenheit und zur Integration in die neue Welt. [...] Integration gelingt, wenn Menschen die Erfahrung machen, dass Bildung ihnen Wege zu einem gelingenden Leben eröffnet und die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen ermöglicht. Die gemeinsame Zukunft der Menschen, die hier leben, ist wichtiger als Unterschiede hinsichtlich der Herkunft. Deshalb ist Bildung die entscheidende Voraussetzung für eine zukunftsfähige Gesellschaft“ (Schavan 2009: 9f).*



## Danksagung

Ich nutze nun die Gelegenheit, mich bei einigen Personen zu bedanken, die mir stets mit Rat und Tat zur Seite gestanden sind.

Zuerst bedanke ich mich herzlich bei meinem Betreuer Univ.-Prof. Dr. Thomas Hellmuth für die geduldige Beantwortung meiner zahlreichen Fragen, die konstruktive Kritik, Ideen für diese Arbeit wie auch für die Hilfe bei organisatorischen Angelegenheiten.

Ein großes DANKE geht an meine Eltern Josef und Gabriela, die mich für das Studium motiviert und mich in jeder erdenklichen Weise unterstützt und vor allem an mich geglaubt haben. Selbst wenn ich Zweifel an meinem Können hatte, habt ihr mich zum Weitermachen animiert und mir Sicherheit gegeben.

Mein Dank gilt auch meinen Großeltern Peter und Waltraut, welche mich durch einen ständigen gemeinsamen Meinungs austausch angeregt haben, die unterschiedlichen Aspekte immer wieder neu zu beleuchten.

Meinen Schwestern Lisbeth und Julia bin ich ebenfalls für ihre seelische Unterstützung und vor allem im technischen Bereich sehr dankbar. Ohne euch wäre vermutlich meine Arbeit des Öfteren im Universum meines Laptops verschwunden!

Zudem möchte ich Daniel meinen Dank aussprechen, der mich stets in schwierigen Phasen aufgeheitert und abgelenkt hat. Danke auch dafür, dass ich alle Gedanken und Einfälle im Schreibprozess jederzeit mit dir besprechen konnte.

Die unzähligen Gespräche über die Diplomarbeit oder meine Zukunft mit euch allen haben mir viel Durchhaltevermögen gegeben. DANKE, dass ihr alle für mich da wart und immer ein offenes Ohr für meine Sorgen hattet – das werde ich euch niemals vergessen!

Vielen Dank dem Stadtschulrat Wien und dem Landesschulrat Oberösterreich, die mir die Genehmigungen für die Interviews erteilten. Dahingehend sei auch ein Danke an die befragten Geschichtelehrerinnen und Geschichtelehrer gerichtet, ohne die der empirische Teil dieser Arbeit nicht möglich gewesen wäre.



## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich, Patricia Stangl, geboren am 17.12.1993 in Wels, erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Wien im Mai 2018

Patricia Stangl



# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	<b>11</b>
<b>Theoretischer Teil</b> .....	<b>15</b>
<b>1. Theorie zu den Standardbegrifflichkeiten</b> .....	<b>15</b>
<b>1.1 Flüchtlinge</b> .....	<b>15</b>
1.1.1 Definition „Flüchtling“ .....	15
1.1.2 Asylrecht.....	17
<b>1.2 Migration</b> .....	<b>23</b>
<b>1.3 Integration</b> .....	<b>24</b>
1.3.1 Integrationskonzept nach Held/Sauer (2009).....	24
1.3.2 Integrationskonzept nach Fassmann (2006) .....	29
<b>2. Aktuelle Ereignisse und Zahlen</b> .....	<b>31</b>
<b>2.1 Syrienkonflikt</b> .....	<b>31</b>
<b>2.2 Irakkonflikt</b> .....	<b>34</b>
<b>2.3 Statistiken</b> .....	<b>35</b>
<b>3. Didaktische Konzepte</b> .....	<b>39</b>
<b>3.1 „Ausländerpädagogik“</b> .....	<b>39</b>
<b>3.2 Interkulturelle Pädagogik</b> .....	<b>41</b>
<b>3.3 Migrationspädagogik</b> .....	<b>43</b>
<b>3.4 „Flüchtlingspädagogik“?!</b> .....	<b>45</b>
<b>4. Gesetzliche Rahmenbedingungen und Lehrplan der Sekundarstufe I</b> .....	<b>48</b>
<b>4.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen</b> .....	<b>48</b>
<b>4.2 Lehrplanbezug</b> .....	<b>49</b>
4.2.1 Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung.....	49
4.2.2 Neuer Lehrplan seit 2016/2017 .....	50
4.2.3 Lehrplanbezug 2.-4. Klasse Neue Mittelschule und AHS- Unterstufe .....	53
<b>5. Integration in der Schule</b> .....	<b>58</b>
<b>5.1 Maßnahmen in der Schulorganisation für Flüchtlingskinder des Bundesministeriums für Bildung</b> .....	<b>59</b>
<b>5.2 Unterricht zum Thema Flucht und Asyl</b> .....	<b>62</b>
<b>5.3 Umgang mit Flüchtlingskindern in der Schule</b> .....	<b>63</b>
5.3.1 Folgen und Auswirkungen von Traumata in der Schule.....	63
5.3.2 Empfohlener Umgang mit traumatisierten Flüchtlingskindern.....	66
<b>Empirischer Teil</b> .....	<b>69</b>
<b>6. Erläuterung der Methode</b> .....	<b>69</b>
<b>6.1 Themenanalyse</b> .....	<b>69</b>
<b>6.2 Leitfadeninterviews</b> .....	<b>72</b>
<b>7. Ergebnisse der Interviews</b> .....	<b>74</b>
<b>7.1 Wien</b> .....	<b>74</b>
7.1.1 Schulische Rahmenbedingungen/Migration und Integration .....	75
7.1.2 Integration und Integrationsmaßnahmen der Schule.....	77

7.1.3	Anzahl der Flüchtlingskinder in der Schule und in der Klasse .....	78
7.1.4	Vorbereitungen.....	78
7.1.5	Traumatische Fluchterlebnisse .....	79
7.1.6	Diskrepanzen .....	81
7.1.7	Geschichteunterricht.....	83
7.1.8	Reflexion.....	84
<b>7.2</b>	<b>Wels.....</b>	<b>87</b>
7.2.1	Schulische Rahmenbedingungen/ Migration und Integration .....	87
7.2.2	Integration und Integrationsmaßnahmen der Schule.....	89
7.2.3	Anzahl der Flüchtlingskinder in der Schule und in der Klasse .....	91
7.2.4	Vorbereitungen.....	92
7.2.5	Traumatische Fluchterlebnisse .....	93
7.2.6	Diskrepanzen .....	94
7.2.7	Geschichteunterricht.....	95
7.2.8	Reflexion.....	97
<b>7.3</b>	<b>Zusammenhang der Ergebnisse von Wien und Wels .....</b>	<b>99</b>
<b>8.</b>	<b>Conclusio.....</b>	<b>108</b>
<b>9.</b>	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>115</b>
<b>10.</b>	<b>Quellenverzeichnis .....</b>	<b>120</b>
<b>11.</b>	<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>120</b>
<b>12.</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>121</b>
12.1	Leitfaden für Interviews .....	121
12.2	Transkript Interview 1, 2, 3, 4, 5 und 6 .....	123
12.3	Themenanalysen .....	123
12.3.1	Themenanalyse Interview 1.....	124
12.3.2	Themenanalyse Interview 2.....	128
12.3.3	Themenanalyse Interview 3.....	134
12.3.4	Themenanalyse Interview 4.....	139
12.3.5	Themenanalyse Interview 5.....	144
12.3.6	Themenanalyse Interview 6.....	147
	<b>Abstract Deutsch.....</b>	<b>153</b>
	<b>Abstract English.....</b>	<b>153</b>

## Einleitung

Da ich der Überzeugung bin, dass im Zuge der Flüchtlingsdebatte das Thema Bildung zu kurz kommt, war es mir ein besonderes Anliegen, mich damit auseinanderzusetzen. So entstand die Idee, einen wertvollen Beitrag leisten zu wollen.

Der Titel dieser Diplomarbeit beinhaltet die drei Begriffe „Schule“, „Flucht (und Migration)“ und „Integration“, zu denen vorab ein paar Gedanken festgehalten werden, die dieser Arbeit als humanistische Richtungspfeiler dienen.

Zum Thema Schule meint Gröpel (1999) in Bezug auf seine gesellschaftliche Analyse „Schule vergibt Lebenschancen“ (Gröpel 1999: 16). Dieses Zitat kann auf unterschiedliche Weise interpretiert und zwar sowohl als Aufforderung und Motivation als auch als Mahnung verstanden werden. Denn einerseits bietet die Institution Schule Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten sich weiterzubilden und bildet somit eine wichtige Grundlage für den Einstieg in das Berufsleben und damit auch eine positive Aussicht für eine gesicherte Zukunft - demzufolge sind alle aktiven und zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen dazu angehalten, den Unterricht so zu gestalten, dass alle Kinder und Jugendlichen eine Chance haben, sich in der Gesellschaft zu integrieren und aus ihrem Leben das Beste herauszuholen. Zum anderen kann, wenn man das Wort „vergeben“ mit Verlust assoziiert, dieser Satz aber auch als Warnung gedeutet werden, denn die Chancen müssen von den Schülerinnen und Schülern auch ergriffen werden, um diese Gelegenheit der Persönlichkeitsbildung nicht ungenutzt verstreichen zu lassen. Auch dieses Bewusstsein sollte von den Pädagoginnen und Pädagogen bei den Schülerinnen und Schülern geschärft werden.

Der Lebensumstand Flucht und Migration hingegen wird in der Öffentlichkeit sehr sensibel wahrgenommen und oftmals als Ausnahmefall in Folge politischer Ereignisse dargestellt. Doch die Geschichte lehrt uns, dass dies immer schon Bestandteil der Menschheit war, ist und vermutlich bleiben wird. Daher ist es umso wichtiger, sich mit diesem Thema im Kontext Schule zu beschäftigen, denn alle Kinder und Jugendlichen, seien es Schülerinnen und Schüler mit der Erstsprache Deutsch, Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund aber auch Flüchtlinge, sollen durch das Bildungssystem eine Lebenschance erhalten. Die Flüchtlingskrise ab 2014, von der auch Österreich in entsprechendem Ausmaß betroffen ist sowie die umfangreichen politischen und gesell-

schaftlichen Diskussionen rund um dieses Thema, wurden als Anlass genommen, sich dem Thema „Integration von Flüchtlingskindern in der Schule“ zu widmen.

Integration ist ein Begriff, der sehr häufig und vor allem in aktuellen politischen Diskursen in Erscheinung tritt. Es handelt sich dabei um einen Prozess, der eigentlich simpel erscheint, allerdings harter Arbeit bedarf. Ziel ist es, Personen Teil einer Gesellschaft werden zu lassen. Dabei kann es sich um verschiedene Lebensbereiche handeln, wie zum Beispiel die Schul- oder Klassengemeinschaft, im Beruf oder der österreichischen Gesellschaft im Allgemeinen. Der Weg dorthin kann sich jedoch als schwierig erweisen, denn dafür benötigt es Zeit und Energie und zwar sowohl seitens der migrierenden Person als auch der Gesellschaft, weshalb es auch als zweigleisiger Prozess gesehen werden muss.

Bevor die Gliederung der Arbeit erläutert wird, ist es sinnvoll den Forschungsstand und somit die Ausgangslage näher zu beleuchten. Die Gesetze, sei es das Asylgesetz, Gesetze, welche die Schule betreffen, oder die Lehrpläne sind im Internet frei zugänglich. Es gibt viel Literatur zur theoretischen Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten Migration, Flucht und Flüchtlinge sowie Integration. Diese werden vor allem durch geschichtliche Verläufe definiert. Besonders interessant ist der Umstand, dass über die Standardbegriffe Flucht und Migration Vieles in der Sekundärliteratur vorhanden sind, aber zum Terminus beziehungsweise Konzept „Integration“ nur sehr wenig zu finden ist. Daher beschränkt sich diese Arbeit auf zwei umfassende Konzepte - einerseits von Held und Sauer (2009) und andererseits von Fassmann (2006), wobei die Definition von Held und Sauer (2009) wiederum auf das Verständnis der Gesellschaft nach Bourdieu (1983) aufbaut.

Das Bundesministerium für Bildung schickt zahlreiche Mitteilungsblätter zum Thema Flucht und Schule aus, welche auch gratis über das Internet bestellt werden können. Die internationale Fluchtorganisation UNHCR tut dem gleich, denn auch die „Handbücher für Pädagoginnen“ und Unterrichtsmaterialien sind unentgeltlich zu erhalten.

Zur aktuellen politischen Situation betreffend den Syrien- und Irakkonflikt gibt es jedoch nur wenig bis keine Sekundärliteratur, weshalb dafür vor allem Zeitungsberichte herangezogen wurden, um die politischen Ereignisse chronologisch darzustellen. Dazu sei angemerkt, dass sich die Nachrichten dazu regelrecht überschlagen und es durch die andauernden Konflikte immer Neues zu berichten gibt. Dies hat zur Folge, dass in dieser Diplomarbeit vor allem

Übersichtsartikel verwendet wurden, welche die Ursachen und Anfänge der Kriege erläutern, die dann mit tagesaktuellen Nachrichten und Informationen ergänzt wurden. Zur Didaktik oder im Umgang mit den Flüchtlingskindern sind vor allem das Bundesministerium für Bildung, wie auch die Flüchtlingsorganisation UNHCR die Ansprechpartner. Zwar gibt es zahlreiche Erläuterungen zu Traumata aufgrund von Fluchterfahrung und ähnlichen Themen, doch diese sind in der Psychologie zu Hause und in der didaktischen Umsetzung schwierig. Demzufolge sind die praktischen Hinweise der beiden genannten Quellen unersetzlich.

Nun zum Aufbau dieser Diplomarbeit: Die vorliegende Arbeit ist in zwei große Bereiche gegliedert: 1) den theoretischen Teil und 2.) den empirischen Teil.

Der Theorieteil umfasst zunächst eine Auseinandersetzung mit Begriffen wie „Flucht“ und Konzepten, zum Beispiel „Integration“, welche die Basis für die empirische Untersuchung bilden. Aus dem Titel der Diplomarbeit ist bereits ersichtlich, dass sich die Forschung auf Kinder und Jugendliche, welche die AHS (Allgemeinbildende höhere Schule) Unterstufe oder die Neue Mittelschule besuchen, beschränkt. Um die Aktualität und auch die Bedeutsamkeit dieser Arbeit hervorzuheben, werden die politischen Hintergründe des Syrien- und Irakkonflikts erläutert und dahingehend die Statistiken der Asylanträge ab 2014, welche vom Bundesministerium stammen, dargestellt. Obwohl dies bereits zuvor erwähnt wurde, soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass besonders in dieser Diplomarbeit auf die aktuellen Kriege eingegangen wird, jedoch die übrigen Ausarbeitungen und Ergebnisse sich nicht darauf beschränken lassen.

Da es sich hier auch um eine fachdidaktische Arbeit handelt, ist es unumgänglich, sich mit pädagogischen Konzepten zu befassen, welche sich mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchtbeziehungsweise Migrationshintergrund beschäftigen. Darüber hinaus wird die Gesetzeslage zum Asylrecht wie auch zum Schulpflichtgesetz herangezogen. Ebenso dient der neue Lehrplan Geschichte/Sozialkunde und Politische Bildung als wichtige Grundlage, um sich einer Antwort auf die Forschungsfragen zu nähern. Es handelt sich hierbei um die Quelle, wie die Flüchtlingskrise beziehungsweise die allgemeine Thematik zur Flucht in den Unterricht eingebunden werden kann und vor allem in welchen Schulstufen sich dieser Aspekt „lehrplanconform“ einarbeiten lässt. Der Fokus richtet sich hier nicht nur auf die unterrichtsspezifische Einbettung des Themas, sondern ebenfalls auf die tatsächliche Integration der Flücht-

lingskinder in der Schule und in die Klassengemeinschaft. Aufgrund dessen wird der pädagogische Umgang mit geflüchteten Kindern- und Jugendlichen ebenso näher beleuchtet wie die vom Bundesministerium für Bildung vorgestellten Maßnahmen der Schulorganisation zur erfolgreichen Inklusion und Integration dieser Schülerinnen und Schüler.

Das Augenmerk des empirischen Teils liegt auf den Leitfrageninterviews, welche mit sechs Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern geführt wurden. Für eine entsprechend qualitativ hochwertige und nachvollziehbare Analyse der Interviews wird zunächst die Methode nach Froschauer (2003) und Lueger (2003) sowie der Ablauf der Interviews erläutert. Anhand der interpretativen Themenanalyse werden die einzelnen Befragungen ausgewertet und je nach Ergebnis in Zusammenhang gebracht. Die Ergebnisse sollen anschließend eine mögliche Kohärenz zur Theorie, wie auch eine denkbare unterschiedliche Strategie und differenzierte Lösungsansätze im Umgang mit diesem Thema in der Großstadt Wien und in der ländlicheren Stadt Wels aufzeigen.

Grundsätzlich sollen folgende Fragestellungen im Laufe der Diplomarbeit geklärt werden:

- Welche gesetzlichen/schulischen Rahmenbedingungen herrschen für Flüchtlingskinder vor?
- Welche didaktischen Modelle gibt es in Bezug auf die Migrationspädagogik?
- Inwiefern können die theoretischen Modelle in der Praxis helfen?
- Welche Probleme ergeben sich in der Praxis?
- Welche Unterschiede gibt es im Umgang mit dieser Problematik zwischen der Bundeshauptstadt Wien und dem „ländlicheren“ Wels (OÖ)?
- Wie kann der Geschichteunterricht zur Integration von Flüchtlingskindern beitragen?

Besonders die letzte Forschungsfrage ist als zentraler Dreh- und Angelpunkt anzusehen, denn durch diese Arbeit soll hervorgehen, wie Flüchtlingskinder in den Unterricht oder in die Klasse integriert werden können und ob das Aufarbeiten des Themas Flucht zur Integration beitragen kann.

Abschließend folgt die Conclusio, die sich der Beantwortung der Forschungsfrage widmet, einzelne Lösungsansätze bietet, in der aber auch das aktuelle politische Vorhaben der Einrichtung von Deutschklassen kritisch hinterfragt wird.

# Theoretischer Teil

## 1. Theorie zu den Standardbegrifflichkeiten

Im Alltag ist oft die Rede von „Flüchtlingen“, „Migrantinnen und Migranten“ und „Integration“. Meist werden die ersten beiden Begriffe als Synonyme verstanden und verwendet, obwohl diese tatsächlich eine andere Bedeutung aufweisen. Der Terminus „Integration“ oder „integrieren“ ist nicht nur im gesellschaftlichen Zusammenhang, sondern auch im Kontext der Schule wichtig zu definieren.

Da sich diese Diplomarbeit mit der Integration von Flüchtlingskindern in der Schule auseinandersetzt, ist es von großer Bedeutung, all diese Standardbegrifflichkeiten klar zu definieren, um somit auch die Basis für die nächsten Kapitel zu schaffen.

### 1.1 Flüchtlinge

#### 1.1.1 Definition „Flüchtling“

Für die exakte Definition, wer unter welchen Umständen als Flüchtling gilt und welche Auflagen damit verbunden sind, wird die Gesetzgebung herangezogen.

Die Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) ist eine Konvention über die Rechtsstellung von Flüchtlingen und wurde am 28. Juli 1951 unterzeichnet. Insgesamt sind 148 Staaten Vertragspartner der GFK. Nach der Legaldefinition in Artikel 1 Abschnitt A, Absatz 2 der GFK ist eine Person als Flüchtling anzusehen, die

*„[...] sich infolge vor dem 1. Jänner 1951 eingetretenen Ereignissen aus wohlbe-  
gründeter Furcht, aus Gründen der Rasse<sup>1</sup>, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu  
einer bestimmten sozialen Gruppe oder der politischen Gesinnung verfolgt wer-  
den, außerhalb seines Heimatlandes befindet und nicht in der Lage oder im Hin-  
blick auf diese Furcht nicht gewillt ist, sich des Schutzes dieses Landes zu bedienen;*

---

<sup>1</sup> Der Begriff „Rasse“ ist kritisch zu betrachten, denn er stammt von der deutschen Übersetzung der englischen Version der Genfer Flüchtlingskonvention, in der es heißt:

*„As a result of events occurring before 1 January 1951 and owing to well founded fear of being per-  
secuted for reasons of race, religion, nationality, membership of a particular social group or political  
opinion, is out- side the country of his nationality and is unable or, owing to such fear, is unwilling to  
avail himself of the protection of that country; or who, not having a nationality and being outside  
the country of his former habitual residence as a result of such events, is unable or, owing to such  
fear, is unwilling to return to it.“ (UNHCR 25.04.2018)*

Besonders nach dem Zweiten Weltkrieg ist dieser Ausdruck eigentlich zu vermeiden, da dieser die Menschen durch beispielsweise äußerliche Merkmale oder der religiösen Gesinnung unterscheidet.

*oder wer staatenlos ist, sich infolge obiger Umstände außerhalb des Landes seines gewöhnlichen Aufenthaltes befindet und nicht in der Lage oder im Hinblick auf diese Furcht nicht gewillt ist, in dieses Land zurückzukehren“ (GFK, 1.Art, Abschnitt A, Absatz 2).*

Wird der zeitgeschichtliche Hintergrund näher beleuchtet, so fällt auf, dass im Jahr 1951 vorwiegend die Flüchtlinge des zweiten Weltkriegs gemeint sind. Es wird bewusst der Plural „[...] Aus Gründen der Rasse, Religion [...]“ (GFK, 1.Art, Abschnitt A, Absatz 2) verwendet, was bedeuten kann, dass Flucht mehrere Ursachen zugrunde liegen können.

Interessant ist, dass im 1. Artikel, Abschnitt C, der Genfer Flüchtlingskonvention gleich sechs Punkte aufgezählt werden, die den Flüchtlingsstatus eines Menschen außer Kraft setzen. Ein Mensch gilt daher nicht mehr als Flüchtling, wenn er oder sie

*„[...] 1.sich freiwillig wieder unter den Schutz ihres Heimatlandes gestellt hat; oder*

*2.die verlorene Staatsangehörigkeit freiwillig wieder erworben hat; oder*

*3.eine andere Staatsangehörigkeit erworben hat und den Schutz ihres neuen Heimatlandes genießt; oder*

*4.sich freiwillig in dem Staat, den sie aus Furcht vor Verfolgung verlassen oder nicht betreten hat, niedergelassen hat; oder*

*5.wenn die Umstände, auf Grund deren sie als Flüchtling anerkannt worden ist, nicht mehr bestehen und sie es daher nicht weiterhin ablehnen kann, sich unter den Schutz ihres Heimatlandes zu stellen. [...]*

*6.staatenlos ist und die Umstände, auf Grund deren sie als Flüchtling anerkannt worden ist, nicht mehr bestehen, sie daher in der Lage ist, in ihr früheres Aufenthaltsland zurückzukehren“ (GFK, 1.Artikel, Abschnitt C).*

In den weiteren Absätzen D, E und F folgt eine nähere Erläuterung, zum Beispiel für wen dieses Abkommen nicht gültig ist, wie beispielsweise Kriegsverbrechern. Die Auseinandersetzung mit allen Artikeln des Abkommens ist sicherlich ratsam, da die GFK die Basis der heutigen geltenden Fassung des Asylgesetzes ist. Allerdings werden nun nicht sämtliche Artikel näher beleuchtet, da dies den Rahmen der Diplomarbeit sprengen würde. Es sollen daher nur noch der zweite sowie dritte Artikel kurz Erwähnung finden. Diese besagen zusammengefasst, dass mit dem Status eines Flüchtlings die Verpflichtung einhergeht, die Gesetze etc. des schutzgebenden Landes zu befolgen und weiters werden die Staaten zur „Nicht-Diskriminierung“ der Flüchtlinge aufgefordert (vgl. GFK, Artikel 2 und 3).

Es muss festgehalten werden, dass die Genfer Flüchtlingskonvention das wichtigste internationale Abkommen ist, da es die Basis für das Asylwesen bildet. Faktisch gibt es nachstehend angeführte fünf Verfolgungsgründe, die bis heute akzeptiert werden. (Staaten können aber auch andere Ursachen für ihr Hoheitsgebiet als gültig erklären.)

- Rasse
- Religion
- Nationalität
- Soziale Gruppe
- Politik

Mit „sozialer Gruppe“ ist eine Gruppe gemeint, in der jemand Mitglied ist, sich allerdings nicht freiwillig dazu entschieden hat. Bestimmte Umstände zwingen die Person zur Zugehörigkeit zu dieser sozialen Gruppe, beispielsweise Homosexualität oder Behinderungen genauso wie Flucht oder Migration.

Auffällig ist, dass weder Krieg noch Armut als Fluchtgründe angeführt werden. Das impliziert, dass wirtschaftliche beziehungsweise ökonomische Faktoren keine notwendigen Gründe sind, um die Flucht aus dem Heimatland zu ergreifen.

### **1.1.2 Asylrecht**

Nachdem nun der Begriff „Flüchtling“ geklärt ist, muss in weiterer Folge das Asylrecht und dessen Verfahrensrecht näher betrachtet werden. In Österreich ist dazu das wichtigste Gesetz das Bundesgesetz über die Gewährung von Asyl (Asylgesetz 2005 oder AsylG 2005), denn dieses bestimmt den Verlauf des Asylverfahrens und setzt die weiteren Schritte bei einem negativen Bescheid über den Asylantrag fest. Fast jährlich lassen sich Änderungen feststellen, weshalb es womöglich als Antragstellerin und Antragsteller auf internationalen Schutz und Asyl schwierig ist, den Überblick zu behalten. Für diese Diplomarbeit wird die geltende Fassung von Oktober 2017 herangezogen.

Wichtig zu erwähnen ist, dass dieses Bundesgesetz in Verbindung mit zahlreichen internationalen Verträgen, Gesetzen, Abkommen und Protokollen gültig ist, wie beispielsweise die Genfer Flüchtlingskonvention, die Konvention zum Schutze der Menschenrechte, der EU Vertrag, das Dublin Übereinkommen sowie die Dublin-Verordnung, die Statusrichtlinie oder

die Grundversorgungsvereinbarung (vgl. AsylG 2005 §2). Wo es erforderlich ist, wird darauf zurückgegriffen.

Das Dublin Übereinkommen, welches 1990 in Dublin unterzeichnet wurde, ist ein „Übereinkommen über die Bestimmung des zuständigen Staates für die Prüfung eines in einem Mitgliedsstaat der Europäischen Gemeinschaften gestellten Asylantrags“ (BGBl III Nr. 165/1997). Artikel 1 definiert essenzielle Begriffe, die nicht nur in anderen Asylgesetzen, sondern in der gesamten Thematik von großer Bedeutung sind. Beispielsweise kennzeichnet ein Asylantrag einen Antrag eines „Ausländers“ oder einer „Ausländerin“<sup>2</sup>, der einen Mitgliedsstaat um Schutz als Flüchtling im Sinne der Genfer Flüchtlingskonvention bittet. Dahingehend ist eine Asylbewerberin oder ein Asylbewerber eine Person, über deren oder dessen Asylantrag noch nicht entschieden wurde (vgl. BGBl III Nr. 165/1997 Artikel 1). Demgegenüber steht die Definition einer Asylwerberin oder eines Asylwerbers des Asylgesetzes 2005, welche besagt, dass es sich dabei um einen Fremden handelt „ [...] ab Einbringung eines Antrags auf internationalen Schutz bis zum rechtskräftigen Abschluss, zur Einstellung oder Gegenstandslosigkeit des Verfahrens“ (AsylG 2005 §2).

In Artikel 3 des Dublin Übereinkommens geht es um die Verpflichtungen der Mitgliedsstaaten, denn jeder Asylantrag muss überprüft werden, wenn dieser an der Grenze oder im Mitgliedsstaat gestellt wurde. Zudem wird dieser Antrag

*„[...] von einem einzigen Mitgliedstaat gemäß den in diesem Übereinkommen definierten Kriterien überprüft. [...]“*

*(3) Der Antrag wird von diesem Staat gemäß seinen innerstaatlichen Rechtsvorschriften und seinen internationalen Verpflichtungen geprüft. [...]“*

*(4) Jeder Mitgliedstaat hat unter der Voraussetzung, daß der Asylbewerber diesem Vorgehen zustimmt, das Recht, einen von einem Ausländer gestellten Asylantrag auch dann zu prüfen, wenn er auf Grund der in diesem Übereinkommen definierten Kriterien nicht zuständig ist. Der nach den genannten Kriterien zuständige Mitgliedstaat ist dann von seinen Verpflichtungen entbunden, die auf den Mitgliedstaat übergehen, der den Asylantrag zu prüfen wünscht. Dieser Mitgliedstaat unterrichtet den nach den genannten Kriterien verantwortlichen Mitgliedstaat, wenn letzterer mit dem betreffenden Antrag befaßt worden ist.*

---

<sup>2</sup>Der Begriff „Ausländer“ ist hier bewusst unter Anführungszeichen gesetzt, da jener so im Übereinkommen verwendet wird. In der vorliegenden Arbeit werden diese Menschen als Migrantinnen und Migranten oder Personen mit Migrationshintergrund genannt. Dieser Hinweis soll ebenso für kommende Benutzungen dieses Wortes gelten.

*(5) Jeder Mitgliedstaat behält das Recht, einen Asylbewerber nach seinen innerstaatlichen Rechtsvorschriften unter Wahrung der Bestimmungen des Genfer Abkommens in der Fassung des New Yorker Protokolls in einen Drittstaat zurück- oder auszuweisen.*

*(6) Das Verfahren zur Bestimmung des Mitgliedstaates, der auf Grund dieses Übereinkommens für die Prüfung des Asylantrags zuständig ist, wird eingeleitet, sobald ein Asylantrag zum ersten Mal in einem Mitgliedstaat gestellt wird.*

*(7) Der Mitgliedstaat, bei dem der Asylantrag gestellt wurde, ist gehalten, einen Asylbewerber, der sich im Hoheitsgebiet eines anderen Mitgliedstaates befindet und dort einen Asylantrag gestellt hat, nachdem er seinen Antrag noch während des Verfahrens zur Bestimmung des zuständigen Mitgliedstaates zurückgezogen hat, nach den Bestimmungen des Artikels 13 wieder aufzunehmen, um das Verfahren zur Bestimmung des für die Prüfung des Asylantrags zuständigen Mitgliedstaates zum Abschluß zu bringen. Diese Verpflichtung erlischt, wenn der Asylbewerber unterdessen das Hoheitsgebiet der Mitgliedstaaten mindestens drei Monate lang verlassen oder in einem Mitgliedstaat eine Aufenthaltserlaubnis für mehr als drei Monate erhalten hat“ (BGBl III Nr. 165/1997 Artikel 3).*

Besonders Artikel 6 scheint im Jahr 2017 als sehr wichtig, denn jener klärt eine aktuelle Problematik auf. Hier wird eindeutig beschrieben, dass Asylbewerberinnen und Asylwerber aus einem Drittstaat, welche die Grenze illegal betreten haben, sei es über dem Land-, See- oder Luftweg, nicht für den Asylantrag zuständig sind, sondern jener Mitgliedstaat über den eingereist wurde. Die Ausnahme besagt jedoch, dass jener Mitgliedstaat den Asylantrag überprüfen muss, in dem der Asylbewerber oder die Asylwerberin einen Aufenthalt von sechs Monaten nachweisen kann, wodurch der Mitgliedstaat über den die Einreise erfolgte, von der Verpflichtung entbunden ist (vgl. BGBl III Nr. 165/1997 Artikel 6).

Im Folgenden wird nun das Asylverfahren in Österreich erläutert, wenn sich die Republik als zuständig für jene Überprüfung des Antrags erweist.

§3a des AsylG 2005 besagt, dass der Status des oder der Asylberechtigten oder der Status des subsidiären Schutzes von Amts wegen zuerkannt wird, wenn sich Österreich völkerrechtlich dazu verpflichtet hat.

In Österreich gibt es drei verschiedene Ausgänge für den Asylsuchenden oder die Asylsuchende:

- Zu- oder Aberkennung des Status eines Asylberechtigten
- Zu- oder Aberkennung des Status eines subsidiären Schutzberechtigten
- Rückkehrentscheidung/Anordnung zur Außerlandesbringung

Die Überprüfung des Antrags auf internationalen Schutz sowie des Status als Asylberechtigte oder Asylberechtigter erfolgt nach vorangeführter Reihenfolge. Zunächst wird das Recht auf Asyl geprüft, bei einem negativen Bescheid wird über den Status eines subsidiären Schutzberechtigten geurteilt und bei erneuter negativer Entscheidung folgt eine Rückkehrentscheidung oder eine Anordnung zur Außerlandesbringung.

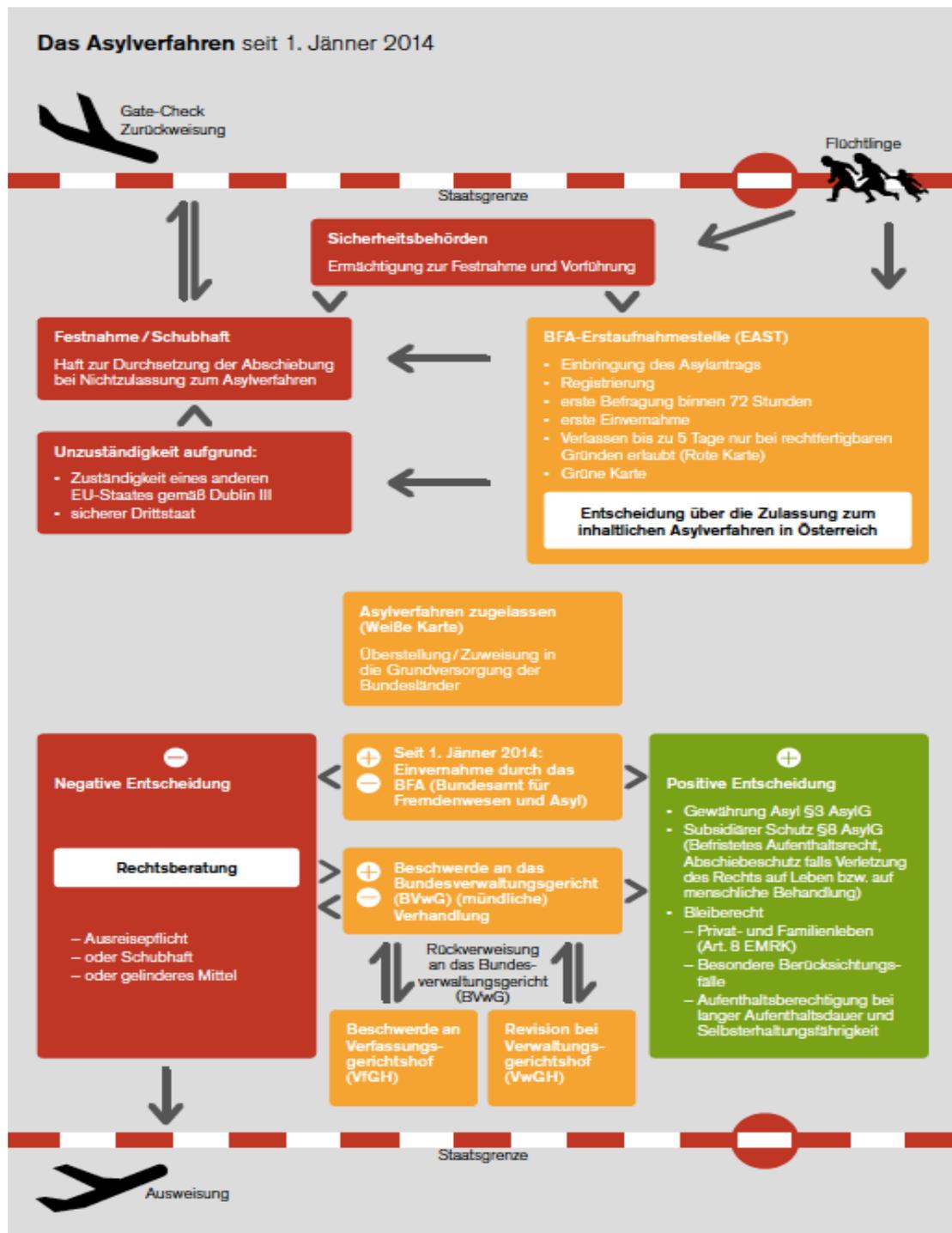


Abbildung 1: Asylverfahren seit 2014 (BMB 2017: 13)

## 1) Asyl

Das Asylrecht sieht vor, dass man nur dann den Status eines Asylberechtigten erwerben kann, wenn man aus den fünf Gründen der Genfer Flüchtlingskonvention, die vorher bereits näher erläutert wurden, verfolgt wird. Allerdings ist es essenziell, dass dieser Umstand „glaubhaft“ vermittelt wird und die Flucht somit als notwendig erscheint. An dieser Stelle stellt sich natürlich die Frage, wie man seine Geschichte „glaubhaft“ macht und welche Möglichkeiten der Überprüfung es gibt. In erster Linie bedeutet das für mich, dass die Schilderung plausibel und somit widerspruchsfrei sein muss, weshalb Beweise wie zum Beispiel Fotos oder Videos, die diese Geschichte unterstützen, von Vorteil sind.

Der Status der oder des Asylberechtigten sowie der internationale Schutz kann außerdem erworben werden, wenn die Person aufgrund bestimmter Geschehnisse, die nach seiner Flucht eingetreten sind, bedrängt wird. Falls die oder der Asylsuchende jedoch eine innerstaatliche Fluchtalternative hat oder ein anderer Ausschlussgrund besteht, wird der Antrag negativ beurteilt (vgl. AsylG 2005 §3).

Bei einer positiven Bewertung und somit dem Erlangen des internationalen Schutzes wie auch dem Status der oder des Asylberechtigten erhält der oder die Betroffene eine Aufenthaltsberechtigung für drei Jahre, die sich auf unbestimmte Zeit ausweiten kann, wenn kein Aberkennungsverfahren des Status der oder des Asylberechtigten läuft beziehungsweise eingestellt ist. Solange der Status der oder des Asylberechtigten noch nicht rechtskräftig aberkannt ist, ist die Aufenthaltsberechtigung noch aufrecht (vgl. AsylG 2005 §3).

Jährlich erfolgt eine Untersuchung, ob und inwiefern es in den Herkunftsstaaten zu einem Wandel der Fluchtsituation gekommen ist, wobei der Fokus auf jenen Staaten liegt, bei denen es in den letzten fünf Jahren zu vielen Zuerkennungen des Status einer beziehungsweise eines Asylberechtigten gab. Mit der positiven Entscheidung des Antrags auf internationalen Schutz und des Status der oder des Asylberechtigten kann nun von einem Flüchtling gesprochen werden (vgl. AsylG 2005 §3).

Die Zuerkennung des Status einer oder eines Asylberechtigten kann aufgrund mehrerer Gründe ausgeschlossen werden. Dazu muss ein Ausschlussgrund, welcher in der Genfer Flüchtlingskonvention behandelt wird, vorhanden sein. Möglich ist zudem ein Ausschluss für die Zuerkennung, wenn die Asylbewerberin beziehungsweise der Asylbewerber eine Gefahr

für Österreich und die Gemeinschaft ist und er aufgrund eines Verbrechens verurteilt worden ist (vgl. AsylG 2005 §6).

Die Aberkennung des Status einer oder eines Asylberechtigten erfolgt beispielsweise durch einen Asylausschlussgrund, Straffälligkeit des oder der Fremden<sup>3</sup> oder bei einer dauerhaften Veränderung der Umstände des Herkunftsstaates, welche in der Untersuchung festgestellt wurde (vgl. AsylG 2005 §7). Ist die Aberkennung des Status der oder des Asylberechtigten eingetreten, so kann diese oder dieser nicht mehr rechtmäßig als Flüchtling bezeichnet werden.

## **2) subsidiärer Schutz**

Bei einem negativen Ergebnis des Status als Asylberechtigter oder Asylberechtigte kann eine Zuerkennung zum Status des oder der subsidiär Schutzberechtigten erfolgen. Zudem ist ein solcher Antrag möglich, wenn der Status als Asylberechtigter beziehungsweise Asylberechtigte aberkannt worden ist und eine Rückkehr in den Herkunftsstaat eine lebensbedrohliche Gefahr in Form von Gewalt oder einer unsicheren Lage bedeutet. Ebenso ist eine Abschiebung des Fremden unrechtmäßig, wenn der Status des oder der subsidiär Schutzberechtigten abgewiesen wird und dennoch eine Rückkehr eine persönliche Gefahr für die oder den Fremden darstellt. Wenn jedoch eine innerstaatliche Fluchtalternative vorhanden ist, wird der Status des oder der subsidiär Schutzberechtigten nicht verliehen (vgl. AsylG 2005 §8).

Bei Zuerkennung des Status als Schutzberechtigter oder Schutzberechtigte durch das Bundesverwaltungsgericht befristet sich dieser Schutz auf ein Jahr und gilt gleichermaßen als Aufenthaltsberechtigung. Nach Ablauf dieser Frist kann, bei Erfüllung bestimmter Voraussetzungen und vor Ablauf der Aufenthaltsberechtigung, eine Verlängerung beantragt werden, welche sich auf zwei Jahre beschränkt. Wenn der Herkunftsstaat des oder der Fremden nicht bekannt ist, wird der Antrag auf internationalen Schutz abgelehnt, wodurch der Status als subsidiär Schutzberechtigte oder Schutzberechtigter nicht anerkannt wird. Wird der Status als Asylberechtigte beziehungsweise Asylberechtigter verliehen, so ist der Status als subsidiär Schutzberechtigte oder Schutzberechtigter nicht mehr gültig (vgl. AsylG 2005 §8).

Die Aberkennung des Status als subsidiär Schutzberechtigte beziehungsweise Schutzberechtigter kann aus denselben Gründen wie die Aberkennung des Status als Asylberechtigte oder

---

<sup>33</sup> In der Dublin Verordnung wurde in diesem Zusammenhang der Begriff „Ausländer“ verwendet, im Asylgesetz wird dafür das Wort „Fremde“ gebraucht. Da hier das Asylgesetz erläutert wird, sollen auch diese Begrifflichkeiten Verwendung finden.

Asylberechtigter erfolgen. Diese sind beispielsweise die Nichterfüllung der Voraussetzungen für diesen Status, wenn sich der Lebensmittelpunkt in einen anderen Staat verlagert oder wenn eine neue Staatsangehörigkeit vorliegt und die Abschiebung in diesen Staat keine Gefahr für den Fremden darstellt. Weiteres wird der Status aberkannt, wenn von dem Fremden oder der Fremden eine Gefahr für Österreich ausgeht sowie er oder sie von einem inländischen Gericht verurteilt worden ist oder ein Verbrechen begangen wurde. Wie zuvor erwähnt, wird der Status als subsidiär Schutzberechtigte beziehungsweise Schutzberechtigter ebenso aberkannt, wenn der Antrag auf Asyl positiv bewertet und somit der Status als Asylberechtigte oder Asylberechtigter erreicht wird, denn hier greifen wieder die Gesetze der Genfer Flüchtlingskonvention (vgl. AsylG 2005 §9).

### **3) Rückkehrentscheidung**

Eine Rückkehrentscheidung kann aus folgenden Gründen eintreten, was zum Teil bereits im oberen Abschnitt besprochen wurde: Zum einen wird man außer Landes gebracht, wenn der Antrag auf internationalen Schutz bereits in einem anderen Staat bewilligt wurde oder sich die Republik Österreich nicht als zuständig erweist. Zum anderen erlischt die Aufenthaltsberechtigung in Österreich, wenn die Anträge auf Zuerkennung des Status als Asylberechtigter beziehungsweise Asylberechtigte, wie auch die Zuerkennung des Status als subsidiär Schutzberechtigte beziehungsweise Schutzberechtigter abgewiesen werden. Zudem folgt eine Anordnung zur Außerlandesbringung wenn der Status als Asylberechtigte oder Asylberechtigter erlischt und keine Zuerkennung des Status als subsidiär Schutzberechtigte oder Schutzberechtigter erfolgt (vgl. AsylG 2005 §10).

## **1.2 Migration**

Der Terminus „Migration“ ist ein Überbegriff für Wanderungen von Menschen. Impliziert ist dabei der örtliche Wechsel von einzelnen Personen sowie großen Gruppen oder sogar Menschenmassen. Der Grund für das Verlassen des bisherigen Ortes beziehungsweise der Wanderung kann verschiedene Ursachen aufweisen, wie beispielsweise Krieg, politische Verfolgung, physische Bedrohung oder auch wirtschaftliche Umstände wie auch Urlaubsreisen (vgl. Urbanek 1999: 21).

Durch die verschiedenen Beweggründe, die zur Wanderung veranlassen, ist in der Sekundärliteratur eine Unterscheidung der Wanderungsformen zu finden. Urbanek (1999: 21) zieht dabei die Gliederung nach Parnwell (1993) und Treibel (1990) für seine Annäherung an eine Definition heran. Demnach handelt es sich für Parnwell (1993 zitiert nach Urbanek 1999: 21) bei einer Migration um einen dauerhaften Umzug, welcher sich eben nicht durch einen kurzzeitigen Wechsel der Lokalität mit Beibehaltung des Ursprungsortes auszeichnet. Der zeitlich beschränkte und womöglich wiederkehrende neue Wohnort wird als „regionale Mobilität“ bezeichnet (Fassmann 1991 zitiert nach Urbanek 1999: 21). Die Auslegung von „Migration“ nach Treibel (1990 zitiert nach Urbanek 1999: 22) ist etwas detaillierter, denn ihm zufolge ist dies ein „auf Dauer angelegter beziehungsweise dauerhaft werdender, freiwilliger Wechsel in eine andere Gesellschaft oder in eine andere Region von einzelnen oder mehreren Menschen“. Wenn man die beiden soeben erwähnten Definitionen vergleicht, so fällt auf, dass in letzterer das Wort „freiwillig“ eine wichtige Rolle spielen muss. Das Adjektiv sagt aus, dass der permanente Wechsel, sei es in einer geografischen oder anderen Weise, nicht durch äußere Umstände erzwungen wurde beziehungsweise wird. Dieser Zustand, der aus eigener Motivation und Willen vorangetrieben wird, ist es, den die (Arbeits-)migrantinnen und -migranten von Flüchtlingen unterscheidet (vgl. Urbanek 1999: 22).

### **1.3 Integration**

Da in dieser Diplomarbeit die Frage nach der Integration von Flüchtlingskindern ein zentraler Bestandteil ist, muss die genaue Bedeutung des Begriffes „Integration“ geklärt werden. Die Literatur weist hierzu zwar einige Konzepte aber keine allgemein gültige Definition auf, weshalb nun nachstehend zwei Konzepte herangezogen und erläutert werden.

#### **1.3.1 Integrationskonzept nach Held/Sauer (2009)**

Held und Sauer (2009: 7) sprechen zunächst bei der Integration von Kindern und Jugendlichen von einem Prozess, der zum einen aus deren Verhalten und zum anderen aus dem Umgang mit dieser Thematik von den Institutionen besteht. Allgemein dargelegt, sind sowohl die subjektiven Faktoren, zum Beispiel die persönlichen Hintergründe, wie auch der Kontext, beispielsweise die Umgebung, für den Ausgang der Integration entscheidend. Besonders wichtig für eine fortwährende Integration ist, dass sich die Gesellschaft den Veränderungen

anpasst und ihre Strukturen so ändert, dass nicht nur Einheimische eine Zukunftsperspektive haben (vgl. Bibouche/Held 2009: 13). Um diesen Zustand zu erreichen, sehen Bibouche und Held (2009: 13) die Auseinandersetzung dreier Dimensionen als essenziell an: „die gesellschaftliche Integrationsdimension, die aktuellen gesellschaftlichen Voraussetzungen und die subjektiven Voraussetzungen“ (Bibouche/Held 2009: 13).

### 1. Integrationsdimension

In Bezug auf die Gesellschaft wird dabei der Kapitaltypen-Ansatz von Bourdieu (1983) näher erläutert. Zu Beginn muss der Terminus „Kapital“ in den Fokus rücken, denn dieser bildet die Basis für den Ansatz. Das Kapital bildet demnach den Grundstock für die Ordnung der Gesellschaft, weshalb Bourdieu (1983) seine Erläuterungen nach diesem Maß strukturierte. Es handelt sich dabei um akkumulierte Arbeit, eine Anhäufung die sowohl materialistisch als auch verinnerlicht stattfinden kann. Voraussetzung für das Kapital ist Zeit, damit ist es in der Lage zu wachsen, sich selbst zu reproduzieren oder zu profitieren. Es kann als Kraft umschrieben werden, welche sich nicht auf das Prinzip von Gleichheit beziehungsweise Chancengleichheit beruft und somit die gesellschaftlichen Strukturen widerspiegelt (vgl. Bourdieu 1983: 183). In der Wirtschaftstheorie hingegen meint das Kapital „die Gesamtheit der gesellschaftlichen Austauschverhältnisse auf den bloßen Warentausch, der objektiv und subjektiv auf Profitmaximierung ausgerichtet und vom (ökonomischen) *Eigennutz* geleitet ist“ (Bourdieu 1983: 184). Zusammengefasst kann werden, dass alle Mitglieder einer Gesellschaft über bestimmtes Kapital verfügen, jenes gut einsetzen oder investieren müssen, um in der Gesellschaft Erfolg zu haben.

Grundsätzlich kann das Kapital in drei verschiedenen Formen erscheinen:

- Kulturelles Kapital

Diese Form des Kapitals differenziert sich wiederum in drei weitere: (1) in verinnerlichtem oder inkorporiertem Zustand (dauerhafter Organismus) (2) objektiviertem Zustand (kulturelle Güter, Lexika, Bilder, Bücher) (3) institutionalisiertem Zustand (Form von Objektivierung) (vgl. Bourdieu 1983: 185).

(1) *Inkorporiertes Kulturkapital*: Das Kulturkapital ist körpergebunden und setzt einen Verinnerlichungsprozess voraus, welcher viel Zeit in Anspruch nimmt, die wiederum vom Investor persönlich genommen werden muss. Das Bildungskapital kann daher

nur aus eigener Hand und durch Bereitschaft der Selbstaufopferung gewonnen werden. Somit ist es möglich, sich selbst weiterzubilden und das kulturelle Kapital zu erweitern (vgl. Bourdieu 1983: 186). Das inkorporierte Kapital, also die Bildung ist zum eigenen Besitz geworden, weshalb die Weitergabe durch jegliche Art unmöglich ist (vgl. Bourdieu 1983: 187). Wichtig zu erwähnen ist die Einzigartigkeit des kulturellen Kapitals, denn dessen Erwerb kann zwar bewusst geschehen, muss es aber nicht. Zentral ist dabei die soziale Vererbung, welche wiederum von zeitlichen Umständen abhängt und somit unbewusst geschieht, zum Beispiel eine charakteristische *Sprechweise einer Klasse*. Nur durch großes kulturelles Kapital ist es möglich, weitere Profite zu schlagen, denn jedes Kulturkapital hat einen bestimmten Wert (vgl. Bourdieu 1983: 187).

(2) *Objektiviertes Kulturkapital*: Das objektiviert Kapital ist in Zusammenhang mit dem inkorporierten Kapital zu sehen. Ersteres ist insofern übertragbar, vererbbar oder durch das ökonomische Kapital käuflich, da es sich um materielle Dinge handelt, wie beispielsweise Gemälde, Bücher oder Schriften. Das inkorporierte Kapital setzt jedoch an einer anderen Stelle an. Dabei geht es nicht um die physische Präsenz dieser Güter, sondern um den Genuss des kulturellen Guts, welcher nur durch das Wissen entstehen kann (vgl. Bourdieu 1983: 188).

(3) *Institutionalisiertes Kulturkapital*: Beim institutionalisierten Kulturkapital handelt es sich um schulische oder akademische Titel, die den Inhaberinnen und Inhabern verliehen werden. Dieser Prozess schafft einen Ausgleich der biologischen Grenzen und somit der körperlichen Bindung der Inhaberinnen und Inhaber zum inkorporierten Kulturkapital, weil jenes Kulturkapital institutionelle Anerkennung erhält. Die Verleihung der Titel ist ein Weg, um das erworbene Kulturkapital zu vergleichen. Die Geltung der schulischen Titel ist unabhängig von einer Person wie auch der Besitz des kulturellen Kapitals zu einem Zeitpunkt (vgl. Bourdieu 1983: 189f). „Der schulische Titel ist ein Zeugnis für kulturelle Kompetenz, das seinem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt“ (Bourdieu 1983: 190). Das institutionalisierte Kulturkapital ist daher auch mit dem ökonomischen Kapital verbunden, weil es den Wert des Kulturkapitals bestimmt und dieser wiederum auf dem Arbeitsmarkt angeboten beziehungsweise getauscht werden kann (vgl. Bourdieu 1983: 190).

- Ökonomisches Kapital

„Das ökonomische Kapital ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von schulischen Titeln;“ (Bourdieu 1983: 185). Es ist die Grundlage für die anderen Kapitalarten, denn damit sind diese zum einen erwerbbar und zum anderen ist es dadurch möglich eine Transformationsarbeit zu leisten, welche wiederum den Wert der Kapitalarten angibt (vgl. Bourdieu 1983: 195f).

- Soziales Kapital

Als Sozialkapital bezeichnet man die Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Es geht vor allem um Beziehungen, welche nicht unbedingt institutionalisiert werden müssen. Die Vergrößerung des sozialen Beziehungsgeflechts bietet den Vorteil der Sicherheit beziehungsweise Kreditwürdigkeit aller (vgl. Bourdieu 1983: 191). Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass dieses Beziehungsnetz nicht von Geburt an gegeben, sondern „vielmehr das Produkt einer fortlaufenden Institutionalisierungsarbeit“ ist (Bourdieu 1983: 192). Dafür wird zum einen Zeit und zum anderen Geld (ökonomisches Kapital) investiert, wodurch sich die Gruppe selbst bestätigt und reproduziert (vgl. Bourdieu 1983: 193). „Sozialkapitalbeziehungen können nur in der Praxis, auf der Grundlage von materiellen und/oder symbolischen Tauschbeziehungen existieren, zu deren Aufrechterhaltung sie beitragen“ (vgl. Bourdieu 1983: 191). Aus diesem Zitat ist ersichtlich, dass diese „Aufrechterhaltung“ notwendig ist, wodurch die logische Folgerung entsteht, dass sich dieses soziale Geflecht übertragen lässt. Dies kann durch die Weitergabe eines Namens geschehen oder der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe sowie einer Institution. Mit dieser Mitgliedschaft in einem Netzwerk werden Profite erzeugt, die nicht unbedingt materieller Natur sein müssen, sondern auch symbolischen Wert haben (vgl. Bourdieu 1983: 192).

## 2. Gesellschaftliche Bedingungen/Voraussetzungen

Dem Ansatz von Bourdieu geht jedoch voraus, dass der benötigte Zeitfaktor wie auch ökonomisches Kapital vorhanden ist, um die Integrationskriterien zu erfüllen (vgl. Bibouche/Held 2009: 15). Darüber hinaus ist Flexibilität, im Sinne einer aufgeschlossenen Haltung gegenüber einem neuen Lebensstil beziehungsweise der Bereitwilligkeit, bestimmte Lebensumstände zu verändern, als aktuelle gesellschaftliche Voraussetzung essenziell für eine dauerhaft erfolgreiche Integration in ein neues Land. Bibouche und Held (2009) beziehen sich da-

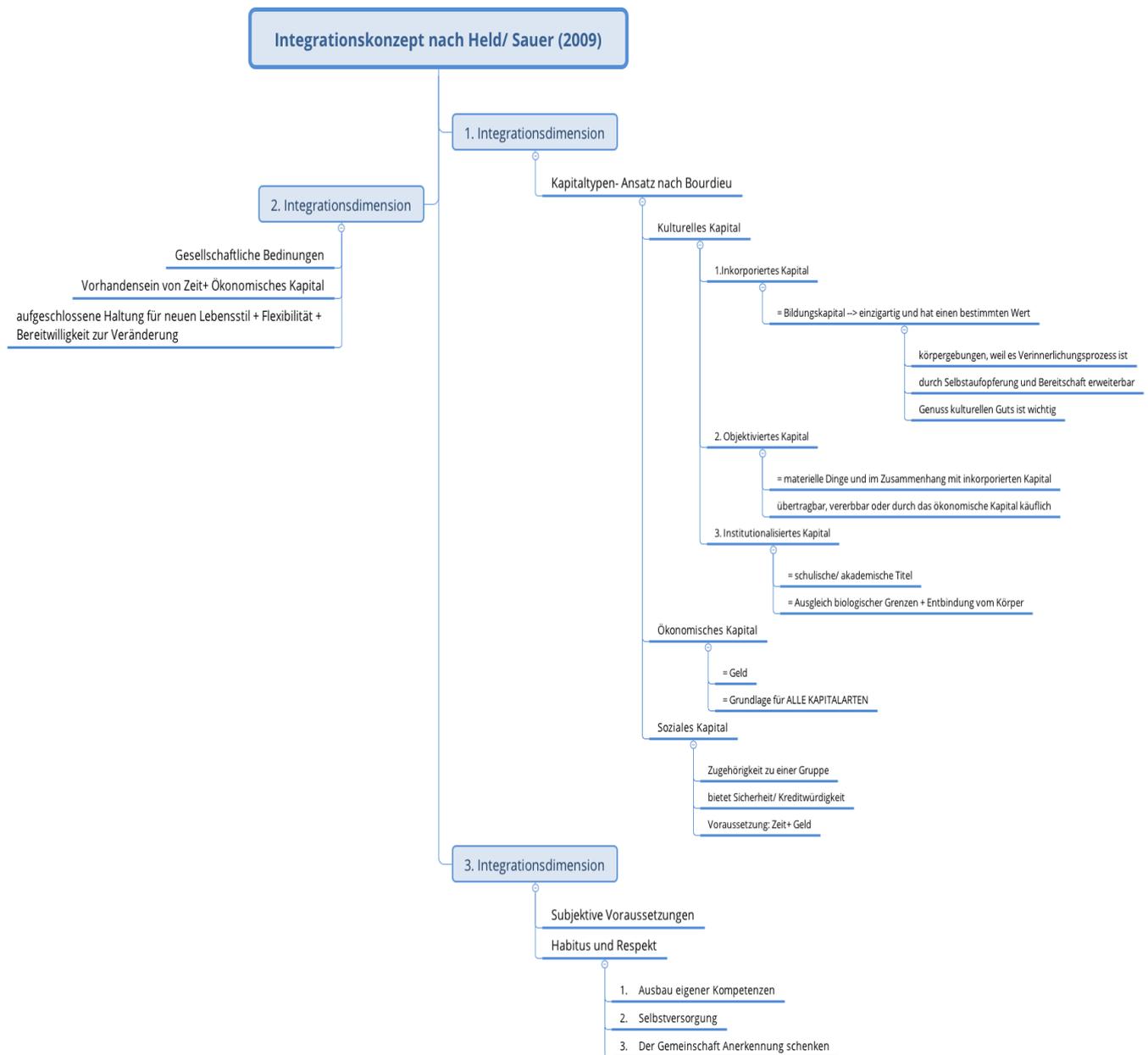
bei auf den Ansatz von Senett (2002), der darauf hinweist, dass eine solche geforderte Flexibilität für einen raschen Integrationsprozess hinderlich ist, da ein ständiger Neuanfang provoziert wird. Dahingehend erfolgt eine weitere Problematik: Die Konzentration auf das „Hier und Jetzt“ hindert die Migrantinnen und Migranten daran, das Große und Ganze im Blick zu halten. Gemeint ist damit, dass die Sicht auf die kulturellen Unterschiede versperrt bleibt, wodurch gleichzeitig die Identifikation mit der neuen Umgebung blockiert wird (vgl. Bibouche/Held 2009: 16).

### 3. Subjektive Voraussetzungen

Zu den subjektiven Voraussetzungen zählt der Habitus, also das Verhalten von Personen. Miteingeschlossen sind dabei sowohl die Gruppe der Migrantinnen und Migranten als auch die Gruppe der Einheimischen. Die Integration funktioniert nur dann, wenn „alle Formen der Kapitalakkumulation bei den an der Integration beteiligten gleichzeitig berücksichtigt, ihren Habitus verändert und die Felder der Aufnahmegesellschaft öffnet – eine gewaltige Aufgabe“ (Bibouche/Held 2009: 17). Das Aufbringen von Respekt gegenüber Mitmenschen ist dabei von zentraler Bedeutung.

Senett (2002) nennt drei Prinzipien, mit denen man den Respekt anderer gewinnen kann (vgl. Senett 2002 zitiert nach Bibouche/Held 2009: 17).

1. Ausbau eigener Kompetenzen: Durch die Entwicklung seiner Fähigkeiten genießt man die Anerkennung der Gesellschaft, da somit eigene Ressourcen klug eingesetzt werden und Verschwendung, im Hinblick auf geistige Fähigkeiten, umgangen wird (vgl. Senett 2002 zitiert nach Bibouche/Held 2009: 17).
2. Selbstversorgung: Der Mensch soll dazu in der Lage sein, für sich selbst zu sorgen und anderen nicht zur Last zu fallen (vgl. Senett 2002 zitiert nach Bibouche/Held 2009: 17).
3. Der Gemeinschaft Anerkennung schenken: Den Respekt seiner Mitmenschen gewinnt man vor allem damit, der Gesellschaft etwas zurückgeben zu wollen (vgl. Senett 2002 zitiert nach Bibouche/Held 2009: 17).



**Abbildung 2: Integrationskonzept nach Held/Sauer (2009) (eigene Darstellung)**

### 1.3.2 Integrationskonzept nach Fassmann (2006)

Fassmann (2006: 225) sieht den Terminus „Integration“ als Dachbegriff verschiedener Konzepte an. Die Eingliederung in eine Gruppe kann sowohl sehr intensiv bis hin zur „Verschmelzung“ mit Mitgliedern als auch weniger intensiv stattfinden. Wichtig zu erwähnen ist, dass sich dieser Prozess nicht auf eine Gruppe von Menschen beschränkt, wie beispielsweise Migrantinnen und Migranten oder Flüchtlinge, denn Integration umfasst alle Mitglieder einer Gesellschaft beziehungsweise einer gesellschaftlichen Gruppe.

Für seine Definition des Begriffes leitet Fassmann (2006: 226) diesen von der lateinischen Sprache ab, wodurch er zu dem Ergebnis gelangt, dass Integration sowohl „ein Zustand als

auch ein Prozess der Spaltung und Auflösung eines Ganzen“ ist. Unter diesem Verständnis bilden sich allerdings zwei Ebenen:

### 1. Systemintegration

Diese Art der Integration spiegelt sich auf der gesellschaftlichen Ebene wider. Hier müssen sich Personen oder auch Gruppen der kritischen Beobachtung sowie der Beurteilung stellen, inwieweit und ob sie sich in das vorhandene institutionelle System eingebracht haben (vgl. Fassmann 2006: 226). Es geht hier weder um persönliche Erfahrungen oder eigene Interessen, sondern um das soziale System, denn jenes muss stets oberste Priorität haben (vgl. Esser 2001:3 zitiert nach Fassmann 2006: 227).

### 2. Sozialintegration

Die Sozialintegration hingegen legt ihren Fokus auf die Menschen mit ihren individuellen Lebenswegen (vgl. Esser 2001 :3 zitiert nach Fassmann 2006: 227). Der gesamtgesellschaftliche Bezug steht bei dieser Form der Eingliederung im Vordergrund (vgl. Fassmann 2006: 226). Der Prozess erstreckt sich über drei Handlungsfelder der Assimilation: die kognitive Assimilation im Sinne von Wissen und Sprachkompetenz, die strukturelle Assimilation im Sinne einer beruflichen Tätigkeit sowie der Wohnsituation und zu guter Letzt die soziale Assimilation beziehungsweise die identifikative Assimilation in Bezug auf die gepflogenen Kontakte und der emotionalen Zugehörigkeit (vgl. Fassmann 2006: 229).

Wie zuvor erwähnt, spricht Fassmann (2006: 227) von einer ganzheitlichen Integration. Gemeint ist damit, dass dieser Zustand oder Prozess nicht nur seitens der Migrantinnen und Migranten stattfindet, sondern auch unter sogenannten Einheimischen. Allerdings spaltet er insofern diese Gruppe ab, da er die Diskrepanz zwischen der Herkunfts- und Zielgesellschaft erwähnt, welche bei der anderen Gruppe wegfällt.

## **2. Aktuelle Ereignisse und Zahlen**

Zu der aktuellen Flüchtlingskrise, die vor allem durch den Syrien- und Irakkonflikt verursacht wurde, sollen nun die Statistiken der Asylwerberinnen und Asylwerber ab dem Jahr 2014 dargestellt werden. Durch diese zeitliche Begrenzung kann zum einen die Aktualität der Zahlen sichergestellt werden und zum anderen wird es ermöglicht, die zukünftigen Auswirkungen darzustellen, welche sich voraussichtlich für das Schulwesen ergeben.

Da in der vorliegenden Arbeit das Hauptaugenmerk auf dem Umgang mit Flüchtlingskindern im Unterricht liegt, wobei diese Thematik besonders durch die Flüchtlingskrise ab 2014 immer wichtiger geworden ist beziehungsweise wird, ist es notwendig, knapp über die Geschehnisse, beispielhaft vor allem in Syrien und Irak, zu berichten, um die aktuellen Zahlen der Asylanträge in Österreich zu erläutern. Jedoch wird auf eine intensive Auseinandersetzung weiterer politischer Konflikte oder dessen Ursachen verzichtet.

### **2.1 Syrienkonflikt**

Die Ursache der Flüchtlingsproblematik liegt vor allem an dem seit 2011 andauernden Bürgerkrieg in Syrien. Dieser forderte mehr als eine Viertelmillionen Menschenleben und zerstörte zudem die Heimat vieler Personen (vgl. DiePresse.com 2015). Ziel der Syrerinnen und Syrer war es, der Willkür des Sicherheitsapparats, der sozialen Ungleichheit sowie Armut und der Vetternwirtschaft unter dem Assad-Regime ein Ende zu setzen und sich nicht mehr unterdrücken zu lassen. Doch Bashar al-Assad ließ dies nicht zu (vgl. Spiegel Online 10.08.2016).

Der primäre Auslöser des Konflikts waren Demonstrationen gegen den Präsidenten, denn in der Stadt Daraa wurden im März 2011 Kinder verhaftet sowie gefoltert, weil sie das Regime Assads öffentlich kritisierten und dies mit Sprüchen auf Häuserfassaden bekundeten. Nachdem Damaskus gegen diesen Protest Soldaten beordert hatte, setzte der Aufstand auch in anderen Städten ein. Daraufhin ließ Bashar al-Assad Dschihadisten aus den Gefängnissen frei, welche diesen Aufstand untergraben sollten und sperrte dafür Demonstrantinnen und Demonstranten ein. Die Proteste in Homs und Hama fanden nicht mehr friedlich statt, denn einige Gruppen spalteten sich ab und bewaffneten sich, um gegen das Regime zu kämpfen (vgl. Spiegel Online 10.08.2016). Offiziere und lokale Rebellengruppen schlossen sich gegen

das Regime zusammen und bildeten die „Freie syrische Armee“ (FSA) (vgl. DiePresse.com 2015).

Nachdem der Friedensvermittlungsplan der arabischen Liga von Damaskus nicht umgesetzt wurde, versuchte die Uno Damaskus einen weiteren Vorschlag zu unterbreiten, was jedoch ebenso erfolglos war. Im Sommer 2012 spitzte sich die Lage zunehmend zu, denn Damaskus führte Luftangriffe aus und internationale Dschihadisten kamen nach Syrien (vgl. Spiegel Online 10.08.2016). Die dschihadistischen Gruppen werden als Vorgänger des IS gesehen und konnten sich aufgrund der guten Ausrüstung, die durch Spenden arabischer Goldmonarchen kamen, gegen andere Rebellen durchsetzen (vgl. DiePresse.com 2015).

Ein Jahr später, 2013, wurde in Damaskus Giftgas eingesetzt, wodurch hunderte Menschen starben. Barack Obama, der damalige US Präsident, drohte erstmals mit Bombardierungen, und das syrische Regime gab zu, im Besitz von Chemiewaffen zu sein (vgl. Spiegel Online 10.08.2016). 2014 wurde Bashar al-Assad durch eine „angebliche“<sup>4</sup> Volksabstimmung zum Präsidenten Syriens gewählt. Die Terrormiliz Islamischer Staat (IS) rief ein Kalifat in Teilen Syriens wie auch im Irak aus. Dieser Umstand führte zu den Luftangriffen, die von einer internationalen Koalition unter der Führung der USA kamen und gegen die Terrormiliz IS gerichtet war (vgl. Spiegel Online 10.08.2016).

2015 schlossen sich Russland, das sich bereits im Bürgerkrieg für das syrische Regime eingesetzt hatte, Iran, Irak und das syrische Regime zusammen.

*„Syrien ist in mindestens fünf Machtbereiche zerfallen: Im Nordosten herrscht der syrische Ableger der kurdischen Arbeiterpartei PKK, im Nordwesten syrische Rebellen, im Osten der IS, im westlichen Zentrum und an der Küste das syrische Regime und die libanesische Hisbollah, im Süden syrische Rebellen sowie syrische Drusen, eine weitere religiöse Minderheit“ (Spiegel Online 10.08.2016).*

Im Frühling 2016 wurde ein Waffenstillstand zwischen den USA und Russland vereinbart. In dieser Zeit kam es seitens der syrischen Bevölkerung wieder zu Demonstrationen gegen ihren Präsidenten. In Genf fanden Verhandlungen mit dem syrischen Regime statt, die damit endeten, dass in Syrien innerhalb von eineinhalb Jahren ein neuer syrischer Präsident gewählt werden sollte. Mit diesem Ergebnis zog Russland den Großteil seines Militärs in Syrien ab und „[...] erklärt seine Syrienmission für beendet [...]“ (Spiegel Online 10.08.2016). Im

---

<sup>4</sup> Spiegel Online bezweifelt die Existenz oder Wahrhaftigkeit dieser Volksabstimmung.

März verhalf Russland dem syrischen Regime die Stadt Palmyra, welche zentral in Syrien liegt, für sich vom IS zurückzugewinnen. Nachdem im Sommer 2016 das syrische Regime die Castello Road (Verbindungsline von der türkischen Grenze in den Osten Aleppos) unter seine Kontrolle brachte, versuchte Dschabhat Fata al-Scham (ehemalige Nusra-Front, steht auf der Terrorliste der Vereinten Nationen) mit militärischen Maßnahmen dem entgegenzuwirken und nach Aleppo (die Stadt mit mehr als 200.000 Menschen, wurde durch die Castello Road eingeschlossen) zu gelangen. Um Aleppo wird bis heute gekämpft. Im August mischte sich dann die Türkei in Syrien ein und versuchte durch die Militäroperation „Schutzschild Euphrat“ gegen die Kurden vorzugehen unter dem offiziellen Deckmantel, das Grenzgebiet von der Türkei und Syrien von terroristischen Organisationen zu befreien (vgl. Spiegel Online 10.08.2016).

Im Oktober 2017 ist festzuhalten, dass es das kurdisch-arabische Militärbündnis "Syrische Demokratische Kräfte" (SDF) mit der Hilfe einer US-geführten Allianz schaffte, die syrische Stadt Rakka, welche seit 2014 von der Terrormiliz Islamischer Staat besetzt wurde und als deren Hochburg galt, zu befreien (vgl. Spiegel Online 17.10.2017).

Abschließend werden noch kurz die einzelnen Akteure, für einen besseren Überblick, dargestellt:

- Assad-Regime (wird von Iran, Irak und Russland unterstützt) zerstörte ganze Stadtviertel (vgl. DiePresse.com 2015). 2016 wurde Aleppo zurückerobert und auch die Städte wie Damaskus, Homs und der Küstenstreifen am Mittelmeer ist unter der Kontrolle des Regimes. Aufgrund der zahlreich gefallenen Soldaten erhält das Regime Unterstützung von Verbänden aus Afghanistan und dem Irak (vgl. Zeit Online 29.12.2016).
- Russland: Wie zuvor erwähnt, ist Russland eine Unterstützung für das Assad-Regime, indem das russische Militär Rebellen Gruppen angreift. Offiziell soll jedoch der Islamische Staat bekämpft werden (vgl. Zeit Online 29.12.2016).
- Iran kämpft an der Seite des Assad-Regimes und ist vor allem als militärischer Berater der syrischen Armee tätig. Die Schiitenmiliz Hisbollah (Libanon) gehört ebenso zu den Unterstützern der syrischen Regierung (vgl. Zeit Online 29.12.2016).

- „Freie Syrische Armee“ (FSA) gegen syrisches Regime und Islamischer Staat (IS)  
mehrere Gruppen der FSA wurden von der Türkei und der USA unterstützt (vgl. DiePresse.com 2015).
- „Islamische Front“ (Oppositionsdachverband) gegen syrisches Regime und Islamischer Staat (IS)  
„Islamische Front“ wird von arabischen Golfmonarchen unterstützt und kooperiert zeitweise mit der offiziellen Vertretung des Terrornetzwerkes al-Qaida in Syrien (vgl. DiePresse.com 2015).
- Islamische Staat (IS) gegen alle Parteien, jedes Bündnis wird abgelehnt, da sich alle unterordnen sollen (vgl. DiePresse.com 2015). 2016 musste der IS sich in einigen Gebieten geschlagen geben, doch entlang des Gebiets Euphrat und in Zentralsyrien sowie Palmyra sind unter ihrer Kontrolle (vgl. Zeit Online 29.12.2016).
- Kurden kämpfen gegen den IS und sind somit wichtig für den Westen. Manchmal erfolgt eine Kooperation mit Rebellen<sup>5</sup> oder der syrischen Regierung in Damaskus (vgl. Zeit Online 29.12.2016).
- Saudi-Arabien und Türkei setzen sich gegen das syrische Regime ein, allerdings haben die Länder unterschiedliche Interessen, denn Saudi-Arabiens Ziel ist es, den Einfluss seines Feindes (Iran) zu stoppen. Die Türkei hingegen versucht, die Kurden in Nordsyrien zu unterdrücken und setzt sich gleichzeitig gegen IS ein (vgl. Zeit Online 29.12.2016).
- USA und der Westen: Die USA führen eine internationale Koalition (unter anderem sind darunter Deutschland, Frankreich, Großbritannien) an, die sich gegen den IS wehrt.

## 2.2 Irakkonflikt

An dieser Stelle folgt ein sehr kurzer Exkurs zum ungelösten Konflikt in Irak, der ebenso entscheidend für die Flüchtlingskrise ist. Die Differenzen zwischen der schiitischen Regierung in Bagdad und den sunnitischen Stämmen führte zu Aufständen seitens der Stämme. Der IS

---

<sup>5</sup>Es gibt zahlreiche Rebellengruppen. Sie setzen sich von „friedlichen“ Gruppen, die vom Westen Unterstützung erhalten, oder auch aus radikalen Islamisten, zum Beispiel der al-Kaida-nahen Nusra-Front zusammen. Oft kommt es vor, dass Gruppen für einen bestimmten Zweck kooperieren (vgl. Zeit Online 29.12.2016).

nutzte diese Gelegenheit, indem er innerhalb der rebellischen Gruppe seine Macht ausübte und sich an die Spitze der Macht begab (vgl. DiePresse.com 2015). Die Dschihadisten schlossen eine Allianz mit dem 2003 gestürzten Diktator Saddam Hussein, um möglichst schnell viele Gebiete einnehmen zu können.

2015 reichte das Gebiet des Islamischen Staates vom Norden in Mossul bis Bagdad (vgl. DiePresse.com 2015). Der Krieg zwischen den sunnitischen Stämmen und der Regierung veranlasste mehr als eine Million Menschen zu fliehen. Hunderttausende suchten dabei ihr Glück in Bagdad oder einer nordirakischen Kurdenregion (vgl. DiePresse.com 2015).

Seit 2017 ist Mossul vom IS vollständig durch die irakischen Truppen befreit (vgl. Zeit Online 09.08.2017). Obwohl dies ein wichtiger Schritt war, den „Islamischen Kalifat“ zu beenden, muss nüchtern gesagt werden, dass der IS mit zirka 35.000 Bewaffneten momentan sehr mächtig ist und daher noch einige Kämpfe anstehen werden. Das derzeitige Gebiet der Terrormiliz erstreckt sich von Tal Afar über den Distrikt Hawidscha in Zentralirak und im Westen die Stadt Qaim, doch mittlerweile verlor der IS etwa 60% seines Territoriums (vgl. Zeit Online 09.08.2017). Dennoch ist davon auszugehen, dass die Kriege in Irak und Syrien nicht aufhören „[...] denn sämtliche Probleme in der Region, die 2014 zum IS-Siegeszug führten, bestehen fort – inkompetente und korrupte Regime, zerrüttete Staaten, ausländische Interventionen, Religionskriege zwischen Schiiten und Sunniten, Konflikte zwischen Kurden und Arabern sowie Armut und Aussichtslosigkeit“ (Zeit Online 09.08.2017).

### **2.3 Statistiken**

Nun stellt sich natürlich die Frage, weshalb vor allem aus diesen beiden Ländern, wobei Afghanistan ebenso berücksichtigt werden muss, solche Menschen in die EU flüchten. Zwar hat die Türkei fast zwei Millionen Flüchtlinge aufgenommen, doch die Verschlechterung der Wirtschaft führt zu großem Unmut innerhalb des Landes. Aus diesem Grund wurden die Grenzen zur EU durchlässiger gemacht, um auch andere Länder in die Pflicht zu nehmen (vgl. DiePresse.com 2015). Besonders beliebt dafür ist die Balkanroute, die sich dazu eignet nach Deutschland, Österreich und Schweden zu kommen (vgl. DiePresse.com.com 2015).

2014 verzeichnet Österreich 28.027 Asylanträge, was zum Jahr 2013 eine Steigerung von 60,1% bedeutet (vgl. BMI 2014: 3). Darunter suchen vor allem Menschen aus Syrien, Afghanistan oder Kosovo Asyl (vgl. BMI 2014: 7).

	2014	Vorjahr	Differenz
Jänner	1.519	1.208	+25,7%
Februar	1.237	1.185	+4,4%
März	1.332	1.198	+11,2%
April	1.410	1.405	+0,4%
Mai	1.781	1.445	+23,3%
Juni	1.767	1.799	-1,8%
Juli	2.218	1.802	+23,1%
August	2.452	1.352	+81,4%
September	3.296	1.345	+145,1%
Oktober	3.157	1.693	+86,5%
November	3.687	1.553	+137,4%
Dezember	4.171	1.518	+174,8%
<b>Summe:</b>	<b>28.027</b>	<b>17.503</b>	<b>+60,1%</b>

Abbildung 3: Statistik Asylanträge Österreich 2014 (BMI 2014: 3)

#### TOP 15 der Asyl- Erstanträge nach Staatsangehörigkeit und Antragsmonat per 31.12.2014

	Jänner	Februar	März	April	Mai	Juni	Juli	August	September	Oktober	November	Dezember	Summe:
Syrien	326	248	211	283	359	397	586	678	1.137	982	1.283	1.197	7.687
Afghanistan	259	158	224	213	225	335	380	496	612	602	650	763	4.917
Kosovo	54	16	32	62	29	33	36	37	164	181	350	754	1.748
Russische Föderation	163	131	109	105	104	107	115	124	139	133	120	154	1.504
staatenlos	54	62	58	28	78	55	109	107	113	165	216	221	1.266
Somalia	32	25	62	76	206	156	107	122	87	85	123	72	1.153
Irak	37	40	43	40	44	47	65	67	118	130	207	216	1.054
Iran	54	30	45	41	41	24	51	54	98	101	86	104	729
Nigeria	36	28	27	28	44	50	48	40	73	58	59	46	537
Algerien	20	18	20	13	28	28	61	39	61	62	51	42	443
Ukraine	9	9	18	23	25	48	53	75	61	47	32	23	423
Georgien	20	20	33	22	21	20	27	34	34	40	30	48	349
Pakistan	22	25	12	11	16	35	24	37	24	38	54	35	333
Serbien	19	27	14	9	26	23	36	19	37	31	18	40	299
Indien	21	17	22	17	23	21	32	25	32	29	15	11	265
Sonstige	200	178	193	231	262	213	288	312	305	296	249	298	3.025
<b>Gesamt</b>	<b>1.326</b>	<b>1.032</b>	<b>1.123</b>	<b>1.202</b>	<b>1.531</b>	<b>1.592</b>	<b>2.018</b>	<b>2.266</b>	<b>3.095</b>	<b>2.980</b>	<b>3.543</b>	<b>4.024</b>	<b>25.732</b>

Abbildung 4: Statistik TOP 15 Asylanträge nach Staatsangehörigkeit (BMI 2014: 7)

Das Jahr 2015 ist als Höhepunkt der Flüchtlingskrise zu bezeichnen. Laut Statistik des Bundesministeriums für Inneres (BMI) wurden insgesamt 88.912 Asylanträge in Österreich gestellt, im Vergleich zum Jahr 2014 handelt es sich dabei um eine weitere Steigerung von 212, das sind 50 %. Die meisten Asylwerberinnen und Asylwerber stammten aus Afghanistan mit 25.475, aus Syrien mit 24.538 und dem Irak mit 13.602 Asylanträgen (vgl. BMI 2015: 6). Die Statistik zeigt ebenso deutlich, dass die meisten Asylanträge in den Monaten September und Oktober gestellt wurden (vgl. BMI 2015: 3). Zu erklären ist dieser rapide Anstieg mit der Öffnung der Balkanroute. Ab Mitte Juni wurde diese Durchreise legalisiert, was sich in den Zahlen widerspiegelt (vgl. derStandard.at 08.02.2017). Diese Maßnahme wurde dankend ange-

nommen, was auch der Zustrom von 12.000 Menschen an manchen Tagen zeigte. Da natürlich nicht nur Kriegsflüchtlinge eine neue Heimat und Schutz aufsuchten, wollte man die Durchlässigkeit der Menschen verringern, in dem man mit der Zeit nur bestimmte Gruppen, wie beispielsweise keine Asylsuchenden mit der Staatsangehörigkeit Afghanistan, sondern nur Kriegsflüchtlinge, die Grenze übertreten ließ (vgl. derStandard.at 08.02.2017).

	2015	Vorjahr	Differenz
Jänner	4.129	1.520	171,64%
Februar	3.283	1.236	165,61%
März	2.941	1.332	120,80%
April	4.038	1.410	186,38%
Mai	6.405	1.781	259,63%
Juni	7.682	1.768	334,50%
Juli	8.802	2.218	296,84%
August	8.556	2.447	249,65%
September	10.666	3.298	223,41%
Oktober	12.288	3.159	288,98%
November	12.079	3.692	227,17%
Dezember	7.282	4.203	73,26%
Zwischensumme	<b>88.151</b>	<b>28.064</b>	<b>214,11%</b>
Resettlement	761	388	<b>96,13%</b>
<b>Gesamt</b>	<b>88.912</b>	<b>28.452</b>	<b>212,50%</b>

Abbildung 5: Statistik Asylanträge Österreich 2015 (BMI 2015:3)

TOP 15 der Asylanträge nach Staatsangehörigkeit und Antragsmonat per 31.12.2015

	Jänner	Februar	März	April	Mai	Juni	Juli	August	September	Oktober	November	Dezember	Summe:
Afghanistan	677	433	582	772	1.506	1.834	2.781	1.892	2.314	3.999	5.516	3.169	<b>25.475</b>
Syrien	894	665	836	1.018	1.822	2.429	2.319	2.694	3.703	3.796	2.833	1.529	<b>24.538</b>
Irak	291	204	311	606	1.138	1.268	1.296	1.283	2.763	2.171	1.482	789	<b>13.602</b>
Iran	104	70	86	111	98	120	212	158	320	781	757	615	<b>3.432</b>
Pakistan	82	67	97	207	329	415	548	948	120	71	67	72	<b>3.023</b>
Kosovo	1.067	961	119	68	54	36	46	23	34	30	32	16	<b>2.486</b>
staatenlos	130	70	62	118	213	255	197	196	322	300	219	107	<b>2.189</b>
Somalia	104	139	136	267	279	235	257	154	125	150	125	98	<b>2.069</b>
Russische Föderation	155	157	131	149	117	116	139	136	157	178	130	129	<b>1.694</b>
Nigeria	58	81	86	92	118	122	105	149	176	142	141	114	<b>1.384</b>
Algerien	52	74	70	90	108	119	102	61	52	58	75	81	<b>942</b>
Marokko	32	30	32	33	63	63	35	31	27	65	148	171	<b>730</b>
Bangladesch	7	10	18	30	55	43	146	279	46	20	47	17	<b>718</b>
Ukraine	60	43	54	61	47	49	34	49	38	19	21	33	<b>508</b>
Indien	26	28	31	31	41	34	50	50	49	41	38	30	<b>449</b>
Sonstige	390	251	290	385	417	544	535	453	420	467	448	312	<b>4.912</b>
<b>Summe:</b>	<b>4.129</b>	<b>3.283</b>	<b>2.941</b>	<b>4.038</b>	<b>6.405</b>	<b>7.682</b>	<b>8.802</b>	<b>8.556</b>	<b>10.666</b>	<b>12.288</b>	<b>12.079</b>	<b>7.282</b>	<b>88.151</b>

Abbildung 6: Statistik TOP 15 Asylanträge nach Staatsangehörigkeit 2015 (BMI 2015:6)

Laut UNHCR (2017) sind seit Ende 2016 etwa 67,75 Millionen Menschen auf der Flucht. Ein Drittel dieser Menschen verlässt seine Heimat gezwungenermaßen aufgrund von Verfolgung, Krieg und Menschenrechtsverletzungen (vgl. UNHCR 2017). Die Statistik vom BMI

zeigt, dass 2016, mit 42.073 Asylanträgen in Österreich, bereits ein Rückgang um mehr als die Hälfte zu verzeichnen war (vgl. BMI 2016: 3).

Aktuell, im Jahr 2017, liegt die Berechnung der gestellten Anträge nur bis zum Monat August vor, allerdings veranschaulicht diese im Vergleich zum Vorjahr wiederum eine Senkung der Anzahl der Asylanträge in Österreich (vgl. BMI 2017: 3). Die Zahl der Asylanträge wurde um fast die Hälfte reduziert, was auf die Schließung der Balkanroute der drei EU-Staaten Österreich, Slowenien und Kroatien sowie Serbien und Mazedonien zurückzuführen ist (vgl. derStandard.at 08.02.2017). Das Dublin-Übereinkommen, welches die Zuständigkeit für die Asylwerberinnen und Asylwerber prüft, sollte primär wirken (vgl. derStandard.at 08.02.2017). Der Trend geht, nach dem gewaltigen Höhepunkt von 2015, wieder nach unten.

	2017	Vorjahr	Differenz
Jänner	2.220	5.916	-62,47%
Februar	2.082	5.129	-59,41%
März	2.178	3.355	-35,08%
April	1.908	4.162	-54,16%
Mai	2.132	3.857	-44,72%
Juni	1.970	3.249	-39,37%
Juli	2.137	3.125	-31,62%
August	2.468	3.321	-25,69%
<b>Gesamt</b>	<b>17.095</b>	<b>32.114</b>	<b>-46,77%</b>

Abbildung 7: Statistik Asylanträge Österreich 2017 (BMI 2017: 3)

### 3. Didaktische Konzepte

#### 3.1 „Ausländerpädagogik“<sup>6</sup>

Die „Ausländerpädagogik“ entwickelte sich erst, als im Zuge der Arbeitsmigration ab 1955 zahlreiche Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter nach Deutschland kamen. Die Westdeutsche Wirtschaft war auf der Suche nach Arbeitskräften, da der Flüchtlingsstrom der ehemaligen DDR durch die Abdichtung der Grenzen ausblieb. 1973 wurde ein Anwerbestopp verhängt, weshalb die Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter ihre Familien noch schnell zu sich holten. Dadurch stieg die Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund rasch an und die Pädagogik musste sich nun wohl oder übel damit auseinandersetzen und einen Plan entwickeln. Kennzeichnend für dieses Konzept ist zum einen, dass es sich ausschließlich Migrantenkinder widmet und zum anderen den Fokus auf die Defizite richtet (vgl. Nohl 2006: 15f). Seit 1964 ist die Schulpflicht für Deutschland für diese Kinder gesetzlich festgelegt, was gleichzeitig eine aufkommende Heterogenität innerhalb der Klassen zur Folge hatte. Dieser Umstand wurde deshalb negativ betrachtet, da somit die Leistung innerhalb der Bildungsstandards als gefährdet eingestuft wurde (vgl. Nohl 2006: 17). Deshalb versuchte man den Fokus auf die Defizite zu richten, um die Migrantenkinder auf dasselbe Bildungsniveau zu bringen und damit die Klassen wieder zu homogenisieren. Die Sprache nahm eine besondere Rolle ein, denn die Sprachdefizite der Kinder mit Migrationshintergrund sollten in speziellen Vorbereitungsklassen ausgemerzt werden und gleichermaßen die Klassen wieder homogen gestalten (vgl. Nohl 2006: 18). Da man davon ausging, dass die Schülerinnen und Schüler nicht ihr Leben in Deutschland verbringen würden, versuchte die Schule den Kindern und Jugendlichen zwar Deutsch beizubringen, um sich in das deutsche Bildungssystem einzufügen, aber dennoch fand Unterricht in der Erst- beziehungsweise Nationalsprache statt, um eine Rückkehrfähigkeit zu gewährleisten (vgl. Nohl 2006: 19).

Wie bereits erwähnt, nahm die „Ausländerpädagogik“ den Blick auf die Defizite der Kinder und Jugendlichen von Migrantinnen und Migranten ein, welche etwa durch die Pädagogik zu kompensiert werden sollten (vgl. Nohl 2006: 20). Die Defizite wurden in drei Kategorien eingeteilt: die Sprachdefizite, der Sprachgebrauch/Sprachcode und Defizite in der

---

<sup>6</sup> Der Begriff „Ausländerpädagogik“ wird in dieser Form in der Literatur verwendet. Eine gänzliche Änderung des Begriffs erscheint jedoch falsch, da sich dadurch womöglich Inhalte des didaktischen Konzepts ändern würden und dies nicht der Zweck ist. Jedoch soll in dieser Arbeit keine Gruppe von Menschen, wie Menschen mit Migrationshintergrund, diskreditiert oder respektlos behandelt werden, weshalb der Ausdruck unter Anführungszeichen gesetzt wird.

Primärsozialisation (vgl. Nohl 2006: 21). All diese Kategorien beeinflussen sich in gewisser Weise gegenseitig. Das Sprachdefizit bezieht sich auf die Grundkenntnisse der Sprache des Landes, in denen die Kinder migriert sind. Der Sprachgebrauch unterscheidet grundsätzlich einen restringierten von einem elaborierten Sprachcode. Ein restringierter Sprachcode meint einen rudimentären Gebrauch der deutschen Sprache, welcher den Migrantenkindern oder der Unterschicht in der Gesellschaft zugeschrieben wird, wohingegen ein elaborierter Sprachcode, die Mittelschicht kennzeichnet und eine komplexe Sprachform beziehungsweise -verwendung bedeutet (vgl. Nohl 2006: 23f). Unter Sozialisation versteht man die Entwicklung der Persönlichkeit, wobei die Primärsozialisation als Aufgabengebiet der Familie und die Sekundärsozialisation als Handlungsbereich der Schule gesehen wird. Die „Ausländerpädagogik“ sieht in der Primärsozialisation insofern ein Problem, da nicht alle Kulturen dieselben Vorstellungen der Wertevermittlung oder Erziehung besitzen und sich daher Unterschiede ergeben (vgl. Nohl 2006: 22).

Grundsätzlich gab es zwei große Kritikpunkte an der „Ausländerpädagogik“. Man glaubte, dass dieses Konzept politische Probleme pädagogisierte und dahingehend zwei Folgen hatte. Die Stigmatisierung von Menschen und Kulturen in der Gesellschaft wurde vorangetrieben und ein weiteres politisches Problem trat in den Vordergrund: Durch eine pädagogische Auseinandersetzung mit dieser Bevölkerungsgruppe werden nicht alle Menschen gleich behandelt, obwohl dies gesetzlich verlangt wird. Zudem wurde kritisiert, dass sich Pädagoginnen und Pädagogen dadurch Arbeit schaffen, indem die Kinder und Jugendlichen als eigene Gruppe und Problemfall dargestellt werden und der Fokus auch nur auf dieser Randgruppe liegt. Man forderte daher eine ebenso intensive Auseinandersetzung in der Pädagogik mit der deutschen Bevölkerung (vgl. Nohl 2006: 40f).

Obwohl man sich offiziell von diesem Konzept abwandte, sieht Nohl (2006: 30) dieses immer noch als aktuell, nur unter verschiedenen Decknamen, an. Als Beispiel gibt er dafür die Integrationskurse an, denn auch in diesen ist meist der Blick auf die Sprachdefizite der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gerichtet und thematisch bewegt man sich ebenso in der Werte- und Kulturvermittlung der neuen Heimat. Mecheril (2015: 30) gibt ebenso an, dass die „Ausländerpädagogik“ „bestenfalls als Etikett, nicht als Praxis verschwunden“ ist. Besonders schockierende PISA-Ergebnisse 2001 führten zu neuerlichen Debatten über migrationsbedingte Defizite, welche vor allem ihren Ursprung in den fehlenden Sprachkenntnissen haben.

## 3.2 Interkulturelle Pädagogik

Die Interkulturelle Pädagogik hat ihren Ursprung in der Kritik der „Ausländerpädagogik“, welche mit den 1980er Jahren als beendet galt. Ab diesem Zeitpunkt begann die interkulturelle Bildung, die sich sogleich als Unterrichts- oder Erziehungsprinzip etabliert. Durch die andere pädagogische Zugangsweise, im Hinblick auf heterogene Schulklassen, soll nun an der Haltung gegenüber Migrantinnen und Migranten gearbeitet werden. Die Interkulturelle Pädagogik ist jedoch nicht als fertiges Produkt eines didaktischen Konzeptes, sondern als Entwurf beziehungsweise Programm anzusehen (vgl. Diehm/Radtke 1999: 127f). Als es um die Implementierung des Unterrichtsprinzips ging, wurde dies zunächst nicht mit Freuden aufgenommen, denn der positive „Differenz-Ansatz“ schien als zusätzliche schwierige Aufgabe im Lehrer- und Lehrerinnendasein, was vielleicht nur mit viel Engagement erreicht werden könnte. Die dennoch vorhandenen Defizite, wie beispielsweise in der Sprache, seien mit diesem Anspruch nur schwer zu bewältigen und dahingehend kann auch das unveränderte Leistungsniveau nicht erreicht werden (vgl. Diehm/Radtke 1999: 144f).

Wie oben bereits angeklungen ist, besteht der wesentliche Unterschied von der „Ausländerpädagogik“ und der Interkulturellen Pädagogik in der Einstellung gegenüber Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Die zuvor hervorgehobenen Defizite werden von einer Umstellung zu Differenzen abgelöst. „Was bislang als Mangel erschien, wurde nun positiv gewendet und als Anderssein definiert“ (Diehm/Radtke 1999: 129). Daraus ergibt sich gleichermaßen eine Änderung der Adressaten und Adressatinnen, denn dieser „Differenzen-Ansatz“ ist an alle Kinder und Jugendliche gerichtet, gleich, ob es sich um Schülerinnen und Schüler mit oder ohne Migrationserfahrung handelt (vgl. Diehm/Radtke 1999: 130). Wichtig zu erwähnen ist ebenfalls die neue Einstellung nicht nur gegenüber den Schülerinnen und Schülern, sondern auch zu den Migrantinnen und Migranten generell. Denn diese Personengruppe wird nicht mehr lediglich als zeitlich befristete Arbeitskraft im Aufnahmeland gesehen, sondern als Mitbürgerinnen und Mitbürger. Da diese Menschen mit ihren kulturellen Werten und Normen in das neue Land einwandern, lässt sich daraus schließen, dass es sich schon längst nicht mehr um eine bloße Arbeitsmigration, sondern um Kulturmigration handelt und sich auch dahingehend die gesellschaftlichen Verhältnisse ändern (vgl. Nohl 2006: 49). Die Schule soll insofern als Vermittler fungieren, indem sie aufzeigt, dass Unterschiede von Personengruppen oder differente Kulturen die Regel und nicht die Ausnahme sind (vgl. Diehm/Radtke 1999: 130). „Im Verhältnis zueinander sind wir jeweils Andere“ (Mecheril

2015: 32). Nohl (2006: 45) versteht die Interkulturelle Pädagogik als Einführung eines gegenseitigen Verständnisses der jeweils anderen Kulturen, wodurch das Blickfeld des eigenen Weltbilds erweitert wird. Nach seiner Definition werden ebenso die Differenzen der Kulturen aufgezeigt, allerdings werden die Kulturen als Folge von Wanderungen betrachtet. Der Terminus „Kultur“ wird in diesem Zusammenhang mit Ethnie gleichgesetzt, wodurch Nohl (2006: 45) zu dem Schluss kommt, dass es bei diesem pädagogischen Ansatz um die Betrachtung einer „multiethnischen Gesellschaft“ geht.

Am 25.10.1996 wurde im Rahmen einer Kultusministerkonferenz der offizielle Beschluss zur Interkulturellen Pädagogik in Deutschland gefasst (vgl. Nohl 2006: 56). Die Umsetzung der Interkulturellen Bildung konnte entweder in Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund erfolgen, wobei hier das soziale Lernen der kulturellen Differenzen zu gegenseitiger Anerkennung, Respekt und Toleranz vor der Defizitkompensation stand oder sogleich kulturelle Unterschiede allgemein im Unterricht behandelt wurden. Alle Varianten der praktischen Interkulturellen Pädagogik haben jedoch den positiven Zugang sowie Wertschätzung zur natio-ethno-kulturellen Vielfalt gemein, weshalb auch der Unterricht stets zu einer bereichernden Erfahrung im Kontakt zu anderen Kulturen beitragen soll (vgl. Diehm/Radtke 1999: 131). Zudem wurde als Ziel festgelegt, dass man sich nicht nur mit anderen Kulturen beschäftigen, sondern auch Ängste über das Anderssein erkennen und zugeben soll. Genauso wichtig ist es, auch über die eigene Grundsatzeinstellung zu einer multiethnischen Gesellschaft zu reflektieren und andere Haltungen akzeptieren zu können (vgl. Nohl 2006: 56).

Auch dieser pädagogische Ansatz wurde stark kritisiert, denn man ging davon aus, dass gerade der Blick auf die Kulturen eine Unterscheidung der Menschen verursacht. Die Kinder und Jugendlichen sind in diesem Zusammenhang Stellvertreterinnen und Stellvertreter ihrer Herkunft und, obwohl die Interkulturelle Bildung das Ziel hat, diese Vielfalt besonders wertschätzend anzusehen, so ist dies dennoch ein Unterscheidungsmerkmal und man muss versuchen sich mit kulturellen Unterschieden zu arrangieren. Somit ist zu bedenken, ob eine differente Gleichheit der Gesellschaft überhaupt vorhanden ist und Toleranz eigentlich mit Duldsamkeit gleichgesetzt werden kann (vgl. Diehm/Radtke 1999: 147). Obwohl gerade mit Interkultureller Bildung versucht wird, alle Schülerinnen und Schüler zu erreichen, wird dieser Ansatz immer herangezogen, wenn es um Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund geht, wodurch wiederum eine Selektion stattfindet (vgl. Mecheril 2015:

35). Weiteres ist zu bemängeln, dass der Terminus „differente Kultur“ im spezifischen, aber nicht näher ausgeführten, Kontext gebraucht wird. Die Interkulturelle Pädagogik setzt die Unterschiede in der Migrationserfahrung der Schülerinnen und Schüler an, wodurch diese als Unterscheidung innerhalb einer Schul- oder Klassengemeinschaft verwendet wird. Somit ist „die Beschäftigung mit von Migrationsprozessen hervorgebrachter Pluralität zu eingeschränkt und in dieser Einschränkung problematisch, denn (migrations-)gesellschaftliche Differenzverhältnisse lassen sich nicht auf kulturelle Differenzen reduzieren, da politische, ökonomische, rechtliche Linien ebenso zu beachten sind“ (Mecheril 2015: 34). Daraus entwickelte sich der Ansatz zur Migrationspädagogik.

### **3.3 Migrationspädagogik**

Mecherils (2004) größter Kritikpunkt an der bereits bestehenden Interkulturellen Pädagogik ist der, dass man sich zwar mit den Kulturen, welche aus dem Migrationsphänomen hervorspringen, zwar auseinandersetzt, doch diese wiederum als Unterscheidung von Personengruppen nutzt. Daher entwickelte er das Konzept der Migrationspädagogik (vgl. Nohl 2006: 129). „Solange ‚Interkulturelle Pädagogik‘ keine Pädagogik ist, die sich mit Pluralisierung und Diversifizierung als Resultat von Migration beschäftigt, bleibt Interkulturelle Pädagogik als Bezeichnung einer erziehungswissenschaftlichen Fachrichtung unklar“ (Mecheril 2004: 17 zitiert nach Nohl 2006: 129). Durch diese nicht klar definierte Herangehensweise in der Interkulturellen Pädagogik werden wichtige Aspekte außer Acht gelassen, wie beispielsweise die kulturelle Vielfalt der einheimischen Bevölkerung oder die Folgen und Auswirkungen von Migration auf die gesamte Gesellschaft und nicht nur unter der Prämisse der Kulturen (vgl. Nohl 2006: 130). Wie auch in der Interkulturellen Pädagogik steht also der Kulturbegriff und die damit einhergehende natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit in diesem pädagogischen Konzept im Mittelpunkt. Der Ausgangspunkt der Migrationspädagogik liegt in der Annahme, dass Migrationsbewegungen zum Alltag der heutigen Gesellschaften gehören, wodurch das Leben sowohl in der Arbeitswelt als auch der Freizeit geprägt wird. Dies hat zur Folge, dass sich die Wissenschaft mit Migration auseinandersetzen und dahingehend auch die Beziehung Bildung : Migration, unter dem Aspekt von Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft, näher beleuchtet werden muss. Aus dieser Perspektive ergibt sich, dass es sich bei den Adressatinnen und Adressaten dieses didaktischen Konzepts um keine bestimmte Zielgruppe handelt und sich somit ebenso wenig auf spezifische Wirkungs- oder Arbeitsgebiete,

beschränkt. In diesem Ansatz liegt der Fokus auf der Diskursanalyse der Differenzierung von Menschen unter dem Gesichtspunkt wie diese Praxis verändert werden kann (vgl. Mecheril 2015: 35f).

Man geht von einem Ordnungsschema aus, durch welches Personen beziehungsweise Kinder und Jugendliche aus der Gesamtheit herausgenommen und dadurch institutionell wie auch gesellschaftlich diskriminiert werden oder besser formuliert: die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit legt die Anerkennung der Menschen fest. Die Migrationspädagogik beschäftigt sich damit, inwieweit dieses Schema im Kontext Schule benutzt wird und bedient sich in diesem Zusammenhang der Reflexion, um diesem Zustand entgegenzuwirken (vgl. Mecheril 2015: 36f).

*„Hierbei ist der migrationspädagogische Analyseansatz von einer doppelten Blickrichtung auf Differenz und Zugehörigkeit gekennzeichnet: Es geht um die Untersuchung der lokalen Hervorbringung von Unterschieden (zum Beispiel in einer Schule), und es geht um die Analyse allgemeiner diskursiver Praxen, (bildungs)politisch-rechtlicher Regelungen und sozio-ökonomischer Verhältnisse. Im Aufeinanderbezug dieser beiden ‚Analyseebenen‘, in der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen situierten Praxen und allgemeineren Strukturen der Hervorbringung von Differenzverhältnissen und Zugehörigkeitsordnungen findet Migrationspädagogik ihren zentralen Gegenstand“ (Mecheril 2015: 45).*

Die Zugehörigkeits- und Differenzzusammenhänge werden also in mehrfacher Hinsicht von der Migrationspädagogik näher beleuchtet: Zum einen wird die historische und geografische Bestimmbarkeit dargelegt, der Umgang mit dieser Thematik in den Bildungsinstitutionen betrachtet und zum anderen die inhaltlichen Problematisierungen wie auch Veränderungen aufgezeigt (vgl. Mecheril 2015: 45). Mecheril (2004) geht es ebenso um die Anerkennung einer mehrfach natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, denn Migrantinnen und Migranten können sich nicht nur mit ihrer Herkunft, sondern auch mit ihrem Aufnahmeland identifizieren (vgl. Nohl 2006: 132).

Grundsätzlich ist dies der Ausgangspunkt für eine reflexive sowie kritische Beschäftigung mit den bisherigen Ergebnissen der Erziehungswissenschaften. „Als Grundmotiv [...] kann hierbei das Aufzeigen dessen bestimmt werden, was Menschen in formellen und informellen Bildungskontexten im Hinblick auf die Möglichkeit einer freieren und würdevolleren Existenz behindert, degradiert und entmündigt“ (Mecheril 2015: 47). Das Ziel ist es, diese Ursachen und dieses auf Macht begründete Konstrukt zu erkennen, beschreiben, wie auch analysieren und letztendlich auch zu beenden. Das kann allerdings nur geschehen, wenn die einzelnen

Begriffe oder „Soll-Zustände“ definiert und immer wieder neu, auch mittels empirischer Methoden und Untersuchungen, ausgearbeitet werden (vgl. Mecheril 2015: 47). Die „forschungspraktische Möglichkeit, mit der Problematik von kulturalisierenden und ethnisierenden Zuschreibungen umzugehen, besteht darin, Kulturalisierung im Rahmen der Migrationsforschung nicht länger forschungspraktisch zu reproduzieren, sondern vielmehr ethnisierende oder kulturalisierende Praxen selbst zum Gegenstand der Forschung zu machen“ (Mecheril 2015: 48). Dafür wird der ethnographische beziehungsweise entdeckende Erkenntnisstil herangezogen, welcher von keiner unbedingt der Wissenschaft zugeschriebenen Frage ausgeht (vgl. Mecheril 2015: 48). Die qualitative empirische Forschung findet logischerweise unter einem pädagogischen Setting statt, beispielsweise erläutern Schülerinnen und Schüler in welchen Situationen und in welcher Weise ihre Lehrkräfte die Klassenkameradinnen und Klassenkameraden spezifischen Zugehörigkeitsordnungen zuordnen. Die Migrationspädagogik baut in ihren Untersuchungen vor allem auf die Kritik- und Reflektionsfähigkeit und setzt dabei den Fokus auf sich selbst, indem immer wieder die eigenen Ergebnisse und Annahmen mit neuen Wissensbeständen und Begriffe wie zum Beispiel „Zugehörigkeit“, „Macht“, „Ordnung“ oder „Kultur“ etc. neu definiert werden (vgl. Mecheril 2015: 50f).

Einfach zusammengefasst: Es geht um die Überwindung von der sozialen und hierarchischen Ordnung herbeigeführten „rassistischer Dominanzverhältnisse zwischen Mehrheit und Minderheiten“ (Mecheril 2004: 223 zitiert nach Nohl 2006: 131). Mecheril (2004) geht es ebenso um die Anerkennung einer mehrfach natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, denn Migrantinnen und Migranten können sich nicht nur mit ihrer Herkunft, sondern auch mit ihrem Aufnahmeland identifizieren (vgl. Nohl 2006: 132).

### **3.4 „Flüchtlingspädagogik“?!**

Nachdem nun die zentralen didaktischen Konzepte der „Interkulturellen Pädagogik“ oder besser gesagt Konzepte für Unterricht mit Schülerinnen und Schülern sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund vorgestellt wurden, bleibt die Frage immer noch offen, inwiefern Kinder mit Fluchterfahrung in diesen Plänen integriert sind. Grundsätzlich finden Flüchtlingskinder nie Erwähnung, sondern nur Kinder mit Migrationshintergrund. Diese konkrete Benennung lässt zwei Annahmen zu: Entweder werden Kinder mit Fluchthintergrund in diesen Konzepten als Selbstverständlichkeit miteingeschlossen oder sie werden vollkommen außer Acht gelassen. Bei der ersten Annahme stellt sich wiederum die Frage warum dies der

Fall ist und weshalb niemand die Mühe auf sich nimmt und diese Gruppe definiert. Zweifellos ist keine dieser Mutmaßungen befriedigend. Hier handelt es sich also um eine große Lücke in der Pädagogik, die es zu füllen gilt!

Behrensen und Westphal (2009: 45f) verweisen ebenso auf die geringe bis kaum vorhandene Menge an Literatur, die sich dazu findet und geben dafür auch großteils der Politik die Schuld, welche die Wichtigkeit nicht erkennt und deshalb keine Initiative ergreift, mit Ausnahme der Flüchtlingsorganisationen. 2009 stand die Forschung noch am Anfang, was zum Teil durch fehlende Datensätze gerechtfertigt wurde. Zu diesem Zeitpunkt wurde das Augenmerk auf die institutionelle Diskriminierung gerichtet, was vor allem auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und infolgedessen mit Sicherheit auch auf Flüchtlingskinder schwerwiegende Auswirkungen hatte und in der Schule gängige Praxis war (vgl. Behrensen/ Westphal 2009: 46). Auch viele Jahre später hat sich der Stand der Dinge in dieser Hinsicht nicht maßgeblich verändert, denn bis dato existiert keine Vorstellung oder didaktisches Konzept für Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund. Zwar hat das Bundesministerium für Bildung (2016/2017) Maßnahmen zur schulischen Integration ergriffen und ebenso praktische Vorschläge zum Einbinden des Themas Flucht und Asyl im Unterricht dargelegt, wie später erläutert wird, allerdings handelt es sich hier um keine stichhaltigen pädagogischen Handlungsvorschläge, an denen sich Lehrende festhalten können. Einzig der UNHCR (2016) hat mit dem „Handbuch für Pädagoginnen“ praktische Tipps zum empathischen Umgang mit Flüchtlingskindern gegeben und dahingehend die möglichen oder zu erwartenden Folgen von Kriegstraumata erläutert. Lediglich die EQUAL-Projekte können aufweisen, sich mit Asylwerberinnen und Asylwerbern als Adressatinnen und Adressaten im Bereich der europäischen Arbeitsmarktpolitik auseinandergesetzt zu haben (vgl. Fronck 2009: 203). Diese sollen jedoch aufgrund der thematischen Abweichung zu dieser Diplomarbeit nicht näher beleuchtet werden. Fronck (2009) sieht die Bildungssituation für minderjähriger Asylweberinnen und Asylwerber<sup>7</sup> in Österreich folgendermaßen:

---

<sup>7</sup> Fronck (2009) bezieht sich in diesem Aufsatz lediglich auf Asylwerberinnen und Asylwerber und nicht auf Flüchtlinge.

*„Je älter ein Minderjähriger ist, desto schwerer wird es ihm gemacht, seine Bildungschancen wahrzunehmen. Während im Kindergarten- und Pflichtschulbereich die Probleme primär an der mangelhaften Umsetzung von Bildungsrechten bestehen, tritt bei nicht mehr schulpflichtigen Minderjährigen die rechtliche Diskriminierung in den Vordergrund. Neben dem Alter sind der Verfahrensstand, der Aufenthaltsstatus, der Aufenthaltsort und ob er oder sie alleine oder mit den Eltern in Österreich ist, bestimmende Faktoren für die konkreten Bildungschancen minderjähriger Asylwerber<sup>8</sup>“ (Fronek 2009: 203).*

Des Weiteren kritisiert Fronek (2009: 6), dass zwar jedes schulpflichtige Kind einen Betrag von € 200,-- pro Schuljahr für die Grundversorgung erhält, doch diese finanziellen Mittel sind nur für die Schulmaterialien ausreichend. Jedes Jahr stehen allerdings auch schulische Reisen und Ausflüge auf dem Programm, welche von den Eltern der Kinder mit Fluchthintergründen aus eigener Tasche nicht bezahlt werden können und somit der Integration innerhalb der Klassengemeinschaft im Weg steht (vgl. Fronek 2009: 6). Nach der Pflichtschule müssen minderjährige Asylwerberinnen und Asylwerber einige bürokratische Hürden überwinden. Zum einen ist ihnen ein direkter Berufseinstieg untersagt, wobei beispielsweise Saisonarbeit davon ausgeschlossen ist, und zum anderen dürfen sie ebenso wenig eine Lehre absolvieren, da diese wieder einen Berufseinstieg bedeuten würde. Daher steht nur noch die Möglichkeit des „Zweiten Bildungswegs“ zur Verfügung, was ein Nachholen des Schulabschlusses bedeutet. Grundsätzlich dürfen nur ehemalige oder derzeit Berufstätige diese Bildungsmöglichkeit wahrnehmen, allerdings ist es Usus, dass Asylwerberinnen und Asylwerber ebenfalls die Chance wahrnehmen dürfen (vgl. Fronek 2009: 207f).

Es stellt sich daher nicht die Frage der Notwendigkeit eines didaktischen Entwurfs für Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund, sondern nach den schulischen Bedürfnissen der Flüchtlingskinder, die sich durch ihre traumatisierenden Erfahrungen entwickelt haben. Diese Kinder und Jugendliche werden wenig bis gar nicht in der Bildungsforschung miteinbezogen, wodurch die geforderte Chancengleichheit nicht zustande kommt. Wichtig für die chancengleiche Bildung ist es, das kulturelle Kapital sowie das Bildungspotenzial der Flüchtlingskinder anzuerkennen und zu fördern, wobei dies nur unter der Prämisse des Abbaus rechtlicher Hindernisse geschehen kann (vgl. Behrensen/ Westphal 2009: 55).

---

<sup>8</sup> Da es sich hier um ein direktes Zitat handelt, wurde bewusst nicht die weibliche Form eingefügt, dennoch sind in diesem Kontext ebenso Asylwerberinnen impliziert.

## 4. Gesetzliche Rahmenbedingungen und Lehrplan der Sekundarstufe I

### 4.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen

Das Bundesgesetz über die Schulpflicht (SchPFIG) gibt es bereits seit 1985 und besagt, dass alle Kinder, die sich in Österreich dauerhaft aufhalten unter diesem Gesetz stehen (vgl. SchPFIG §1 Abs.1). Bei einem vorübergehenden Aufenthalt in Österreich greifen jedoch dieselben Regelungen, was bedeutet, dass auch diese Kinder berechtigt und sogar verpflichtet sind, eine Schule zu besuchen (vgl. SchPFIG §17). Sie erstreckt sich über neun Jahre (vgl. SchPFIG §3) und beginnt „mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres folgenden 1. September“ (SchPFIG §2 Abs.1).

Eines der wichtigsten Gesetze ist das Schulorganisationsgesetz (SchOG), das für den Zugang zur Schule verantwortlich ist. Dieses bezieht sich auf die allgemeinbildenden sowie berufsbildenden Pflichtschulen, mittleren Schulen und höheren Schulen, mit Ausnahme von landwirtschaftlichen Schulen und gilt für alle Schülerinnen und Schüler.

*„Die öffentlichen Schulen sind allgemein ohne Unterschied der Geburt, des Geschlechtes, der Rasse, des Standes, der Klasse, der Sprache und des Bekenntnisses zugänglich. Aus organisatorischen oder lehrplanmäßigen Gründen können jedoch Schulen und Klassen eingerichtet werden, die nur für Knaben oder nur für Mädchen bestimmt sind, sofern dadurch keine Minderung der Organisation eintritt“ (SchOG § 4 Abs. 1).*

Das Bundesministerium für Bildung (BMB) interpretiert die Gesetze so, dass Flüchtlingskinder oder Kinder von Asylwerberinnen und Asylwerbern, deren Asylverfahren noch läuft, dasselbe Recht für den Zugang zur Schule haben, genauso wie österreichische Kinder. Der zuständige Schulsprengel muss daher alle schulpflichtigen Kinder, unabhängig von ihrem Status aufnehmen. (vgl. BMB 2016a: 7). Dabei darf weder eine Unterscheidung nach ihrer Religion oder nach sonstigen Gründen stattfinden. Dies gilt jedoch nur für öffentliche Schulen, denn Privatschulen sind davon ausgenommen und dürfen Auswahlkriterien einführen (vgl. SchOG §4 Abs. 3).

Wenn schulpflichtige Kinder aufgrund ihrer zu geringen Deutschkenntnisse dem Unterricht nicht folgen können, erhalten sie nach Ermessen der Schulleitung in Zusammenarbeit mit

den Lehrkräften, den Status einer außerordentlichen Schülerin oder eines außerordentlichen Schülers. Dieser gilt für zwölf Monate und beginnt in der Regel ab dem 1. September (vgl. BMB 2016a: 9). Wird innerhalb dieser Zeitspanne die Sprache nicht in dem Ausmaß gelernt, dass das Kind in den ordentlichen Status überschrieben werden kann, so wird der außerordentliche Status für ein weiteres Jahr verlängert. Ist die Schülerin oder der Schüler in den ordentlichen Status übergetreten, dann ist ein Umschreiben in den außerordentlichen Status nicht mehr möglich (vgl. BMB 2016a: 10). Meist werden außerordentliche Schülerinnen und Schüler altersgemäß eingestuft, es sei denn eine Rückstufung ermöglicht einen positiven Abschluss einer Pflichtschule (vgl. BMB 2016a: 9).

## **4.2 Lehrplanbezug**

Nach all den gesetzlichen Grundlagen und dem theoretischen Knowhow, stellt sich an dieser Stelle die Frage, inwiefern der Geschichteunterricht in die Pflicht genommen wird, sich um eine Integration oder Aufklärung bestimmter Situationen zu kümmern. Aufgrund dessen soll nun der Lehrplan der Neuen Mittelschulen (NMS) wie auch der Sekundarstufe I der Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) genauer besprochen werden.

### **4.2.1 Grundsatz erlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung**

Zuallererst muss dem im Grundsatz erlass 2015 verabschiedeten Unterrichtsprinzip der Politischen Bildung Stellung genommen werden. Das Unterrichtsprinzip basiert auf dem Grundsatz erlass von 1978 und wurde durch die politischen sowie gesellschaftlichen Veränderungen, modernisiert, sodass es ebenso dem vorgegebenen Kompetenzmodell entspricht (vgl. BMBF 2015: 1). Der Erlass von 2015 basiert auf drei Säulen und besagt zum einen, dass Politische Bildung sowohl „als selbstständiger Unterrichtsgegenstand oder als Kombinations- bzw. Flächenfach in den Lehrplänen verankert“ und zum anderen „im Rahmen der Schulpartnerschaft und der gesetzlichen Vertretung wirksam [...] ist“ (BMBF 2015: 1). Die dritte Säule regelt ganz klar, dass Politische Bildung als Unterrichtsprinzip in allen Schulstufen, am besten ab dem Eintritt in das österreichische Schulsystem fächerübergreifend stattfindet (vgl. BMBF 2015: 1f).

Politik spielt in der Gesellschaft eine enorme Rolle, weshalb die Institution Schule die Rolle des Wissensvermittlers annehmen muss. Durch dieses Unterrichtsprinzip können zahlreiche

essenzielle Ziele in der Ausbildung der Jugendlichen erreicht werden. An dieser Stelle könnte eine lange Aufzählung dieser Ziele folgen, doch es soll nun versucht werden diese Liste zu komprimieren und zusammenzufassen. Politische Bildung leistet einen überaus wichtigen Beitrag für eine demokratische Gesellschaft, indem die Prinzipien wie auch andere politische Strukturen erläutert werden.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein Basiswissen über das Weltgeschehen und können sich dadurch auch einen Überblick über die Rolle Österreichs machen. Das eigenständige kritische Denken, Argumentieren, Analysieren und Erläutern von historischen oder aktuellen Geschehnissen soll gefördert werden. Dadurch können sich Jugendliche zu einem aktiven Teil der demokratischen Gesellschaft entwickeln und ihr aufkeimendes Interesse zukünftig für Beteiligung in der Politik und am Wandel der Gesellschaft nutzen (vgl. BMBF 2015: 2f). Schule ist daher ein idealer Ort, um Demokratie für Schülerinnen und Schüler erlebbar zu machen und die Wichtigkeit einer aktiven Beteiligung und Engagement in einer sozialen Gruppe zu demonstrieren (vgl. BMBF 2015: 3).

#### **4.2.2 Neuer Lehrplan seit 2016/2017**

Seit dem Schuljahr 2016/2017 wird nach dem neuen Lehrplan in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung der Sekundarstufe I sowohl in den allgemeinbildenden höheren Schulen als auch in den Neuen Mittelschulen gelehrt, welcher im Zuge des österreichischen Regierungsprogramms 2013 bis 2018 erstellt wurde (vgl. Hellmuth/Kühberger 2016: 1).

Grundsätzlich ist der Aufbau in jeder Schulstufe gleich, denn es handelt sich jeweils um neun Themenmodule, wobei fünf Module in den Bereich Historisches Lernen, zwei Module in Historisch-politisches Lernen und zwei Module in Politischer Bildung stattfinden. Bevor die einzelnen Module näher erläutert werden, befindet sich zu jeder Klasse eine thematische Kurzbeschreibung, die eine zeitliche Begrenzung der Epochen vorgibt und die wichtigsten Kompetenzen näher beschreibt. Danach folgt eine Auflistung und inhaltliche Beschreibung der einzelnen Module. Jedes Modul ist thematisch mit der Überschrift wie beispielsweise „Historische Quellen und Darstellungen der Vergangenheit“ in der zweiten Klasse abgegrenzt und der Lernbereich, ob es sich um Historische Bildung oder einen anderen handelt, wird ebenfalls genau definiert (vgl. Lehrpläne, Anlage A, Sechster Teil, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, A Pflichtgegenstände, 1. Unterstufe Geschichte und Sozialkun-

de/Politische Bildung). Des Weiteren schreibt der Lehrplan zum einen die Kompetenzen und zum anderen die thematischen Inhalte, welche mit dem Unterricht erarbeitet werden sollen, vor (vgl. Lehrpläne, Anlage A, Sechster Teil, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, A Pflichtgegenstände, 1. Unterstufe Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung).

Der Unterricht soll darüber hinaus auf das Lernen mit Basiskonzepten basieren, welche als Orientierungspunkte dienen (vgl. Hellmuth/ Kühberger 2016: 5). Gemeint ist damit, dass bestimmte Konzepte immer im Unterrichtsgeschehen im Vordergrund stehen und auch miteinander verknüpft werden. Die Basis für das Lernen bilden die bereits bestehenden Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler, die im Laufe des Unterrichts aufgegriffen werden, wobei das Wissen erweitert sowie kritisch hinterfragt wird. Das Ziel ist es, die drei Basiskonzepte:

- 1) „das Zustandekommen von historischen und politischem Wissen reflektieren (Belegbarkeit, Konstruktivität, Kausalität, Perspektive und Auswahl)“ (Lehrpläne, Anlage A, Sechster Teil, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, A Pflichtgegenstände, 1. Unterstufe Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung).
- 2) „Zeit als grundlegendes Konzept des historischen Denkens zwischen Kontinuität und Wandel beachten (Zeitverläufe, Zeiteinteilung, Zeitpunkte)“ (Lehrpläne, Anlage A, Sechster Teil, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, A Pflichtgegenstände, 1. Unterstufe Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung).
- 3) „Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens (Struktur, Macht, Kommunikation, Handlungsspielräume, Lebens-/Naturraum, Normen, Arbeit, Diversität und Verteilung)“ (Lehrpläne, Anlage A, Sechster Teil, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, A Pflichtgegenstände, 1. Unterstufe Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung).

den Jugendlichen näher zu bringen, wodurch ihr Wissen vernetzt und Zusammenhänge besser verstanden werden (vgl. Lehrpläne, Anlage A, Sechster Teil, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, A Pflichtgegenstände, 1. Unterstufe Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung). Mit dem neuen Lehrplan beziehungsweise den Basiskonzepten sollen

Lernende „den Wert eines konzeptionellen Wissens erkennen“ (Hellmuth/ Kühberger 2016: 10).

Den Basiskonzepten sind wiederum Teilkonzepte untergeordnet, die in den einzelnen Modulen ersichtlich sind (vgl. Hellmuth/ Kühberger 2016: 5). Durch diese Neugestaltung wird der traditionelle Geschichtsunterricht, der vor allem auf chronologisches Erzählen baut, abgelöst. Die einzelnen Module sind thematisch absichtlich oft allgemein gehalten, denn somit kann bewusst ein eigenständiger Fokus durch die Lehrperson gelegt werden. Der Unterricht ist nicht in der Lage die gesamte Geschichte in all ihren Aspekten darzustellen, weshalb es umso wichtiger ist, sich mit Beispielen intensiv auseinanderzusetzen (vgl. Hellmuth/ Kühberger 2016: 3). Obwohl die einzelnen Module gültig sind, ist eine freie Anordnung des Lehrstoffs und dessen Vernetzung nicht nur möglich, sondern auch wünschenswert (vgl. Lehrpläne, Anlage A, Sechster Teil, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, A Pflichtgegenstände, 1. Unterstufe Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung).

Ferner sind die didaktischen Grundsätze sowie Prinzipien zu beachten. Die Grundsätze beziehen sich auf die Schülerinnen und Schüler, denn diese sollen in ihrem individuellen Fortschritt gefördert werden. Das bedarf in einer heterogenen Klasse einer inneren Differenzierung im Sinne einer guten und vielfältigen Aufbereitung des Unterrichtsmaterials, sodass unterschiedliche Kompetenzniveaus in einer Unterrichtsstunde gefördert werden. (vgl. Lehrpläne, Anlage A, Sechster Teil, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, A Pflichtgegenstände, 1. Unterstufe Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung). Lehrende müssen zudem ihren Unterricht nach den didaktischen Prinzipien:

- 1) Gegenwarts- und Zukunftsbezug (Lehrpläne, Anlage A, Sechster Teil, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, A Pflichtgegenstände, 1. Unterstufe Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung).
- 2) Lebensweltbezug und Subjektorientierung (Lehrpläne, Anlage A, Sechster Teil, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, A Pflichtgegenstände, 1. Unterstufe Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung).
- 3) Prozessorientierung, Problemorientierung (Lehrpläne, Anlage A, Sechster Teil, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, A Pflichtgegenstände, 1. Unterstufe Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung).

- 4) exemplarisches Lernen (Lehrpläne, Anlage A, Sechster Teil, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, A Pflichtgegenstände, 1. Unterstufe Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung).
- 5) Handlungsorientierung (Lehrpläne, Anlage A, Sechster Teil, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, A Pflichtgegenstände, 1. Unterstufe Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung).
- 6) Multiperspektivität und Kontroversitätsprinzip (Lehrpläne, Anlage A, Sechster Teil, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, A Pflichtgegenstände, 1. Unterstufe Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung).
- 7) Wissenschaftsorientierung (Lehrpläne, Anlage A, Sechster Teil, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, A Pflichtgegenstände, 1. Unterstufe Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung).

gestalten und dabei ebenfalls nicht nur die Kompetenzen (Historische Kompetenzen und Politische Kompetenzen), sondern auch die Teilkompetenzen (Historische Fragekompetenz, Historische Methodenkompetenz, Historische Sachkompetenz, Historische Orientierungskompetenz, Politische Urteilskompetenz, Politische Handlungskompetenz, Politikbezogene Methodenkompetenz sowie Politische Sachkompetenz) berücksichtigen.

#### **4.2.3 Lehrplanbezug 2.-4. Klasse Neue Mittelschule und AHS- Unterstufe**

In der Regel startet der Geschichtsunterricht ab der zweiten Klasse und wie zuvor erläutert, ist der neue Lehrplan in Modulen eingeteilt. In jeder Schulstufe lassen sich konkret Module finden, in denen das Thema Flucht und Asyl bearbeitet werden kann.

In der zweiten Klasse handelt es sich vorwiegend um Modul 5 (Historische Bildung) Bedeutung von Religionen in verschiedenen Kulturen der Vergangenheit, Modul 8 (Politische Bildung) Möglichkeiten für politisches Handeln und Modul 9 (Politische Bildung) Möglichkeiten für Politisches Handeln (Lehrpläne, Anlage A, Sechster Teil, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, A Pflichtgegenstände, 1. Unterstufe Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung).

Modul 5 besagt, dass sich die Lernenden mit verschiedenen Religionen und dessen Folgen auseinandersetzen sollen. Darunter sind Herrschaftsformen oder die Auswirkungen von Religion auf Herrschaftsstrukturen, Religionsfreiheit und die Auswirkungen auf das Alltagsleben

zu behandeln (vgl. Lehrpläne, Anlage A, Sechster Teil, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, A Pflichtgegenstände, 1. Unterstufe Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung). Obwohl sich die Überschrift eigentlich auf die Vergangenheit bezieht, ist es dennoch legitim sich mit der Gegenwart zu beschäftigen. Wie im Kapitel „Aktuelle Zahlen und Ereignisse“ bereits beschrieben ist, fand der aktuelle Bürgerkrieg in Syrien unter anderem seinen Anfang, indem Dschihadisten, die als Vorreiter des Islamischen Staats gelten, aus dem Gefängnis frei gelassen wurden. Der IS wird auch als Staatenprojekt bezeichnet und terrorisiert noch heute Europa mit grausamen Anschlägen. Ziel ist der Aufbau „eines vermeintlich islamischen Staates, in dem die IS-Ideologie die Staatsreligion bildet“ (Spiegel Online 20.01.2016). An dieser Stelle kann im Unterricht der Frage nachgegangen werden, wie sich diese Situation nicht nur auf die Menschen der betroffenen Kriegsgebiete, sondern auch in ganz Europa auswirkt und ob es ähnliche beziehungsweise vergleichbare Glaubensfragen oder Glaubenskonflikte in der Geschichte gegeben hat und inwiefern sich Staat und Kirche beeinflusst haben.

In Modul 8 geht es vor allem um die Reflektion der Lebenswelt unter einem gesellschaftlichen sowie politischen Aspekt, beispielsweise um die Analyse und Bewertung von Geschlechterverhältnissen. Zudem soll ein Grundstockwissen über Politik und ein Bezug zur Lebenswelt der Lernenden geschaffen werden (vgl. Lehrpläne, Anlage A, Sechster Teil, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, A Pflichtgegenstände, 1. Unterstufe Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung). In Syrien herrscht soziale Ungleichheit und in Verbindung mit der Vetternwirtschaft unter dem Assad Regime wollten sich die Bürgerinnen und Bürger mit dem Vorbild des Arabischen Frühlings dem zur Wehr setzen. Die Ungerechtigkeiten durch die Politik führten zum Bürgerkrieg. Der Unterricht kann sich beispielsweise mit einem Querschnitt in der Geschichte der Geschlechterverhältnisse beschäftigen. Dafür würde sich entweder ein direkter Vergleich mit einer alten Kultur und der heutigen Gesellschaft in Österreich sowie dem Irak oder Syrien anbieten oder eine allgemeine Darstellung im Wandel der Stellung der Frau bis hin zur heutigen Gesellschaft mit einer Analyse über die noch heute andauernden Unterschiede in der Welt.

Das Modul 9 bezieht sich ebenso auf die Politische Bildung und behandelt Gesetze, Rechte und Normen, die von den Schülerinnen und Schülern ihrem Sinn nach bewertet werden sollen. Dies leitet zu Diskussionen über Kinderrechte, die womöglich die Lebenswelt der Lernenden betrifft über (vgl. Lehrpläne, Anlage A, Sechster Teil, Lehrpläne der einzelnen Unter-

richtsgegenstände, A Pflichtgegenstände, 1. Unterstufe Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung). Wie im Kapitel über den Syrienkonflikt beschrieben, wurden 2011 in der Stadt Daraa Kinder verhaftet und gefoltert, weil sie öffentlich Kritik am Regime Assads übten. Dies könnte im Unterricht zum Vergleich mit österreichischen Gesetzen dienen. Zudem können Kinder mit Migrationshintergrund ebenso von ihren eigenen Erfahrungen in Bezug auf die Kinderrechte in ihrem Heimatland sprechen. Bei Flüchtlingskindern ist es jedoch sehr fraglich und vermutlich aufgrund ihrer traumatischen Erfahrungen nicht ratsam, ob sie dazu in der Lage sind über diese Geschehnisse zu berichten.

In der dritten Klasse finden sich die meisten Überschneidungen, denn hier können Modul 5 (Historische Bildung) Migration vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart, Modul 6 (Historische Bildung) Gewalt, Gefühle und Einstellungen im gesellschaftlichen Kontext, Modul 7 (Historisch-politische Bildung) Revolutionen, Widerstand und Reformen, Modul 8 (Politische Bildung) Identitäten wie auch Modul 9 (Politische Bildung) Wahlen und Wählen genannt werden (vgl. Lehrpläne, Anlage A, Sechster Teil, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, A Pflichtgegenstände, 1. Unterstufe Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung). Im Zusammenhang mit Modul 5 steht im Lehrplan als thematische Konkretisierung, dass die Begriffe Migration, Asyl und Integration erarbeitet werden sollen. Da Asyl eigentlich im direkten Zusammenhang mit Flucht steht, ist es unausweichlich sich damit zu beschäftigen. Die Klasse soll nicht nur mit den Begrifflichkeiten, sondern auch Ursachen und ebenso Lösungsansätze eruieren beziehungsweise diskutieren. In diesem Bereich spiegelt sich die gesamte Thematik wider.

Modul 6,7,8 und 9 gehen mit der Materie einher und können als eine Vertiefung des vorherigen gesehen werden. Gewalt, Gefühle, Einstellungen zur Gesellschaft Revolutionen, Widerstand, Reformen, Identitäten und Wahlen sind wichtige Teilkonzepte, mit denen sich Lernende auseinandersetzen müssen, da sie nicht nur die Vergangenheit, sondern auch die aktuellen politischen Ereignisse, wie die Flüchtlingskrise, betreffen. Mit allen Aspekten lässt sich ein Querschnitt bis in die Gegenwart und mit Hinblick auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler exemplarisch darstellen. Gerade durch Diskussionen über Politik, lernen die Jugendlichen eine politische Handlungsfähigkeit, sich für die Zukunft zu interessieren und sich eine eigene Meinung zu bilden.

Die vierte Klasse eignet sich genauso wie die anderen beiden, um über die Flüchtlingskrise zu unterrichten. Das Modul 3 (Historische Bildung) Demokratie in Österreich in historischer Perspektive, Modul 4 (Historische Bildung): Europäisierung, Modul 7 (Historisch-politische Bildung) Gesellschaftlicher Wandel im 20. und 21. Jahrhundert, Modul 8 (Politische Bildung) Politische Mitbestimmung können dabei aufgegriffen werden (vgl. Lehrpläne, Anlage A, Sechster Teil, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, A Pflichtgegenstände, 1. Unterstufe Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung).

Die Demokratie in Österreich ist ein hart erkämpftes und wichtiges Gut, dessen Bedeutung unbedingt den Lernenden vermittelt werden muss. Um dies zu erkennen, ist es wichtig im Unterricht nicht nur gesondert die Geschichte Österreichs zu beleuchten, sondern sich auch mit anderen Ländern zu beschäftigen, in denen dieses Prinzip nicht gelebt wird. So können globale Zusammenhänge und Folgen, wie ein diktatorisches Regime, welches zur Flucht von zahlreichen Menschen führt, besser verstanden werden.

Dahingehend ist auch Europäisierung wichtig, denn die EU hat die Verantwortung gemeinsam die Flüchtlingskrise zu bewältigen und nicht einzelne Staaten. In diesem Sinn kann gut mit den Jugendlichen über politische Ansichten zu diesem Thema, welches vor allem in der Nationalratswahl 2017 einen Höhepunkt fand, debattiert werden. Dazu sind jedoch auch die historischen Grundlagen wie sie im Lehrplan stehen, beispielsweise die Entstehung der EU, der Beitritt Österreichs sowie die Folgen etc. notwendig (vgl. Lehrpläne, Anlage A, Sechster Teil, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, A Pflichtgegenstände, 1. Unterstufe Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung).

Die Themen der nächsten drei angeführten Module können gut gekoppelt werden, da sie sich inhaltlich oft ergänzen. Beginnend mit dem 20. Jahrhundert soll der gesellschaftliche Wandel betrachtet werden, worunter der Lehrplan die Bevölkerungsentwicklung, die Analyse sozialer Ungleichheiten sowie Bewegungen oder Geschlechtskonzepte versteht (vgl. Lehrpläne, Anlage A, Sechster Teil, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, A Pflichtgegenstände, 1. Unterstufe Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung). Die Verbindung zur Flüchtlingskrise ist hier sehr deutlich, denn dadurch hat zum Beispiel die Zusammensetzung der Bevölkerung in Österreich und in den österreichischen Schulen einen Wandel erfahren. In diesem Zusammenhang kann man von einer Betroffenheit der Lebenswelt der Jugendlichen sprechen. Wenn man den Blick nun auf die betroffenen Flüchtlinge richtet, ändern sich bei ihnen ebenfalls die Lebensumstände. Offensichtlich handelt es sich um einen Wechsel in

eine andere Gesellschaft, welcher zahlreiche Veränderungen, auch in finanzieller Hinsicht, mit sich bringt.

Es handelt sich aber auch um einen Wechsel in eine Konsum- und Mediengesellschaft, wodurch wiederum einige Probleme entstehen. Dies leitet auf das Modul 9 weiter, denn besonders die Darstellungen von politischen Themen, Fragen oder Probleme der Medien ist kritisch zu hinterfragen wie auch zu reflektieren. Es ist wenig überraschend, dass die Präsentation von Sachverhalten der Medien öffentliche Diskussionen auslöst und die Menschen sogar beeinflusst. Letzteres kann sehr gefährlich sein, da sich in der Bevölkerung schnell Vorurteile gegenüber Flüchtlingen manifestieren und dies wiederum zu verwerflichen sowie bössartigen Aktionen, welche sich gegen diese Menschen richten, führen kann. Daher muss den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung der Medien und die Kritikfähigkeit gegenüber diesen vermittelt werden. In diesem Fall eignet sich gut der Vergleich, die Analyse und Bewertung von Zeitungsartikeln unterschiedlicher Zeitungen und Beiträgen von Nachrichtensendungen, welche mit verschiedenen didaktischen Methoden durchgeführt werden können.

Weiters ist natürlich die politische Mitbestimmung als Unterrichtsthema besonders bedeutend, denn die Schülerinnen und Schüler müssen über die Wichtigkeit der Demokratie, der politischen und außerparlamentarischen Mitbestimmung aufgeklärt werden, vor allem, da nicht jedes Land in den Genuss dieser Rechte kommt (vgl. Lehrpläne, Anlage A, Sechster Teil, Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände, A Pflichtgegenstände, 1. Unterstufe Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung). Wie bereits des Öfteren erwähnt, sind Diskussionen über solche Aspekte nicht nur wichtig, um den Horizont der Jugendlichen in Bezug auf das politische Geschehen zu erweitern, sondern sie auch in ihrer Urteilskraft und Handlungsfähigkeit zu stärken.

Wie aus den vorherigen Erläuterungen ersichtlich ist, kann über Flucht und Asyl in jeder Schulstufe im Geschichtsunterricht gesprochen werden. Es finden sich ab der zweiten Klasse mehrere Module, die sich gut für die Planung mehrerer Unterrichtsstunden dazu eignen. Darüber hinaus ist ein Gegenwartsbezug im Sinne des Unterrichtsprinzips der Politischen Bildung immer erwünscht, um die Schülerinnen und Schüler zu demokratieschätzenden Gesellschaftsmitgliedern zu erziehen.

Zu guter Letzt muss festgehalten werden, dass grundsätzlich bei einem Unterrichtsentwurf zum Thema Flucht, Asyl und zudem bei einem speziellen Fokus auf einen Krieg immer zu bedenken ist, ob sich Flüchtlingskinder in der Klasse befinden, denn dadurch können furchtbare Erlebnisse wieder in Erinnerung gerufen werden!

## 5. Integration in der Schule

Schule als Institution hat den Bildungsauftrag, Heranwachsende mit jenen Kompetenzen auszustatten, um für das Leben gewappnet zu sein und sie zu einem wertvollen Mitglied der Gesellschaft zu machen. Dazu ist es wichtig, dass kulturelle Werte, Normen und gesellschaftliche Strukturen innerhalb der Schulinstanz reproduziert werden und die Schule somit als Spiegel der Gesellschaft fungiert (vgl. Gröpel 1999: 98). Fend (1981) postuliert, dass die Institution Schule jedoch nie „eine Gesamtheit sozialer, kultureller etc. Einflüsse“ widerspiegelt, denn die Jugendlichen sind neben der schulischen Instanz immer noch Teil eines Familien- und Verwandtschaftsverbände (vgl. Gröpel 1999: 99). „Die tatsächlichen Wirkungen der Schule ergeben sich aus dem interaktiven Verhältnis zwischen schulischem Beeinflussungspotential und den Motivationen und Kapazitäten der Schülerinnen und Schüler, sich mit diesem auseinanderzusetzen und durchaus entgegenzuwirken“ (Gröpel 1999: 99).

Die Schule ist Teil eines kulturellen Lern- und Erfahrungsfeldes, wobei in diesen Feldern vielerlei Faktoren eine Rolle spielen, wie beispielsweise Standort der Schule, Schulart oder Mitschülerinnen und Mitschüler. Obwohl dieser Ort ein wichtiger für den Sozialisationsprozess eines Kindes ist, so muss festgehalten werden, dass dieser zwar eine große Rolle spielt, aber nicht der einzige dafür ist (vgl. Gröpel 1999: 101). Zu bedenken ist, dass vor allem in der Sozialisation das Zusammenspiel von Familie und Institution bedeutungsvoll ist und darüber hinaus die „ethnische community“ bei „Migrantenkindern“ eine große Rolle spielt (vgl. Gröpel 1999: 103).

Sprache ist oftmals eine große Herausforderung für die Integration eines Flüchtlingskindes, es sei jedoch festgehalten, dass es kein unüberwindbares Hindernis ist. Neben dem Besuch von Förderkursen lernen Jugendliche ihre Sprache auch im Alltag, weshalb es das Bundesministerium für Bildung (vgl. 2017: 35) für ratsam hält, ein „Patenschaftssystem“ einzuführen. Hilfreich ist es, wenn beispielsweise eine Schülerin oder ein Schüler aus demselben Her-

kunftsland oder mit Kenntnissen derselben Erstsprache der neuen Schülerin oder des neuen Schülers eine solche Patenschaft übernimmt. Wenn dies nicht möglich ist, kann dies auch ein empathischer Jugendlicher beziehungsweise eine empathische Jugendliche übernehmen. Das Ziel einer solchen Patenschaft ist zunächst das Vorhandensein einer Ansprechpartnerin oder eines Ansprechpartners im schulischen Alltag. Zusammen können sprachliche Barrieren überwunden werden, die neue Sprache vertieft oder Grundkenntnisse erlernt werden und vor allem soziale Kontakte für das Flüchtlingskind geschaffen werden (vgl. BMB 2017: 35).

Letzteres ist ein sehr wichtiger Punkt, denn der Kontakt zu Mitschülerinnen und Mitschülern ist ein wesentlicher Teil für die Integration in der Schule. Die Kontaktaufnahme kann durch das Lehrpersonal mittels Aktivitäten, die nicht unbedingt sprachliche Fähigkeiten erfordern, forciert werden. So kann die Klassengemeinschaft das neue Mitglied wertschätzen und willkommen heißen (vgl. BMB 2017: 35).

Eine neue Konstellation einer Klasse erfordert eine Wiederholung der Regeln des Zusammenlebens, besonders neue Schülerinnen und Schüler, die aus einer anderen Kultur kommen, sollen den Umgang innerhalb der Klasse oder Schule anerkennen und Respekt zeigen (vgl. BMB 2017: 35).

## **5.1 Maßnahmen in der Schulorganisation für Flüchtlingskinder des Bundesministeriums für Bildung**

Oftmals sind Lehrerinnen und Lehrer aufgrund der vorgegebenen Situation überfordert sich um alle Schützlinge zu kümmern, den Unterricht entsprechend dem Niveau der Kinder zu gestalten und darüber hinaus ein gutes Klassen- und Lernklima zu schaffen. Dies ist insofern schwierig, da Flüchtlingskinder bereits dramatische Erlebnisse und Erfahrungen machen mussten, welche sie oftmals im Alltag wieder einholen. Diese können auffälliges Verhalten im Klassenzimmer verursachen oder die Konzentration stören. Lehrkräfte sind dazu angehalten sich diesen Problemen, neben möglicher sprachlicher Barrieren, zu stellen, Lösungen zu finden und eine gute Klassengemeinschaft zu bilden, ohne dabei andere Schülerinnen und Schüler zu benachteiligen (vgl. BMB 2017: 27). Dafür ist es besonders wichtig, diese Thematik mit der gesamten Klasse zu besprechen. Die Kinder sollten über die Situation altersgerecht aufgeklärt werden, sodass sie die Handlungen gegenüber den neuen Mitschülerinnen und Mitschülern besser nachvollziehen können und keine Eifersucht entsteht. Das Lehrpersonal soll Verständnis zeigen und Flüchtlingskinder in ihrer Traumabewältigung unterstützen

oder geeignete Hilfe holen (vgl. BMB 2017: 30). Im April 2016 wurden unter anderem dafür mobile interkulturelle Teams (MIT) eingeführt, die

*„[...] in der Regel aus je einem Psychologen/einer Psychologin, einem/einer SozialarbeiterIn und einem Sozialpädagogen/einer Sozialpädagogin bestehen, die meist auch eine der Herkunftssprachen der Kinder sprechen und unter Fachaufsicht der Schulpsychologie zu deren Verstärkung sowie fachlich-inhaltlichen Erweiterung tätig sind“ (BMB 2016b: 19).*

Die extra angefertigte Schulungsmappe ist nicht nur Grundlage für die Arbeit des mobilen interkulturellen Teams, sondern kann ebenso vom Lehrpersonal zur selbstständigen Recherche herangezogen werden (vgl. BMB 2016b: 19).

Als weitere unterstützende Maßnahmen können ebenfalls Schulberatungsstellen oder Schulservicestellen für Migrantinnen und Migranten genannt werden, welche Eltern und Lehrkräfte bei schulrechtlichen oder organisatorischen Fragen zur Seite stehen (vgl. BMB 2016b: 19). Ebenso wichtig zu erwähnen ist das österreichische Jugendrotkreuz, das oftmals die Vermittlerrolle einnehmen muss und gratis Unterrichtsmaterialien zum Thema Flucht, Asyl etc. zur Verfügung stellt (vgl. BMB 2016b: 19).

Flüchtlingskinder, die den außerordentlichen Status in der Schule innehaben, werden in ihren sprachlichen Fähigkeiten mittels Sprachstartgruppen und/oder Sprachförderkursen gefördert (vgl. BMB 2016b: 14). Diese helfen dabei, das Deutsch zu erlernen beziehungsweise zu verbessern, um so dem Unterricht folgen oder auch besser folgen zu können. Die Sprachstartgruppen können in geblockter Form stattfinden, wohingegen die Sprachförderkurse entweder statt der Sprachstartgruppe oder zusätzlich zu dieser besucht werden. Der Sprachförderkurs wird integrativ zum Unterricht gestaltet. Beide Angebote werden im Ausmaß von elf Wochenstunden abgehalten (vgl. BMB 2016b: 14). Wie sich nachstehend jedoch noch zeigen wird, wird diese Maßnahme von Deutschförderklassen abgelöst werden.

Für Kinder, die weder Lesen noch Schreiben können, sich allerdings im schulpflichtigen Alter befinden, finden in der Sekundarstufe I Alphabetisierungskurse statt, welche sich aus einer Gruppe von acht Schülerinnen und Schülern zusammensetzen (vgl. BMB 2016b: 15). Die Schulbuchaktion in Österreich ermöglicht allen Schülerinnen und Schülern den Erhalt der Schulbücher. Hervorzuheben ist, dass in diesem Rahmen für mehrsprachige Kinder einmal

ein zweisprachiges Wörterbuch aus der Schulbuchliste bestellt werden darf, welches ebenfalls unentgeltlich zur Verfügung gestellt wird (vgl. BMB 2016b: 16).

Obwohl unter diesem Aspekt das Hauptaugenmerk der Flüchtlingskinder auf der deutschen Sprache liegen sollte, schreibt das Bundesministerium für Bildung (vgl. 2016b: 15) dem muttersprachlichen Unterricht dennoch eine wichtige Aufgabe zu. Es geht nicht nur speziell um die Förderung der Erstsprache, sondern auch um das Wahrnehmen der Vermittlerrolle zwischen den Flüchtlingskindern oder der Familie und der Lehrpersonen oder der Schulleitung.

Zudem wurde für nicht mehr schulpflichtige Flüchtlinge eine Übergangsstufe „an ausgewählten berufsbildenden mittleren und höheren Schulen verteilt über ganz Österreich [...] eingerichtet“ (BMB 2017: 39). Seit dem Schuljahr 2016/17 findet dieses Angebot ebenfalls an allgemeinbildenden höheren Schulen statt (vgl. BMB 2017: 39). Sie soll den Jugendlichen, die 16-24 Jahre alt sind und bereits einen Pflichtschulabschluss haben sowie mit Englisch kommunizieren können, dabei helfen sich in das österreichische Schulsystem oder der Berufswelt zurechtzufinden (vgl. BMB 2017: 39). Ziel in den 31 Wochenstunden ist das Erlernen der deutschen Sprache, weshalb ein Drittel der Wochenstunden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache verwendet wird. Zusätzlich werden auch andere Fähigkeiten, beispielsweise im kaufmännischen oder gastronomischen Bereich, ebenfalls gefördert. Die Übergangsstufe ist als Lehrgang zu bezeichnen, weshalb die Lehrgangsbestätigung als dessen Abschluss gesehen wird (vgl. BMB 2017: 39).

Eine weitere Maßnahme, die ab Herbst 2018 von der Regierung unter dem Bildungsminister Heinz Faßmann umgesetzt wird, ist die Einrichtung von Deutschförderklassen. Diese sollen in den Unterstufen für jene Kinder und Jugendliche eingerichtet werden, deren Deutschkenntnisse unzureichend sind und aus mindestens sechs Lernende bestehen. Die Entscheidung, welche Schülerinnen und Schüler in die Deutschförderklassen aufgenommen werden, obliegt der Direktion der jeweiligen Schule unter Zugrundelegung der Ergebnisse standardisierter Sprachprüfungen (vgl. derStandard.at 11.04.2018). Dabei ist naheliegend, dass es sich hierbei vornehmlich um Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sowie Flüchtlingskinder handeln wird, weshalb zahlreiche Kritiker diese Klassen als „Ghettoklassen“ bezeichnen (vgl. derStandard.at 22.01.2018).

Geplant sind dafür 20 Wochenstunden für die Unterstufe, was also einer regulären Schulwoche entspricht (vgl. derStandard.at 11.04.2018). Die Deutschförderklassen erstrecken sich bis zu vier Semestern, wobei nach jedem wiederum ein Umstieg in die Regelklasse möglich ist. Geschieht dies, absolvieren die Lernenden weiterhin sechs Wochenstunden Deutschförderunterricht (vgl. diePresse.com 22.01.2018).

## **5.2 Unterricht zum Thema Flucht und Asyl**

Um das Klassen- und Lernklima positiv zu fördern, wäre es ratsam, sich dem Thema Flucht und Asyl im Unterricht anzunehmen. Voraussetzung dafür ist jedoch eine intensive Auseinandersetzung seitens des Lehrerkollegiums, denn mit diesem Schritt sollen Vorurteile gegenüber Asylwerberinnen und Asylwerbern, Flüchtlingen, Migrantinnen und Migranten oder ganz allgemein formuliert Menschen mit anderen Erstsprachen als Deutsch aus dem Weg geräumt werden. Gerade Ende des Jahres 2017, kurz nach der Nationalratswahl, schien die Diskussion über dieses politische Thema am Höhepunkt zu sein, weshalb es umso wichtiger ist, Schulkinder für diese Materie zu sensibilisieren und gleichermaßen Flüchtlingskindern eine reelle Chance in der Klassengemeinschaft zu geben.

Der Unterricht kann hier viel Raum bieten, sich dem Thema Flucht und Asyl sowohl theoretisch als auch praktisch zu widmen. Allerdings sei an dieser Stelle gesagt, dass die Rahmenbedingungen in der Schule und in der Klasse für das Vorhaben geeignet sein müssen. Das heißt, zunächst muss sich die Lehrperson darüber Gedanken machen, in welchem Kontext die Materie bearbeitet werden soll und inwiefern dies umsetzbar ist. Ein sensibles und empathisches Vorgehen ist dabei das Um und Auf. Zu bedenken ist sowohl die Klassenkonstellation - befinden sich in dieser Klasse etwa Flüchtlingskinder, Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch etc. - als auch die persönliche Einstellung der Jugendlichen, die oftmals im Unterrichtsgeschehen erkennbar ist.

Nun werden einige Ideen zur Einbettung dieses Themas im Geschichtsunterricht vorgestellt. Drei Ziele sollen bei den Unterrichtsentwürfen immer im Vordergrund stehen:

- 1) die Erzeugung eines Perspektivenwechsels bzw. von Empathie (BMB 2017: 33).
- 2) Wissensvermittlung (BMB 2017: 33).
- 3) Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten (BMB 2017: 33).

Das Bundesministerium für Bildung (2017: 33f) gibt einige Denkanstöße sowie konkrete Vorschläge für Unterrichtsentwürfe. In Bezug auf den Perspektivenwechsel, soll der Unterricht so gestaltet werden, dass Jugendliche Verständnis für die Flucht aus anderen Ländern aufbringen können. Hier bieten sich einige Möglichkeiten, um die emotionale Ebene der Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Beispielsweise ist eine Auseinandersetzung mit einzelnen Biografien aus Literatur und Film hilfreich oder auch Reflexionsübungen (vgl. BMB 2017: 33). Das faktische Wissen bildet die Basis, um der Befangenheit, Engstirnigkeit oder sogar der Intoleranz gegenüber Flüchtlingen entgegenzuwirken. Im Bereich der didaktischen Wissensvermittlung sind die Möglichkeiten nahezu grenzenlos. Im Rahmen der Politischen Bildung kann zum Beispiel eine theoretische Auseinandersetzung mit aktuellen politischen Debatten, Gesetzestexten im Bereich des Asylrechts oder eine Aufarbeitung und Gegenüberstellung der politischen Systeme von Österreich und Kriegsgebieten erfolgen (vgl. BMB 2017: 34). Das Aufzeigen der Handlungsmöglichkeiten ist ebenso ein wichtiger Punkt, denn jedes Gesellschaftsmitglied sollte sich fragen, welchen positiven Beitrag man selbst leisten kann. In der Schule haben Lehrerinnen und Lehrer eine Vorbildfunktion, wodurch es umso wichtiger ist, Jugendlichen den richtigen Weg zu zeigen und ihr soziales Engagement zu fördern. Dies kann durch gut organisierte Aktionen gelingen, sei es mit Spendenaktionen für Flüchtlinge oder durch das Kennenlernen der anderen Kulturen, indem mit Flüchtlingen Zeit verbracht wird und diese von sich und ihrer Herkunft erzählen (vgl. BMB 2017: 34).

## **5.3 Umgang mit Flüchtlingskindern in der Schule**

### **5.3.1 Folgen und Auswirkungen von Traumata in der Schule**

Lehrpersonen müssen die Fluchterfahrung ihrer Schützlinge anerkennen, um somit die Folgen und Auswirkungen von Traumatisierung erkennen und dementsprechend reagieren zu können. In diesem Zusammenhang wird von einer sequenziellen Traumatisierung gesprochen, denn die Kinder und Jugendlichen müssen mit zahlreichen traumatischen Erfahrungen fertig werden und umgehen (vgl. Schock/Heuer 2016: 42). An dieser Stelle führen Schock und Heuer (2016: 43) das Modell über die sequenzielle Traumatisierung von Keilson (1979) an. Dieses umfasst vier Phasen, wobei die vorherigen Lebenserfahrungen zwar nicht Teil dieser Phasen sind, aber dennoch berücksichtigt werden. Die Repression ist die erste Phase und bezieht sich auf die Erfahrung von Diskriminierung als auch Krieg, wodurch die Gefühle Angst und Misstrauen auftreten, welche in Isolation münden. Die nächste Phase ist die Ver-

folgung und Flucht, in der sich die Betroffenen meist um ihr Leben sorgen und traumatisches erleben. In der zweiten Phase werden dadurch auch Bewältigungsmechanismen aktiviert. In der dritten Phase des Exils befinden sich die Kinder und Jugendlichen in der Asylsituation, sind aus ihrem Heimatland entkommen und halten sich nun in einem fremden Land mit einer anderen Kultur auf. Durch die Erinnerungen aus den ersten beiden Phasen verbunden mit der aktuellen Situation als Asylwerberinnen und Asylwerber wird Angst verspürt, wenn nicht sogar emotionale Taubheit. Die letzte und vierte Phase bezeichne ich als „Schwebephase“, denn handelt sich um die Zeit zwischen Beginn und Abschluss des Verfahrens. In dieser „Schwebephase“ weiß man als Asylsuchende oder Asylsuchender nicht woran man ist, denn die persönliche Zukunft hängt vom Ausgang des Asylverfahrens ab. Entweder findet beim positiven Ausgang ein Integrationsprozess statt oder bei negativem Bescheid eine erzwungene Rückkehr (vgl. Schock/Heuer 2016: 43f). Es ist möglich, dass auch im Aufnahme-land grausame Erfahrungen gemacht werden, wie beispielsweise fremdenfeindliche Übergriffe oder Isolation durch eine fehlende „Willkommenskultur“, die dann per se nicht als traumatisches Erlebnis, sondern als Postmigrationsstressoren bezeichnet werden (vgl. Metzner/Mogk 2016: 51).

Die Folge eines aufgrund von Flucht verursachten Traumas ist meist eine posttraumatische Belastungsstörung oder eine Depression (vgl. Metzner/Mogk 2016: 51). Im Unterrichtsgeschehen können Situationen aufkommen, welche behutsames Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer erfordern. Dafür müssen jedoch mögliche Folgen eines Traumas bekannt sein. Die UN-Flüchtlingsorganisation UNHCR (2016: 24f) hat folgende Szenarien in ihrem Handbuch aufgezählt und für Pädagogen und Pädagoginnen nachvollziehbar erläutert. Als „Trigger“ werden Auslösereize bezeichnet, die traumatische Erinnerungen und Flashbacks herbeiführen. Diese Reize können unterschiedlichem Ursprung sein, wie beispielsweise Geräusche, Gerüche oder Berührungen. Da es schwer möglich ist, diese Trigger der Flüchtlingskinder zu kennen, ist es umso wichtiger als Lehrkraft das Verhalten jener Schülerinnen und Schüler genau wahrzunehmen und Trigger zu umgehen (vgl. UNHCR 2016: 24).

Flashbacks beziehungsweise Erinnerungsblitze sind die erste Folge einer traumatischen Erfahrung. Sie können plötzlich auftreten, für die Jugendlichen existiert oftmals die Gegenwart nicht mehr, denn sie müssen diesen Flashback mit dem furchtbaren Ereignis wieder durchleben (vgl. UNHCR 2016: 24).

Weiters versuchen Flüchtlingskinder ihre Erlebnisse zu verarbeiten, in dem sie spezielle Augenblicke auf einer Zeichnung oder einer anderen Darstellungsweise festhalten. In manchen Fällen entwickelt sich das zu einer zwanghaften Verhaltensweise, da dies der einzige Weg ist mit dem Erlebten umzugehen (vgl. UNHCR 2016: 26).

Ängste sind natürlich bei betroffenen Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Ausprägungsformen vorhanden. Dabei wird zwischen generalisierten und spezifischen Ängsten oder traumaspezifischen Ängsten unterschieden. Bei den generalisierten und spezifischen Ängsten handelt es sich meist um Verlustängste jeglicher Art, Furcht vor Dunkelheit, Tod oder die Angst vor fremden Menschen. Die traumaspezifischen Ängste stehen direkt mit der traumatischen Erfahrung in Verbindung und betreffen beispielsweise die Angst vor bestimmten Menschen, weil sie wegen ihres Aussehens oder ihrer Sprechweise an andere Menschen erinnern (vgl. UNHCR 2016: 26).

Vertrauen ist ein besonders Gut und bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen nur in sehr geringen Maß vorhanden. Sie besitzen grundsätzlich eine negative Lebenseinstellung, um sich vor weiteren Enttäuschungen und Fehlschlägen emotional zu schützen (vgl. UNHCR 2016: 27). Außerdem kann ein Trauma zur „Vermeidung“ führen, was bedeutet, dass sich die betroffenen Kinder und Jugendlichen nicht mit bestimmten Gesprächsthemen oder Menschen auseinandersetzen wollen, um Erinnerungen zu entkommen (vgl. UNHCR 2016: 27). Dissoziation ist ebenso eine Möglichkeit, die Ereignisse zu vergessen. Dies kann vor allem den Unterricht beeinträchtigen, denn bei dieser Folge sind die Schülerinnen und Schüler nicht konzentriert beim Unterrichtsgeschehen, sondern aus verschiedensten Gründen geistig abwesend. Zum Beispiel haben manche Flüchtlingskinder ein verändertes Zeitempfinden, erleben die Gegenwart außerhalb des Körpers oder als surreal, wie in einem Film (vgl. UNHCR 2016: 27).

Eine weitere Auswirkung eines Traumas aufgrund von Flucht kann Hypervigilanz beziehungsweise ein erhöhtes Erregungsniveau sein. Dies kann sich in Schlafstörungen, erhöhter Schreckhaftigkeit und dahingehend Sensibilisierung auf die Umgebung, Nervosität, Unruhe, hoher Risikobereitschaft oder aggressivem Verhalten zeigen (vgl. UNHCR 2016: 28). Aufgrund der Schlafstörungen, die meist Alpträume implizieren, verfügen Schülerinnen und Schüler über eine geringere Konzentrationsfähigkeit oder schaffen es durch ihre große Müdigkeit nicht pünktlich zum Unterrichtsbeginn (vgl. Metzner/Mogk 2016: 52). Zudem kann auch ein regressives Verhalten einsetzen, was ein Zurückfallen in frühere Entwicklungs-

stadien bedeutet (vgl. UNHCR 2016: 27). Aufgrund der psychisch belastenden Situation können auch körperliche Symptome oder Krankheiten, wie Bauchschmerzen, einsetzen (vgl. UNHCR 2016: 27).

Depressionen sind ebenso eine Folge von posttraumatischen Belastungsstörungen. Diese können sich durch Gereiztheit und generellem Desinteresse beziehungsweise Lustlosigkeit an Aktivitäten oder Ähnlichem, welche vor dem Trauma Freude bereitet haben, zeigen und sich sogar bis hin zu Suizidgedanken zuspitzen (vgl. Metzner/Mogk 2016: 52).

Aus all den genannten Folgen und Auswirkungen ist nun ersichtlich, weshalb ein sensibler Umgang mit geflüchteten Schülerinnen und Schüler wichtig ist.

### **5.3.2 Empfohlener Umgang mit traumatisierten Flüchtlingskindern**

Wie zuvor erwähnt, lassen sich zahlreiche Folgen von traumatischen Erfahrungen erkennen, die auch das Unterrichtsgeschehen beeinflussen können. In solchen Situationen ist es verständlich, wenn Lehrkräfte sich überfordert oder überlastet fühlen und akut nicht wissen, wie sie nun am besten mit den Jugendlichen umgehen sollen.

Der UNHCR (2016: 29) gibt wichtige Hinweise zum Verhalten für Lehrerinnen und Lehrer, die schnell reagieren müssen, um Flüchtlingskindern in kritischen Situationen zu helfen:

- „Ruhe bewahren“ (UNHCR 2016: 29).
- „Augenkontakt mit dem/der SchülerIn halten“ (UNHCR 2016: 29).
- „SchülerIn laut beim Namen ansprechen“ (UNHCR 2016: 29).
- „Berührungen ankündigen“ (UNHCR 2016: 29).
- „starke Sinnesreize setzen, z.B. ein kaltes Tuch auf den Arm legen, hohe oder schrille Geräusche erzeugen (pfeifen, klatschen)“ (UNHCR: 2016: 29).
- „reorientieren: nach dem Namen, dem Ort und der Uhrzeit fragen bzw. diese sagen [...]“ (UNHCR 2016: 29).

Da natürlich in einer regulären Klasse nicht nur Flüchtlingskinder, sondern auch Schülerinnen und Schüler ohne Fluchterfahrung sitzen, muss ihnen ein solche Ausnahmesituation erläutert werden. An dieser Stelle ist sowohl eine schnelle Reaktion für den Betroffenen oder die Betroffene wichtig, als auch eine entsprechende Reflexion gemeinsam mit den anderen Kin-

dern und Jugendlichen, damit diese auch die Situation besser verstehen und einschätzen können (vgl. UNHCR 2016: 29).

In diesem Zusammenhang ist es unausweichlich, sich mit konkreten Strategien zu beschäftigen, die den Flüchtlingskindern dabei helfen, die Schule als sicheren Ort zu empfinden.

Zu allererst müssen sich Flüchtlingskinder in ihrer neuen Umgebung, der Schule und der Klasse, geborgen, sicher und vor allem willkommen fühlen. Der Kontakt mit den neuen Klassenkameradinnen und Klassenkameraden sowie der Lehrenden sollte eine positive Erfahrung sein (vgl. UNHCR 2016: 33). Verlässlichkeit in Dingen, die bekannt gemacht werden, sollten unbedingt eingehalten werden. Nur so können betroffene Kinder und Jugendliche langsam anfangen, Vertrauen zu fassen und sich in ihrer Umgebung sicher fühlen (vgl. UNHCR 2016: 33). Dahingehend ist es wenig überraschend, dass Kontinuität sowie ein strukturierter Alltag ebenfalls sehr wichtig ist, was gleichermaßen bedeutet, dass eine Veränderung bestimmter Rituale oder Gegebenheiten unbedingt mit dem Flüchtlingskind besprochen werden muss, um Transparenz zu gewährleisten (vgl. UNHCR 2016: 33f). Rituale im Unterricht, wie beispielsweise Begrüßungs- und Abschiedsrituale, können ein bedeutender Bestandteil des Schulalltags für Flüchtlingskinder sein, die ein Orientierungs- und Sicherheitsgefühl vermitteln. Dessen ungeachtet müssen Rituale veränderbar sein, auch wenn sich geflüchtete Schülerinnen und Schüler daran festhalten. Deshalb ist es ratsam, dass Rituale zwar über einen längeren Zeitabschnitt gültig sind, sich jedoch auch verändern. Durch aufklärende Gespräche kann das Flüchtlingskind lernen, dass aus Veränderungen nicht prinzipiell eine Gefahr oder Bedrohung hervorgehen muss (vgl. UNHCR 2016: 34).

Im Unterrichtsgeschehen sollen Flüchtlingskinder keine andere Behandlung als die Mitschülerinnen und Mitschüler genießen. Dadurch ginge zum einen das Zugehörigkeitsgefühl verloren und zum anderen auch die Normalität, welche besonders gewünscht wird (vgl. UNHCR 2016: 35). Allerdings ist von Lehrerinnen und Lehrern dennoch die Themenwahl beziehungsweise die Lernmethode oder die Darstellung eines Sachverhalts zu bedenken. Der Schluss beziehungsweise Inhalt eines Textes oder Filmes sollte abgeschlossen sein und keine Fragen offen lassen. Wenn dies der Fall ist, kann das Gefühl der Ratlosigkeit einen Konflikt nicht beenden zu können oder eine nicht in sich geschlossene Geschichte, ein Trigger sein, der an Erlebtes erinnert und in einem Flashback enden (vgl. UNHCR 2016: 35). Empfehlenswert ist ebenso die Einbindung der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht, wobei die Mitarbeit unbedingt auf Freiwilligkeit nicht auf Zwang basieren sollte (vgl. UNHCR 2016: 35).

Zu guter Letzt ist noch festzuhalten, dass Lehrerinnen und Lehrer sich unbedingt auf die Gegenwart und den Schullalltag ihrer Schützlinge konzentrieren müssen und Fehler im Umgang mit Flüchtlingskindern passieren können. Eine Reflexion über spezielle Alltagssituationen gemeinsam mit der oder dem betroffenen Jugendlichen ist mit Sicherheit hilfreich, um auch das Bemühen zur Bewältigung dieser schwierigen Angelegenheit zu vermitteln (vgl. UNHCR 2016: 35).

## Empirischer Teil

### 6. Erläuterung der Methode

#### 6.1 Themenanalyse

Die Themenanalyse nach Manfred Lueger (2003) und Ulrike Froschauer (2003) ist eine interpretative Methode im Bereich der Gesprächs- und Sprachprotokollanalyse, um die zentralen Inhalte von Gesprächen in den Fokus zu rücken. Grundsätzlich gliedert sich diese Vorgehensweise in das Textreduktionsverfahren und in das Codierverfahren. Generell und vor allem in diesem Fall ist die Methode Themenanalyse besonders vorteilhaft, um eine Zusammenschau zahlreicher Texte, bei denen vor allem der Inhalt im Vordergrund steht, darzulegen. Somit können die Gespräche gut komprimiert und miteinander verglichen werden (vgl. Froschauer/Lueger 2003: 158).

Für die Analyse der Leitfadeninterviews wird in der vorliegenden Arbeit die erste Variante, also das Textreduktionsverfahren angewendet. Die Auswertung erfolgt mittels eines Transkripts, wobei sprachliche Besonderheiten, wie eine dialektale Sprechweise, aufgrund ihrer Unbedeutsamkeit in diesem Verfahren übergangen werden. Im Prozess des Transkribierens werden daher die Gespräche sofort auf Standarddeutsch verfasst. Das Textreduktionsverfahren zeichnet sich vor allem durch das Zusammenfassen der Interviews aus, wodurch es wiederum ermöglicht wird, verschiedene Themen aus diesen Gesprächen herauszufiltern und in ihrer Eigenständigkeit zu bearbeiten. Das bedeutet, die Gegenstände werden nicht nur betitelt, sondern auch thematisch beschrieben (vgl. Froschauer/Lueger 2003: 159).

Das Textreduktionsverfahren erfolgt in mehreren Schritten, die in diesem Modell als fünf Fragen formuliert ausgedrückt werden:

- 1) „Was ist eine zusammengehörige *Textstelle* zu einem *Thema*?“ (Lueger 2010: 208).

Zu Beginn werden aus den Interviews Themen, welche für die Forschungsfrage relevant sind, herausgefiltert. Somit wird ein guter inhaltlicher Überblick geschaffen, denn in diesem Schritt werden sogleich bedeutungslose Passagen gestrichen. Empfohlen wird immer den Zusammenhang der Themen, also von wem und mit welchem Hintergrund diese zur Sprache gebracht wurden, zu vermerken. Nach sorgfältigem Durchforsten des Materials und der Kategorisierung entsteht eine provisorische Struktur der Themen (vgl. Lueger 2010: 208f).

- 2) „Was sind zusammengefasst die *wichtigsten Charakteristika eines Themas?*“ (Lueger 2010: 209).

Im nächsten Schritt werden die jeweiligen Themen für sich ausgearbeitet. Man sieht sich diese einzeln an und versucht, diese mit Merkmalen zu versehen und zu definieren. Hierfür sind markante Textstellen als Beispiel sowie Kriterien eines bestimmten Themas hinzuzuziehen. In diesem Stadium muss die Frage der Zuordenbarkeit geklärt werden. Des Weiteren soll der Reichtum an Unterthemen skizziert werden, der das große Thema ebenso inhaltlich absteckt oder sogar Zusammenhänge zu anderen Themen zeigt (vgl. Lueger 2010: 209).

- 3) „In welchen Zusammenhängen taucht ein bestimmtes Thema auf?“ (Lueger 2010: 209).

Für die Analyse ist der Zeitpunkt als auch der inhaltliche Zusammenhang im Auftauchen eines Themas von enormer Bedeutung, da hieraus eigene Schlüsse gezogen werden können. In diesem Sinn wird zwischen sozialer Kontextualisierung (Wer spricht in welcher Form über das Thema?), zeitlicher Kontextualisierung (Gibt es eine Reihenfolge der Themen? Wird ein Thema abrupt beendet?) und sachlicher Kontextualisierung (Gibt es eine innere Struktur der Themen und lassen sich diese möglicherweise in soziale Kontexte einbinden?) unterschieden (vgl. Lueger 2010: 210).

Da in dieser Arbeit die Grundlage für das Textreduktionsverfahren die getätigten Leitfadeninterviews sind, fällt dieser Schritt vermutlich weg, da der Kontext einer Antwort zwangsläufig durch den Leitfaden bestimmt wird. Sollte jedoch ein bestimmtes Thema an einer anderen Stelle des Interviews auftaucht, wird dies selbstverständlich vermerkt.

- 4) „Inwiefern tauchen innerhalb oder zwischen den Gesprächen Unterschiede in den Themen bzw. im Umgang mit Themen auf“ (Lueger 2010: 211).

Durch diese Fragestellung wird der Blick auf die Vielfältigkeit eines Themas gerichtet. Dabei wird versucht, die zentralen Aspekte eines Themas sowie Gemeinsamkeiten oder Unterschiede mit den anderen Gesprächen zu entdecken. Es kann daher zu weiterführenden Fragestellungen kommen, die helfen, die Grenzen eines Themas abzustecken, wodurch sich eine neue Systematik der Themen ergeben kann. Diese neue Identifikation zeigt sich beispielsweise durch spezifischen Gebrauch sprachlicher Äußerungen innerhalb eines Themas oder andere Merkmale (vgl. Lueger 2010: 210f).

5) „Wie lassen sich die Ergebnisse der Analyse in den Kontext der Forschungsfrage integrieren?“ (Lueger 2010: 212).

Nachdem die anderen Fragestellungen intensiv bearbeitet wurden, wird das Ergebnis gesamtheitlich betrachtet und in den Kontext der Untersuchung beziehungsweise der Diplomarbeit gestellt. Hierbei ist unbedingt zu beachten, dass die Strukturierung der Analyse mit all ihren gemeinsamen oder unterschiedlichen Aspekten nicht verloren gehen soll, um somit abschließend ein ordentliches Resümee zu ziehen oder im besten Fall die Forschungsfrage zu beantworten (vgl. Lueger 2010: 212).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Textreduktionsverfahren nach der Bearbeitung dieser fünf aufeinander aufbauenden Fragestellungen erfolgt. Damit wird eine Zusammenfassung der Interviews erreicht, die nicht nur den Inhalt dieser Gespräche komprimiert, sondern auch diesen differenziert und unterschiedliche Auslegungen miteinbezieht (vgl. Lueger 2010: 212). „Da Themenanalysen die Interpretationsleistung zugunsten des manifesten Inhalts deutlich reduzieren, bleibt die Gefahr einer Einfärbung der Ergebnisse mit der persönlichen Meinung der InterpretInnen gering“ (Lueger 2010: 207). Aufgrund dessen ist diese Methode besonders gut für die Analyse der Leitfadeninterviews geeignet.

Abb. 9: **Themenanalyse** (Froschauer/Lueger 2003: 162, geringfügig adaptiert)

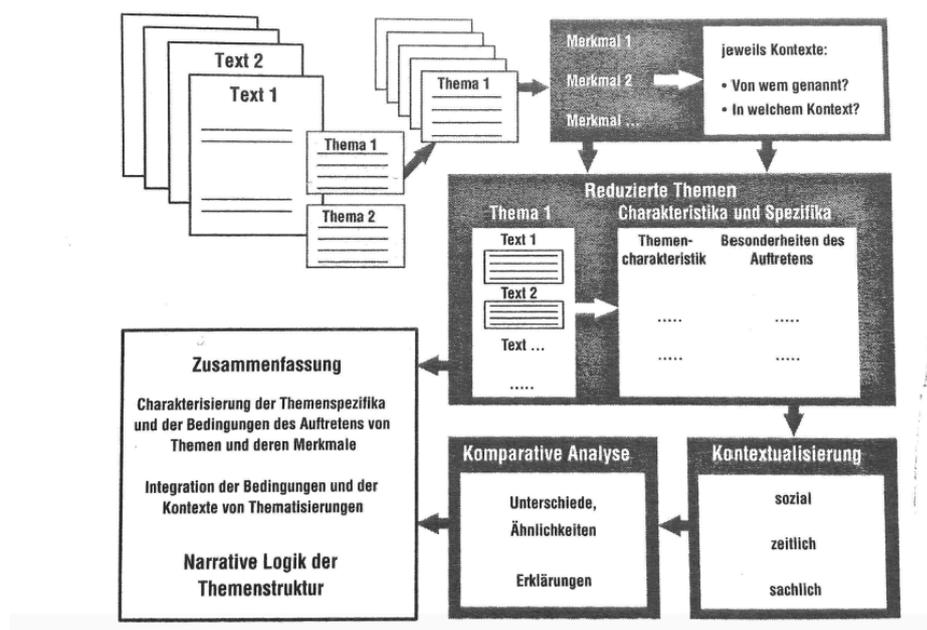


Abbildung 8: Themenanalyse nach Froschauer (2003) und Lueger (2003) (Lueger 2010: 213)

## 6.2 Leitfadeninterviews

Für die empirische Untersuchung in Wien und Wels wurde die Form des Leitfadeninterviews herangezogen. Helfferich (2011: 179) beschreibt den Anwendungsbereich dieses Instruments: „[...] wenn einerseits subjektive Theorien und Formen des Alltagswissens zu rekonstruieren sind und so maximale Offenheit gewährleistet sein soll, und wenn andererseits von den Interviewenden Themen eingeführt werden sollen und so in den offenen Erzählraum strukturierend eingegriffen werden soll.“ Unter dieser Prämisse trifft in diesem Fall Letzteres zu, denn mit den vorbereiteten Fragen wird allgemein der Umgang mit dem Thema Flucht und Migration in der Schule besprochen, wie auch der (didaktische) Umgang der Lehrpersonen mit Flüchtlingskindern in der Klasse. Das Leitfadeninterview ist durch eine grobe Gliederung der inhaltlichen Schwerpunkte strukturiert und folgt zudem einem logischen Aufbau der detaillierten Fragestellungen. Demzufolge trifft auch Helfferichs (2011: 180) weiterer Anwendungsbereich zu, denn das Leitfadeninterview bietet sich bei einer größeren Menge von Teilnehmerinnen und Teilnehmer an, da das vorgefertigte Konstrukt eine standardisierte Befragung und somit eine einfachere Analyse zulässt. Auch Mayer (2013) spricht sich für den stetigen Einsatz des Leitfadens aus, um somit die Daten besser in Zusammenhang stellen zu können. Allerdings obliegt die Gesprächsführung dem Interviewer oder der Interviewerin, weshalb er oder sie über die Reihenfolge der gestellten Fragen wie auch über das Ausmaß von ausschweifenden Antworten bestimmt (Flick 1999: 112/Friebertshäuser 1997: 367 zitiert nach Mayer 2013: 37).

Bei der Erstellung eines Leitfadens sind jedoch die Anforderungen für ein gelingendes Interview zu bedenken. Die Fragestellungen sollten nicht gänzlich als Ja/Nein-Fragen formuliert sein, sodass eine narrative Antwort der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ermöglicht wird. Außerdem ist ein übersichtliches Layout des Leitfadens für den Interviewenden besonders hilfreich, den Überblick zu bewahren, um sich auf das Gespräch mit dem Befragten zu konzentrieren. Die Fragen sollten einem logischen Aufbau folgen und einzelne Kategorien, wie beispielsweise Erinnerungen oder Reflexionen, gesondert befragt werden. Dadurch vermeidet man zu große thematische Sprünge. Besonders wichtig zu bedenken ist, dass der Leitfaden eine Stütze für das Interview sein soll und nicht eine endgültige Abfolge von Fragen ist, die in dieser Form abgearbeitet werden müssen. Der oder die Interviewende muss sich bewusst sein, dass auch spontane Fragestellungen seinerseits erwünscht sind oder das Ge-

spräch zwischenzeitlich in eine andere Richtung fortgeführt werden kann. Gerade diese nicht vorhersehbaren Situationen sind oftmals von großem Wert, da meist in diesen Aussagen wichtige Informationen enthalten sind (Helfferich 2011: 180).

Der Leitfaden bildet das Gerüst der Interviews, weshalb es umso wichtiger ist, diesen im Vorfeld einem „Pretest“ zu unterziehen. Damit wird sichergestellt, dass die Fragestellungen für die Informantinnen und Informanten klar formuliert sind. Außerdem soll die inhaltliche Strukturierung des Leitfadens für ein gelingendes Interview ebenso gewährleistet sein (vgl. Mayer 2013: 45f).

Um überhaupt die Leitfadeninterviews für die vorliegende Diplomarbeit durchführen zu können, wurde die Genehmigung sowohl vom Stadtschulrat für Wien als auch vom Landes-schulrat Oberösterreich eingeholt. Weiters mussten die Schulleiter diesen Interviews zu-stimmen sowie die Befragten ihre freiwillige Teilnahme bestätigen.

Die Interviews wurden mit insgesamt sechs Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern der allgemeinbildenden höheren Schulen und Neuen Mittelschulen durchgeführt. Dabei handelte es sich genau um zwei Lehrpersonen, die an einer AHS unterrichten, und eine Lehrkraft, die an einer Neuen Mittelschule arbeiten, aus Wels. In Wien fanden sich drei Schulen, die sich für die Teilnahme an dieser Untersuchung bereit erklärten. Zwei Lehrerinnen und Lehrer unterrichten an einer AHS und einer oder eine der Befragten arbeitet an einer Neuen Mittelschule beziehungsweise an einer Wiener Mittelschule, was eine Sonderform der Neuen Mittelschule darstellt.

Die Informantinnen und Informanten durften sich Ort und Zeit frei wählen, damit die Interviews in einer stressfreien und angenehmen Atmosphäre stattfinden konnten. Fast alle wählten dafür die jeweilige Schule aus und so wurde das Leitfadeninterview in einem ruhigen Besprechungs- beziehungsweise Lehrerzimmer geführt. Eine befragte Person entschied sich jedoch für ein Café als Räumlichkeit, was ebenso für eine entspannte Gesprächsatmosphäre sorgte. Um eine korrekte Anfertigung eines Transkripts gewährleisten zu können, wurde vor Beginn des Gesprächs die Erlaubnis der Lehrerinnen und Lehrer für eine Aufzeichnung eingeholt.

Der Leitfaden, welcher im Anhang beigefügt ist, besteht aus 22 Fragen, die sich wiederum in drei Kategorien: Allgemeines zum Umgang in der Schule/Klasse mit dem Thema Flucht und Migration, Geschichteunterricht und Reflexion gliedern. Die Fragen decken viel Theorie, die

zuvor besprochen wurde, ab, enthalten aber abschließend kritische Reflexionsfragen über den eigenen Geschichtsunterricht sowie den schulischen Alltag, um sich einer Antwort der Forschungsfrage zu nähern. Wie zuvor angekündigt, wurde sich während der Interviews nicht unbedingt an die Reihenfolge gehalten, sondern versucht, dem natürlichen Gesprächsverlauf zu folgen. Zudem kam es vor, dass manche Fragen bereits in einer anderen Antwort inkludiert waren.

## 7. Ergebnisse der Interviews

Alle Interviews wurden zunächst einzeln nach dem Verfahren der Themenanalyse nach Manfred Lueger (2003) und Ulrike Froschauer (2003), bis zur dritten Fragestellung „In welchen Zusammenhängen taucht ein bestimmtes Thema auf?“ (Lueger 2010: 209), bearbeitet. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviews aus Wien und Wels zunächst separat betrachtet und erst im nächsten Schritt in Zusammenhang gestellt.

### 7.1 Wien

Vorab soll angemerkt werden, dass die Interviewteilernehmerinnen und Interviewteilernehmer A3<sup>9</sup> und A4 in einer AHS unterrichten und die oder der Befragte A1 an einer NMS tätig ist.

Durch diese Information können nun die Ergebnisse besser differenziert werden.

Innerhalb der ersten drei Schritte wurden aus den Interviews Themen wie auch Unterthemen erstellt, die sich aus den Aussagen der Befragten ergaben. Da der Leitfaden die Grundlage aller Gespräche bildete, ist es wenig überraschend, dass sich die Themen, bis auf kleine Unterschiede, decken. Insgesamt wurden acht Themen in den Gesprächen besprochen:

- Schulische Rahmenbedingungen/Migration und Integration
- Integration und Integrationsmaßnahmen der Schule
- Anzahl der Flüchtlingskinder in der Schule und in der Klasse
- Vorbereitungen
- Traumatische Fluchterlebnisse
- Bildung, Bildungsweg der Flüchtlingskinder oder Diskrepanzen

---

<sup>9</sup> Die Anonymität der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner muss gewährleistet werden, weshalb keine Namen, sondern folgende Kürzel verwendet werden: A1, A2, A3, A4, A5 und A6.

- Geschichteunterricht
- Reflexion

Diese acht Hauptthemen unterteilen sich wiederum in Unterthemen, die sehr ähnlich, wenn nicht sogar deckungsgleich sind. Im weiteren Verlauf werden, für eine klare Strukturierung der Ergebnisse, die Themen nun einzeln diskutiert.

### **7.1.1 Schulische Rahmenbedingungen/Migration und Integration**

Das erste Thema gliedert sich, wie bei allen Interviews, in vier Unterthemen, wobei zwei davon ident sind:

- Schulische Rahmenbedingungen
- Didaktische Konzepte

Die anderen Unterthemen sind zwar in den drei Gesprächen nicht ident, allerdings werden die Fragen innerhalb anderer Unterthemen beantwortet. Dabei handelt es sich konkret um:

- Vorbereitung der Schule auf die Flüchtlingskinder (wurde in zwei von drei Interviews in dieser Form als Unterthema behandelt)
- Migration und Integration (wurde im einen Interview in dieser Form besprochen)
- Präsenz des Themas „Flucht“ in der Schule (wurde in zwei von drei Interviews in dieser Form als Unterthema behandelt)

Zwei der drei Lehrpersonen, A1 und A3, gaben an, dass der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund etwa 70-90 % in der Schule beträgt. Eine Schule hat seit den 1990er Jahren besonders viel Erfahrung mit Flüchtlingskindern. Beim dritten Interview von A4 wurde zwar keine genaue Zahl genannt, da es sich jedoch um eine Schule handelt, die ursprünglich fast ausschließlich von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund besucht wurde und sich die Schule in einem internationalen Rahmen nach außen präsentiert, kann auch hier von einem hohen Prozentsatz ausgegangen werden (vgl. Transkript 1: Zeile 7-12; Transkript 3: Zeile 12-13; 336-339; Transkript 4: Zeile 2-12; 42-43; 45-47; 67-84).

Das didaktische Vorgehen der einzelnen Schulen hinsichtlich des hohen Migrationsanteils der Schülerinnen und Schüler, insbesondere und konkret auf die Integration dieser sowie der Flüchtlingskinder, war von besonderem Interesse in dieser Untersuchung. Auffällig ist, dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Stärkung der Klassengemeinschaft und den sozialen Umgang innerhalb der Schulgemeinschaft als wichtig erachten (vgl. Transkript 1: Zeile 16-21; Transkript 3: Zeile 127-132; 148; 150-156; Transkript 4: Zeile 14-24; 26-38). A3 gab an, dass hierfür das Prinzip des Kooperativen Lernens angewendet wird (vgl. Transkript Interview 3: Zeile 148). Die teilweise nonverbalen Übungen sorgen für eine bessere Klassenharmonie (vgl. Transkript 3: Zeile 127-132; 159), aber die Schülerinnen und Schüler werden ebenso über Lerntechniken aufgeklärt, um sie zu unterstützen (vgl. Transkript 3: Zeile 150-156). Ähnlich verhält es sich in der Schule von A4, denn hier wird das Lernen mit sozialen Aktivitäten nach dem Konzept des Schülercoachings verbunden (vgl. Transkript 4: Zeile 14-24). Absolventinnen und Absolventen der Schule kümmern sich in der Freizeit um ihre Schützlinge, indem sie zusammen lernen, aber auch andere Aktivitäten unternehmen. Ebenso wird die Familie stark in das Schulleben integriert, beispielsweise wird sie monatlich über die Leistungen in den Hauptfächern informiert (vgl. Transkript 4: Zeile 14-24; 26-38).

Wie aus den vorherigen Antworten der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner schon ersichtlich ist, spielt das Thema Migration und Integration in der Schule, auch aufgrund des hohen Anteils an Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, eine wesentliche Rolle. A1 sprach davon, dass „[...] eigentlich nicht die Migranten integriert, sondern die einheimischen Kinder“ (Transkript Interview 1: Zeile 6-7) integriert werden, was von dem oder der Befragten als neutral gewertet wird. Außerdem hat die Schule bereits, wie zuvor beschrieben, einige Erfahrungen mit Flüchtlingskindern, wodurch auch das Thema Flucht nicht erst seit der Flüchtlingskrise ab 2014, sondern bereits vorher aufgegriffen wurde (vgl. Transkript Interview 1: Zeile 24-29; 32-51). Im Gegensatz dazu steht die Schule von A3, denn dort gibt es keine Projekte zu Migration und Flucht, obwohl dies im Schulalltag allgegenwärtig ist (vgl. Transkript 3: Zeile 6-7; 12-13; 18; 21-22; 28-29; 34; 36-37). Beim dritten Interview in Wien handelte es sich um eine Privatschule, die gesetzlich nicht dazu verpflichtet ist, Flüchtlingskinder an der Schule zuzulassen. Diese hat sich jedoch vor zwei Jahren dazu entschieden, Flüchtlingskinder mit Hilfe von Stipendien, die vom Verein der Schule finanziert werden, aufzunehmen (vgl. Transkript 4: Zeile 67-84).

### 7.1.2 Integration und Integrationsmaßnahmen der Schule

Dieser Aspekt ist besonders relevant für das Thema der Diplomarbeit, denn an dieser Stelle wurden die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner konkret nach den Maßnahmen, Methoden oder auch Zugängen der Schule für die Integration der Flüchtlingskinder befragt und auch nach der eigenen Einschätzung zur aktuellen schulischen Situation. Aufgrund der vielfältigen Herangehensweise ergaben sich nur zwei Unterthemen, die in allen Interviews gleich waren:

- mobiles interkulturelles Team
- Einschätzung zur aktuellen Lage der Integration in der Schule/Klasse

Das mobile interkulturelle Team wurde in dieser Diplomarbeit im Rahmen der Integrationsmaßnahmen des Bundesministeriums für Bildung bereits in Kapitel 5.1 näher vorgestellt. Interessanterweise verneinten alle Befragten jedoch die Existenz eines solchen Teams an ihrer Schule (vgl. Transkript 1: Zeile 56; Transkript 3: Zeile 52; Transkript Interview 4: Zeile 207).

Bei der Einschätzung nach der derzeitigen Situation an der Schule gab es durchwegs positive Antworten zu einer gelungenen Integration (vgl. Transkript 1: Zeile 551; Transkript 3: Zeile 127-132; Transkript 4: Zeile 294-308). A1 und A3 meinten in diesem Zusammenhang, dass die verschiedenen Nationen und dahingehend kulturellen Unterschiede bei Kindern und Jugendlichen im Vergleich zu den Erwachsenen keine so große Rolle spielen (vgl. Transkript 1: Zeile 448-449; Transkript 3: Zeile 176-179). Die Schulen setzen für die Integration auf verschiedene Konzepte, wobei das System der Patenschaft bei zwei der drei befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmern genutzt wurde (vgl. Transkript 1: Zeile 463-468; Transkript 4: Zeile 171-178). Zudem greifen die Schulen auf die Methoden des Lern- und Schülercoachings sowie Kooperatives Lernen, einen DaF/DaZ<sup>10</sup>-Kurs für einen besseren Einstieg und als Erleichterung der kommunikativen Fähigkeiten, einen starken Miteinbezug der Familien wie auch ein schulinternes nationales Picknick zurück (vgl. Transkript 1: Zeile 16-21; 624-641; Transkript 3: Zeile 150-156; 159; 127-132; Transkript 4: Zeile 171-178; 14-24; 26-38; 160-166).

---

<sup>10</sup> Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache

Es zeigt sich also, dass jede Schule der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner auf eine eigene Weise bemüht ist, eigene Schritte zu setzen.

### **7.1.3 Anzahl der Flüchtlingskinder in der Schule und in der Klasse**

Die konkrete Anzahl der Flüchtlingskinder, die die jeweilige Schule besuchen, zu benennen war sowohl für A1 als auch für A3 schwierig. Bei A1 lag vor allem das Problem an der Definition, denn aus dieser Frage heraus entstand eine kleine Besprechung mit einer Kollegin, die zufällig im Raum war. Als Antwort kam dabei heraus, dass etwa ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler einen Konventionspass besitzen oder einen ausgewiesenen Flüchtlingsstatus inne haben (vgl. Transkript 1: Zeilen 89-96; 98). A3 konnte hingegen die genaue Zahl der Flüchtlingskinder in der Schule nicht schätzen, aber gab an, dass er oder sie zwei Flüchtlingskinder aus Syrien seit diesem Schuljahr unterrichtet (vgl. Transkript Interview 3: Zeilen 39; 41; 43). A4 berichtet, dass acht Flüchtlingskinder ein Stipendium bekommen haben und er oder sie ein Kind mit Fluchthintergrund in der Klasse hat (vgl. Transkript 4: Zeilen 76-84; 191-192).

Die Antworten sind insofern schwer zu vergleichen, da A3 leider keine Schätzung der Anzahl abgeben konnte, wodurch nicht sicher ist, ob sich die Schule dann der Situation von A1 oder A4 annähert.

### **7.1.4 Vorbereitungen**

Dieses Thema gliedert sich wiederum in zwei Bereiche:

- Persönliche Vorbereitung
- Aufbereitung des Lehrstoffs

Bei der persönlichen Vorbereitung auf das Unterrichten von Kindern und Jugendlichen mit Fluchthintergrund ist festzuhalten, dass diese bei den Befragten sehr verschieden ausfiel. A1 hatte sich mittels Seminare, Elterngespräche oder Fachliteratur für diese neue Situation gerüstet, wohingegen A3, laut eigenen Angaben, keine Zeit dafür hatte und spontan reagieren musste. A4 konnte sich mit dem Lehrerkollegium vorab austauschen und dahingehend eine

Vorgehensweise und eine eigene Methode überlegen (vgl. Transkript 1: Zeile 560-564; Transkript 3: Zeile 64-67; 69-70; 72-74; Transkript 4: Zeile 229-247).

Alle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner gaben an, dass es keinen Unterschied in der Aufbereitung des Lehrstoffs für Migrantinnen und Migranten oder Flüchtlingskinder gibt. A3 sagte aus, dass die Flüchtlingskinder keine eigenen Aufgaben im Unterricht bekommen, wohingegen A4 in seltenen Fällen Aufgabenstellungen für die Oberstufenschülerinnen und Oberstufenschüler aus dem Material der Unterstufe erstellte oder Schülerinnen und Schüler, die der deutschen Sprache noch nicht mächtig waren, für simplere Arbeitsaufträge eine Partnerin oder einen Partner eine zur Seite gestellt bekamen, der oder die Deutsch gut verstanden. Besonders das behutsame und stückweise Einbinden der Jugendlichen in den Unterricht, die ein Sprachdefizit aufweisen, ist für A4 wichtig, um die Lernenden nicht zu überfordern (vgl. Transkript 1: Zeile 129-130; Transkript 3: Zeile 77; 170; Transkript 4: Zeilen 229-247; 255-258). Des Weiteren fällt auf, dass A3 und A4 in diesem Kontext über die Unterrichtssprache reden. A3 meinte, dass im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung die Sprache in den Lehrbüchern sehr anspruchsvoll ist und deshalb der sensible Umgang im Unterrichtsgeschehen damit umso wichtiger ist. Nur so kann das Textverstehen aller Schülerinnen und Schüler gefördert werden. A3 sprach allerdings die Problematik an, dass nicht permanent auf das Flüchtlingskind Rücksicht genommen werden konnte, obwohl es viele vorausgesetzte Begriffe nicht kannte (vgl. Transkript 3: Zeile 81-84; 86; 88-93; 97-99). A4 hat sich im Vorfeld mit den Kollegen desselben Fachs über diese Misere Gedanken gemacht und kam zu der Lösung, dass die Flüchtlingskinder vor dem Start eines neuen Themas im Unterricht das Fachvokabular beziehungsweise die Schlüsselwörter lernen sollen. Wenn sie die Bedeutung dieser Wörter kennen, ist es auch für die Schülerinnen und Schüler leichter sich darin zurecht zu finden (vgl. Transkript 4: Zeile 229-247).

#### **7.1.5 Traumatische Fluchterlebnisse**

Innerhalb dieses Themenblocks geht es vor allem um die persönlichen Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer im Unterrichtsgeschehen mit den Flüchtlingskindern. Es wurde gefragt, ob sich in irgendeiner Form, sei es ein auffälliges, aggressives Verhalten oder Flashbacks, die Fluchterfahrung der Kinder und Jugendlichen bemerkbar gemacht hat und wie damit umgegangen wurde. Außerdem wurde erfragt, ob auf die persönliche Geschichte des Flüchtlings-

kindes im Unterricht eingegangen wurde. Im Laufe des Interviews berichtete A1 in diesem Kontext über die Zukunftsperspektive der geflohenen Kinder und Jugendlichen. So entstanden die Unterthemen:

- Persönliche Geschichte der Flüchtlingskinder im Unterricht
- Auffälliges Verhalten und Umgang im Unterricht
- Zukunftsperspektiven der Flüchtlingskinder

Alle Befragten sagten aus, dass ihre Flüchtlingskinder in der Klasse über ihre Fluchterfahrung gesprochen haben. A1 betonte dabei, dass nur dann über die Erlebnisse gesprochen wird, wenn die Kinder und Jugendlichen dazu bereit sind. A4 bestätigte insofern A1, da die persönliche Geschichte des Flüchtlingskindes nur im passenden Rahmen Erwähnung findet. A3 berichtete, dass das Flüchtlingskind zu Beginn des Schuljahres von seinen Erfahrungen erzählte (vgl. Transkript 1: Zeile 134-135; Transkript 3: Zeile 141-145; Transkript 4: Zeile 116-132).

In puncto auffallendes Verhalten im Unterrichtsgeschehen gaben A3 und A4 an, dass bislang noch nichts Bemerkenswertes vorgefallen sei. A3 vermutete aber, dass es dem Flüchtlingskind aufgrund der Gesamtsituation nicht gut geht. A4 bemerkte, dass zwei Flüchtlingskinder im Umgang mit Anderen sehr zurückhaltend waren und einige Zeit benötigten, um sich in die Gruppe zu integrieren, wobei dieses Verhalten nicht unbedingt mit der Fluchterfahrung zusammenhängen muss. Im Gegensatz dazu steht A1, denn im Unterricht kommt aggressives Verhalten der Flüchtlingskinder vor. Auseinandersetzungen zwischen den Schülerinnen und Schülern sind oftmals von der Nationalität geprägt, beispielsweise gibt es aktuell Probleme zwischen türkischen, kurdischen sowie afghanischen Kindern und Jugendlichen. In kritischen Situationen versucht man zunächst durch Reden die Jugendlichen zu besänftigen, doch oftmals muss Hilfe aus der Nebenklasse, der Schulwartin oder des Schulwerts, der Beratungslehrerin oder des Beratungslehrer oder aus der Direktion in Anspruch genommen werden (vgl. Transkript 1: Zeile 183; 185; 187-190; 203; 205; 207-211; Transkript 3: Zeile 183; 185-189; Transkript 4: Zeile 143-146). A1 erzählte in diesem Kontext über Flüchtlingskinder, die aufgrund schädlicher sozialer Kontakte gewaltbereit werden und sich somit selbst und damit ihr Leben sowie ihre Zukunft aufgeben. Meist ist dieser seelische Zustand vorhersehbar und die Jugendlichen kommen nicht mehr zur Schule. Laut der Lehrperson, ist man in diesen Si-

tuationen hilflos und kann nichts dagegen unternehmen (vgl. Transkript 1: Zeile 225-226; 228-223; 235-242; 248-249).

Auffallend in diesem Abschnitt ist also, dass alle Befragten bei dem ersten Thema ähnliche Aussagen tätigten und die Lehrerinnen und Lehrer der AHS Schulen gleichartige Erfahrungen mit den traumatischen Fluchterlebnissen der Schülerinnen und Schüler hatten. Einzig die Lehrkraft aus dem Pflichtschulbereich der NMS hat konkrete Erfahrungen mit problematischen, schwierigen und gewalttätigen Situationen und muss versuchen diese Konflikte zu lösen.

#### **7.1.6 Diskrepanzen**

Bei diesem Themengebiet wurde zunächst allgemein nach Diskrepanzen zwischen den Schülerinnen und Schülern gefragt. Im Laufe der Interviews stellte sich jedoch heraus, dass die Befragten unterschieden zwischen:

- Diskrepanzen in der Leistung
- Diskrepanzen in der Klassengemeinschaft

A1 bezog die Frage sofort auf die Leistung und gab an, dass es zum Teil Unterschiede in der Leistung gibt und dahingehend auch das familiäre Umfeld der Kinder und Jugendlichen eine wichtige Rolle spielt. Die Eltern steuern in gewisser Weise die Zukunft der Kinder, weshalb Schülerinnen und Schüler aus bildungsnahen Familien bessere Zukunftsperspektiven haben. Lernende aus bildungsfernen Familien bleiben meist „am Rande der Gesellschaft“ (Transkript 1: Zeile 289). A1 sieht auch einen erheblichen kulturellen Unterschied in der familiären Vermittlung der Wichtigkeit von Bildung. Beispielsweise fordern afghanische oder syrische Eltern im Vergleich zu türkischen Eltern eine höhere Ausbildung ihrer Kinder (vgl. Transkript 1: Zeile 272-273; 283-287; 295-298; 300-303).

Bei der Frage, ob es auch Sprachbarrieren an der Schule gibt, verneinte A1 dies und erläuterte, dass sowohl Mitschülerinnen und Mitschüler als auch andere Lehrkräfte bei der Kommunikation mithelfen. Unter diesem Aspekt kam der oder die Befragte auf die Spracherwerbskompetenz von Kindern und Jugendlichen zu sprechen. A1 geht davon aus, dass Lernende

sehr schnell eine Sprache erwerben können, wenn es erforderlich ist. Ein weiterer Vorteil für das Erlernen einer anderen Sprache nach A1 ist es, wenn Kinder und Jugendliche in ihrer Erstsprache alphabetisiert sind und somit bereits ein sprachliches Verständnis aufbringen können. (vgl. Transkript 1: Zeile 320-326; 336-344). In der Schule von A4 werden sofort Maßnahmen gegen Sprachbarrieren ergriffen, denn die Lernenden werden innerhalb der ersten sechs Monate gänzlich aus dem Regelunterricht geholt, um einen DaF/DaZ-Kurs zu besuchen und die Sprache schnellstmöglich zu erwerben. Die DaF/DaZ-Lehrenden und die anderen Lehrerinnen und Lehrer stehen in Verbindung und halten sich auf dem Laufenden. Nach und nach werden dann die Schülerinnen und Schüler in den normalen Unterrichtsalltag wieder integriert (vgl. Transkript 4: Zeile 160-166; 171-178). Dieser Zugang zum Spracherwerb erinnert an die bereits im 5. Kapitel vorgestellten Deutschförderklassen, welche ab Herbst 2018 eingeführt werden und ist sehr kritisch zu betrachten. Die einzelnen Aspekte, die gegen diese Vorgehensweise sprechen und auf wissenschaftlichen Untersuchungen basieren, werden in der Conclusio näher ausgeführt.

Bei A3 lassen sich Diskrepanzen in der Leistung feststellen. Allerdings steht dies nicht unbedingt mit dem Können der Sprache in Verbindung, denn einige Schülerinnen und Schüler versuchen ihre Defizite aufzuarbeiten. A3 sprach sich dafür aus, dass in einer Klasse unbedingt leistungsstarke Schülerinnen und Schüler sein müssen, um Leistungsschwächere positiv zu beeinflussen und sie dahingehend für das Lernen zu motivieren (vgl. Transkript 3: Zeile 112-114; 121-124). Bei A4 ist das Motivationslevel der Schülerinnen und Schüler unterschiedlich hoch. Es gibt ein paar Kinder und Jugendliche, bei denen sich die Motivation abschwächt, weshalb es Aufgabe der Lehrperson ist, ihnen in diesen Phasen beizustehen (vgl. Transkript 4: Zeile 155-158).

Was die Harmonie innerhalb der Klassengemeinschaften anbelangt, so stimmten die Aussagen von A3 und A4 überein, denn beide Personen beschrieben, dass es dahingehend keine Probleme gibt und die Schülerinnen und Schüler sozial sind (vgl. Transkript 3: Zeile 127-133; Transkript 4: Zeile 151-153). Im Gegensatz zu diesen positiven Antworten, erzählte A1 bereits im Themenblock 5 von den Diskrepanzen der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Klassen. Ein Grund für die Spannungen innerhalb der Schul- und Klassengemeinschaft ist vermutlich die Zusammensetzung vieler ethnischer Gruppen, denn wie bereits A1 erwähnte,

gibt vor allem Differenzen innerhalb nationaler Gruppen (vgl. Transkript 1: Zeile 183; 185; 187-190; 203; 205; 207-211).

### **7.1.7 Geschichteunterricht**

Der Geschichteunterricht war im Rahmen der Interviews von besonderem hohem Interesse geprägt, denn es sollte über den theoretischen Umgang mit politischen Inhalten, dem Thema Flucht und auch über den Umgang mit Flüchtlingskindern in der Klasse gesprochen werden. Daher ergaben sich auch folgende Unterthemen:

- Thema „Flucht“ im Geschichteunterricht
- Rolle des Geschichteunterrichts in der Aufklärung über Politik und Medien
- Rolle des Geschichteunterrichts für die Förderung der Klassengemeinschaft

In puncto Aufarbeitung des Themas „Flucht“ im Unterricht beteuerte A3, dass bei ihr oder ihm nur etwa eine Unterrichtsstunde lang darüber gesprochen wurde. Ausschlaggebender Grund für diese Auseinandersetzung war das Flüchtlingskind, welches in die Klasse gekommen ist (vgl. Transkript 3: 242-252). A4 hingegen meinte, dass sie oder er diesen Inhalt mit anderen Themengebieten des Geschichtsunterrichts verbindet und benennt die Materie nicht mit dem Begriff „Flucht“, sondern führt es unter dem allgemeinen Unterrichtsthema an (vgl. Transkript 4: Zeile 94-95; 113-114; 116-132).

A1 sieht eine große Verantwortung des Geschichteunterrichts in der Aufklärung über Politik und Medien, denn oftmals werden über Medien verschiedene Informationen verfälscht dargestellt, weshalb es Pflicht der Lehrkraft ist, diese Dinge aufzuklären und womöglich auch dadurch das vermeintlich rassistische Gedankengut der Eltern positiv zu beeinflussen. Dagegen wird auch der Konsum von Zeitungen im Unterricht behandelt. Der Interviewpartner oder die Interviewpartnerin möchte die Schülerinnen und Schüler davon überzeugen, sich mit qualitativ hochwertigen Zeitungen auseinanderzusetzen und diese als Quelle zur Information zu nutzen (vgl. Transkript 1: Zeile 386-394; 396-398; 414-416; 740-744; 755-762). A3 behandelt vor allem aktuelle politische Ereignisse, wie beispielsweise Wahlen, im Unterricht. Die Lehrperson berichtete aber, dass das Thema Flucht nur etwa eine Unter-

richtsstunde lang durchgenommen wurde und der Syrienkonflikt nur wenig in den Fokus gerückt ist. A3 reflektierte, dass dies vielleicht auch daran lag, dass niemand unter den Kolleginnen und Kollegen oder andere Personen kritisch nachfragt und er oder sie nicht Rechenschaft ablegen muss, welche Themengebiete wirklich im Unterricht abgearbeitet werden. Außerdem meinte A3, dass er oder sie Medien im Rahmen einer Medienanalyse eher im Deutschunterricht bespricht (vgl. Transkript 3: Zeile 213-220; 227; 232-233; 386; 338-384). Auch A4 stimmt den Interviewkolleginnen und Interviewkollegen zu, denn er oder sie sieht Politik als zentralen Gegenstand des Geschichteunterrichts. Allerdings wird diese nicht nur in Form von tagesaktueller Politik und Nachrichten behandelt, sondern immer ein Bezug zur Vergangenheit geschaffen. A4 ist es ein Anliegen, dass Schülerinnen und Schüler zu der Erkenntnis kommen, dass sich spezielle Schemata wiederholen (vgl. Transkript 4: Zeile 97-103; 105-111).

Der Geschichteunterricht wurde sowohl von A1 als auch von A3 zur Förderung der Klassengemeinschaft eingesetzt. Beide Lehrpersonen gaben an, dass sie dafür Themen aus dem Lehrplan aufgegriffen haben, um eine Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler zu erzeugen, um somit auch gegenseitiges Verständnis und Harmonie innerhalb der Klasse zu unterstützen. Im Gegensatz dazu steht A4, denn der oder die Befragte nutzt dafür nicht den Geschichteunterricht, sondern die Zeit, die er als Klassenvorstand mit seinen Schützlingen verbringt (vgl. Transkript 1: Zeile 421-423; 425-427; 429-460; Transkript 3: Zeile 242-252; Transkript 4: Zeile 183-185; 187).

#### **7.1.8 Reflexion**

Der abschließende Themenblock umfasst viele selbstreflektierende Fragen, die sich auf die Lehrperson, auf deren oder dessen Kolleginnen und Kollegen beziehen, wie auch eine persönliche Einschätzung der österreichischen Schulen.

Daher ergeben sich folgende Unterthemen:

- Änderung von Unterrichtskonzepten oder Unterrichtsstunden
- Tipps an Kolleginnen und Kollegen
- Umgang Kolleginnen und Kollegen mit den Flüchtlingskindern

- Ausbildung
- Allgemeine Einschätzung dieser Situation an österreichischen Schulen
- Wünsche für die Zukunft

Die Interviewteilnehmerinnen und Interviewteilnehmer A1, A3 und A4 gaben ähnliche Antworten bei der Frage, ob sie bestimmte Unterrichtsstunden oder ganze Konzepte im Nachhinein ändern würden. A1 bejahte insofern die Frage, da die Lehrkraft in manchen Situationen heute anders reagieren würde. Als Beispiel wurde ein häufigerer Themenwechsel genannt, ebenso dass er oder sie sich gelegentlich mit der eigenen Meinung zurückhalten würde. A3 berichtete, dass er oder sie im Regelunterricht fast täglich die eigene Planung ändern und auf Spezifisches Rücksicht nehmen würde. Im Hinblick auf den Unterricht mit Flüchtlingskindern würde die Lehrkraft jedoch die Zugangsweise beibehalten. A4 stimmte vor allem A3 zu, indem er oder sie ebenso die Unterrichtsplanung jährlich an die derzeitige Klasse angleicht (vgl. Transkript 1: Zeile 494-496; 497-498; Transkript 3: Zeile 262-264; 267-273; Transkript 4: Zeile 217-225).

In Bezug auf Tipps im Umgang mit Flüchtlingskindern in der Schule oder Klasse konnten A1 und A4 weiterhelfen. A1 plädierte für das Aufbauen von Vertrauen zu den Kindern und Jugendlichen, auch wenn dabei der Lehrstoff zu kurz kommt. Ist dies der Fall, benötigt die Lehrperson auf jeden Fall zahlreiche Ersatzpläne, was vermutlich für junge Lehrerinnen und Lehrer schwer umsetzbar ist. A4 sieht als Schlüssel den Faktor Zeit. Flüchtlingskinder brauchen eine Weile, bis sie sich in das neue Land eingefunden haben und müssen zudem noch mit ihren traumatischen Erlebnissen kämpfen. Daher ist es wichtig, die Kinder und Jugendlichen zwar nicht zu drängen, aber auch nicht im Unterricht zu vernachlässigen. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen eine Vertrauensbasis zu dem Kind schaffen und gleichzeitig dem Kind die Angst vor der Schule nehmen. Eine große Rolle spielt dabei auch die Kommunikation zwischen den Lehrkräften, dadurch kann der Erwartungshorizont der Lehrpersonen eingegrenzt werden. A3 konnte, laut eigener Aussage, leider keine Tipps geben (vgl. Transkript 1: Zeile 480-484; 486-501; Transkript 3: Zeile 279; Transkript 4: Zeile 261-276; 283-290).

Bei der Einschätzung vom Umgang der Kolleginnen und Kollegen gaben sowohl A1, als auch A2 an, dass das Lehrerkollegium der Schule als Team agiert. Bei A1 hat man zunächst zu Be-

ginn des Schuljahres Ziele definiert und dann versucht diese einzuhalten. Im Kollegium von A4 entwickelte jede Lehrkraft zunächst eine eigene Methode für einen guten Umgang mit den Schülerinnen und Schülern und durch den schulinternen Austausch kam dann eine gemeinsame Vorgehensweise im Team zustande. A3 meinte dazu, dass unter den Lehrpersonen die Leistungen der Lernenden im Fokus stehen und nicht per se die Flüchtlingskinder (vgl. Transkript 1: Zeile 520; 522-524; Transkript 3: Zeile 292-295; 297-301; 303; 305-307; Transkript 4: Zeile 315-322).

Ein interessanter Punkt ist, ob die Lehrerinnen und Lehrer, die sich dieser Herausforderung beziehungsweise Aufgabe stellen müssen, in ihrer Ausbildung Input bekommen haben oder ob ihr Wissen durch Erfahrung und Selbstrecherche gewachsen ist. Dazu meinten alle Befragten, dass in ihrem Studium nicht darauf Bezug genommen wurde, aber dies erstrebenswert wäre. Einzig A3 erzählte, dass er oder sie im Rahmen des Germanistikstudiums im Bereich DaF/DaZ hilfreiche Methoden kennenlernte (vgl. Transkript 1: Zeile 611-620; Transkript 3: Zeile 310-314; 316-318; 320-321; Transkript 4: Zeile 332; 334-335).

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der vor allem für die Conclusio der Diplomarbeit von Bedeutung sein wird, ist die Einschätzung der Befragten zum Umgang mit Flüchtlingskindern an österreichischen Schulen. Dazu meinten alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer, dass es sehr wohl einen Unterschied im Umgang und der Aufnahme von Flüchtlingen gibt. A1 und A2 sprachen sich konkret dafür aus, dass ländlichere Umgebungen in Österreich weniger tolerant und aufgeschlossener sind als Städte. Alle befragten Lehrkräfte hoben dabei in diesem Zusammenhang Wien als kulturell vielfältige Stadt hervor, in der die Menschen offener gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund und Flüchtlingen sind. A3 gab sogar an, dass in Wien die Integration erfolgreicher ist als in anderen Bundesländern. Dies deckt sich mit der Aussage von A4, welche besagt, dass Wiener Schulen durch ihre ethnische und kulturelle Vielfalt mehr Erfahrung aufweist und schon viele Konzepte erprobt wurden (vgl. Transkript 1: Zeile 667-683; Transkript 3: Zeile 332-339; 341-347; 353; Transkript 4: Zeile 338-339; 341-342; 344-348; 352-353).

Die Wünsche für die Zukunft fielen bei den Lehrpersonen sehr unterschiedlich aus. A1 hoffte, dass in der Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft mehr Bezug zu der aktuel-

len Unterrichtssituation genommen wird, um „die Kinder auch zu mündigen und zu selbstreflektierenden, selbstdenkenden und selbstagierenden [...] Bürgern Österreichs zu [sic!] machen [...] und zu toleranten Menschen [...]“ (Transkript 1: Zeile 745-749; 751). A3 wünschte sich mehr Anteilnahme und Empathie für die Flüchtlinge. Wichtig ist ihm oder ihr ebenso, dass die Geflüchteten nicht aufgrund der Medien, die natürlich auch negative Schlagzeilen bringen, als eine bloße gewalttätige Gruppe betrachtet, sondern die Menschen als Individuum mit ihren furchtbaren Erlebnissen wahrgenommen werden. A4 hoffte, dass die Flüchtlingskinder in der Schule die Matura erfolgreich absolvieren. Dies würde auch der Lehrperson ein besonders positives Gefühl mitgeben (vgl. Transkript 3: Zeile 370-381; Transkript 4: Zeile 358-365).

## **7.2 Wels**

Die Interviews in Wels wurden mit Hilfe desselben Leitfadens wie die Interviews aus Wien geführt wurden. Daher ergeben sich dieselben Themen sowie Unterthemen, die im vorherigen Kapitel explizit angegeben wurden. Aus diesem Grund werden diese nun in diesem Abschnitt nicht mehr separat erwähnt. Zur besseren Einschätzung der Ergebnisse, wird an dieser Stelle erwähnt, dass die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner A2 und A6 aus dem AHS-Bereich kommen und der oder die Befragte A5 aus dem Pflichtschulbereich NMS.

### **7.2.1 Schulische Rahmenbedingungen/ Migration und Integration**

Zwei der drei Befragten, A2 und A5 gaben an, dass die Schule einen hohen Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsanteil aufweist. A6 hingegen verweist darauf, dass die Schule nicht die gesellschaftliche Situation widerspiegelt, da nur wenige Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund die Schule besuchen (vgl. Transkript 2: Zeile 3-5; Transkript 5: Zeile 3-14; Transkript 6: Zeile 81-85).

Aufgrund der Multikulturalität von A5's Schule ist Migration als Thema, welches aufgearbeitet werden muss, nicht wirklich vorhanden, sondern wird im Alltag gelebt. Jede Kultur wird akzeptiert und dafür werden auch Aktivitäten organisiert, um eine Erweiterung des kulturellen Verständnisses der Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Laut Aussage von A5 lässt sich sogar schon von Inklusion sprechen. Bei A2 verhält es sich ähnlich, denn auch hier gehört Migration zum alltäglichen Leben. A6 erläutert, dass sich die Schule nicht eigenständig mit

der Thematik auseinandersetzt, sondern die Lehrkräfte sich durch ihr soziales Engagement dafür einsetzen, um die Kinder und Jugendlichen dafür zu sensibilisieren. Seit etwa zehn bis 15 Jahren gibt es eine Zusammenarbeit mit dem „Haus Courage“ von der Caritas und jährliche Aktionen, um Flüchtlingskindern zu helfen (vgl. Transkript 2: Zeile 3-5; Transkript 5: Zeile 3-14; Transkript 6: Zeile 3-8; 10-12).

Auf die Frage, welches didaktische Konzept angewendet wurde, gaben A2 und A6 zu, dass sie nach keinem konkreten Modell vorgehen würden. A2 berichtete, dass einige Schülerinnen und Schüler die deutsche Sprache nicht gut beherrschen und es deshalb bis vor zwei Jahren ein „Förderkonzept Deutsch“ gab, welches für Kinder und Jugendliche, die selbst oder deren Eltern aus dem Balkangebiet stammen, gedacht war. Allerdings existiert diese Fördermaßnahme nicht mehr, da zum einen dieses Konzept für Lernende, die aus anderen Gegenden nach Österreich migriert sind, nicht einsetzbar war und die Finanzierungsprobleme nicht gelöst werden konnten. A6 erzählte, dass die Schule eine andere Schule in Wels, die bereits Erfahrung mit Flüchtlingskindern hat, kontaktiert und sich Lehr- und Lernmaterialien besorgt hat. Es fanden sich dann sechs bis sieben Lehrerinnen und Lehrer, wie auch Pensionistinnen und Pensionisten, die einen eigenen Unterricht für die Flüchtlingskinder erstellten und diesen dann außerhalb des regulären Unterrichts in den Freistunden abhielten. A5 schilderte, dass es sich bei der besagten Schule um eine internationale Daltonsche<sup>11</sup> handelt, weshalb grundsätzlich nach diesem Konzept vorgegangen wird. Es gibt immer Einführungsphasen für die Lernenden, aber die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich letztlich den Lehrstoff in Partner- oder Gruppenarbeiten allein, während die Lehrperson in erster Linie als Coach dient (vgl. Transkript 2: Zeile 15-15; 20-22; 24; 26-27; 29-33; 35-38; Transkript 5: Zeile 26-31; 101-103; Transkript 6: Zeile 15-27; 29-33).

Das Thema Flucht ist in der Schule von A5 und A6 präsent. A5 führt aus, dass die Materie in allen Klassen der Schule behandelt wird, damit die Kinder und Jugendlichen ein Bewusstsein dafür entwickeln. In der Schule von A6 wird das Thema nicht nur im Unterricht, sondern in der gesamten Schulgemeinschaft aufgegriffen. Die Schule hat einen Solidaritätsfond mit dessen Erlös jährlich Weihnachtsgeschenke für die Kinder und Jugendlichen aus dem „Haus Courage“ gekauft werden. Zudem gibt es an der Schule seit dem Schuljahr 2017/2018 den Frei-

---

<sup>11</sup> Eine Daltonsche ist eine Schule, die nach dem Daltonplan lehrt. Dieses Unterrichtsprinzip arbeitet nach Plänen, bei denen die Schülerinnen und Schüler Arbeitsaufträge bearbeiten müssen.

gegenstand: „Soziales Lernen“, bei dem die Schülerinnen und Schüler mindestens einmal im Monat mit unbegleiteten Minderjährigen etwas unternehmen, wie beispielsweise Kekse backen. Außerdem wird jeden Sonntag gemeinsam Fußball gespielt. Im Gegensatz dazu steht die Schule von A2, denn hier beschäftigt man sich nicht gezielt mit dem Thema. Allerdings meint A2, dass die Anwesenheit von Flüchtlingskindern in der Schule dennoch Einfluss auf die Unterrichtsthemen hat (vgl. Transkript 2: Zeile 120; 122; Transkript 5: Zeile 38-39; Transkript 6: Zeile 41-58; 60-63).

### **7.2.2 Integration und Integrationsmaßnahmen der Schule**

Besonders interessant sind hier die Antworten der Interviewpartnerinnen zur Frage, ob es an der jeweiligen Schule ein mobiles interkulturelles Team gibt. A2<sup>12</sup> und A6 verneinten dies, doch A5 führte an dieser Stelle aus, dass so etwas an der Schule existiert, jedoch unter einem anderen Namen. Einmal pro Woche kommen Dolmetscherinnen und Dolmetscher an die Schule und zusätzlich andere Personen, denen die kulturelle Integration ein Anliegen ist. A6 fügte noch hinzu, dass die Schule durch keine offiziellen Maßnahmen unterstützt wurde und wird (vgl. Transkript 5: Zeile 17-19; Transkript 6: Zeile 64-65; 71-73).

Eine Integrationsmaßnahme, die alle befragten Welser Schulen gemein haben, sind die DaF/DaZ-Kurse für die Flüchtlingskinder, wobei es sich bei A2 und A6 um freiwillige Leistungen der Lehrerinnen und Lehrer handelt. A2 wollte die Initiative ergreifen und bat deshalb alle Lehrpersonen, die DaF/DaZ-Unterricht abhalten können, um gratis Förderstunden für die Kinder und Jugendlichen. Dies verlief erfolgreich, denn es fanden zahlreiche Deutschstunden für die Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund statt. Dafür hat der oder die Befragte Lehrmaterial besorgt. Darüber hinaus setzte sich A2 dafür ein, dass der Stundenplan so organisiert wurde, dass die Geflüchteten vor allem Turnunterricht haben, wenn der Rest der Klasse Unterricht in den Hauptfächern, wie beispielsweise Mathematik, hat. Es ging vor allem darum, die Flüchtlingskinder nicht im Unterrichtsgeschehen zu überfordern, sie aber durch Aktivitäten, bei denen die sprachlichen Fähigkeiten nicht im Fokus stehen, in die Gemeinschaft aktiv zu integrieren. A5 berichtete ebenfalls, dass die geflüchteten Kinder und

---

<sup>12</sup> Die Aussage über das mobile interkulturelle Team ist nicht im Transkript oder auf der Audiodatei zu finden, da dies außerhalb der Aufnahme erfragt wurde. Den Verweis dazu finden Sie in der Themenanalyse Interview 2, 3. Kontextualisierung.

Jugendlichen 11 Stunden in der Woche DaF/DaZ-Unterricht genießen, welcher von den zwei vorhandenen DaF/DaZ-Lehrerinnen und Lehrern abgehalten wird. Wie bereits zuvor beschrieben wurde, fanden sich in der Schule von A6 ein paar Personen, die freiwillig die Flüchtlingskinder in ihren Freistunden unterrichteten. A6 hob dabei besonders eine Kollegin hervor, die den Deutschunterricht übernahm (vgl. Transkript 2: Zeile 83-84; 89-91; 104-106; 110-112; Transkript 5: Zeile 34-36; 122; Transkript 6: Zeile 29-33; 35-38).

Fernab der sprachlichen Förderung, setzten die Schulen von A5 und A6 auch auf soziale Aktivitäten, um die Integration zu fördern. A5 berichtete, dass die Lehrkräfte multikulturelle Feste organisieren und monatlich ein Frühstück oder ein Lunch veranstaltet wird, bei dem die Kulturen im Fokus stehen. A6 postulierte, dass gemeinsame Aktivitäten besonders wichtig sind, weshalb die Kinder und Jugendlichen mit Fluchthintergrund auf schulinterne Exkursionen mitgenommen werden. Allerdings ist zu bedenken, dass Integration auch ein Prozess ist, der ebenso durch die Persönlichkeiten aller Schülerinnen und Schüler geprägt ist. An der Schule von A6 gab es zum Beispiel Hemmungen im sozialen Bereich von beiden Seiten (vgl. Transkript 5: Zeile 3-14; Transkript 6: Zeile: 184-187; 189-192; 199).

Bei der Einschätzung, wie weit die Integration der Flüchtlingskinder in der Schule erfolgt ist, zeigte sich, dass sowohl A2 als auch A5 von einer guten beziehungsweise vollständigen Integration sprachen. A2 bemerkte, dass die Kinder und Jugendlichen gegenüber anderen Kulturen vorurteilsfrei sind. Es herrschen zwar Konflikte zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern, aber diese sind nicht auf die sprachlichen Fähigkeiten zu beziehen. Die Aussage von A5 ist dem ähnlich, denn auch hier wird von der Akzeptanz der Mitschülerinnen und Mitschüler gesprochen. Zudem konnten die Flüchtlingskinder mit Hilfe des DaF/DaZ- Unterrichts ihre Deutschkenntnisse soweit ausbauen, dass sie relativ gut Deutsch sprechen und auch dem Unterricht folgen können. A6 gab zu, dass die Integration in der Schule nicht zufriedenstellend ist. Sie oder er erzählte, dass zwar drei Flüchtlingskinder besonders gut von den anderen Mitschülerinnen und Mitschülern aufgenommen wurden, aber bei manchen durch deren Introvertiertheit sich eine Integration erschwert. Zudem ist in der Oberstufe die Integration ebenso wenig gelungen, da die Geflüchteten in den Klassengemeinschaften bloß geduldet, aber nicht miteinbezogen werden (vgl.

Transkript 2: Zeile 58; 62-63; 65-86; 232-234; Transkript 5: Zeile 130-133; Transkript 6: 189-192; 194-197).

### **7.2.3 Anzahl der Flüchtlingskinder in der Schule und in der Klasse**

A2 gab an, dass aktuell keine Flüchtlingskinder in der Schule sind. Die höchste Zahl an geflüchteten Kindern und Jugendlichen waren acht, wobei dies nur von kurzer Dauer war, weshalb eigentlich mit sieben gerechnet wird. Die Schule hat sich dahingehend Gedanken über die Anzahl der Flüchtlingskinder in den Klassen gemacht und kam zu dem Schluss, dass etwa zwei bis maximal fünf Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund in einer Klasse sein sollten. So wären die Flüchtlingskinder in der Klasse nicht auf sich allein gestellt, aber auch keine zu große Gruppe, sodass ein Integrationsprozess stattfinden kann. In der Schule von A5 gab es höchstens zehn Flüchtlingskinder und 19 außerordentliche Schülerinnen und Schüler. In diesem Zusammenhang kam A5 auf die Quotenregelung<sup>13</sup> in Österreich zu sprechen, welche die Aufteilung der Kinder und Jugendlichen mit Fluchthintergrund verursachte, damit ein bestimmter Prozentsatz nicht überschritten wird. Die oder der Befragte teilte zudem mit, dass es in Wels zurzeit keine Flüchtlingskinder mehr gibt. A6 gab an, dass im Schuljahr 2015/2016 die Höchstzahl mit fünf oder sechs Flüchtlingskinder in der Schule erreicht wurde. In diesem Schuljahr 2017/2018 gibt es lediglich zwei Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund (vgl. Transkript 2: Zeile 251, 232-234; 239-240; 246-247; 249; 253-255; Transkript 5: Zeile 66-67; 69-72; 74-76; Transkript 6: Zeile 29-33).

---

<sup>13</sup> Mit der Quotenregelung ist das Bundesverfassungsgesetz gemeint, das mit 1.10.2015 in Kraft getreten und bis 31.12.2018 gültig ist. Der Beschluss des Nationalrats „dient der menschenwürdigen, gleichmäßigen, gerechten und solidarischen Unterbringung und Aufteilung von hilfs- und schutzbedürftigen Fremden [...] im Bundesgebiet. Die Unterbringung umfasst jedenfalls angemessenen Wohnraum, einen Schlafplatz und ausreichende Sanitäranlagen und darf weder gesundheits- noch umweltgefährdend sein“ (BGBl. I Nr. 120/2015, Art. 1, Abs. 1).

„Jede Gemeinde hat im Bedarfsfall die erforderliche Anzahl von Plätzen für die Unterbringung von hilfs- und schutzbedürftigen Fremden bereitzuhalten. Die Zahl soll 1,5% der Wohnbevölkerung betragen (Gemeinderichtwert). Hilfs- und schutzbedürftige Fremde, die in Einrichtungen des Bundes oder der Länder untergebracht sind oder versorgt werden, sind in diese Zahl einzurechnen“ (BGBl. I Nr. 120/2015, Art. 2, Abs. 1).

#### 7.2.4 Vorbereitungen

Die persönliche Vorbereitung war bei den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern relativ ähnlich. A5 stellte geeignetes Lehrpersonal, wie bereits des Öfteren erwähnt, ein und versuchte somit eine gute Basis für Förderungen im Alphabetisierungsbereich und im DaF/DaZ-Bereich zu schaffen. Weiters gab es dann auch einige Besprechungen mit den DaF/DaZ-Lehrkräften und A5 informierte sich über mögliche Kontaktpersonen oder richtige Anlaufstellen, falls bei den Flüchtlingskindern Ausnahmesituationen aufkommen. A2 und A6 besorgten sich spezielle Unterlagen und beschäftigten sich damit intensiv. Darüber hinaus machte sich A2 über die Stundenorganisation für die geflüchteten Kinder und Jugendlichen Gedanken und versuchte viele Kolleginnen und Kollegen für das Abhalten von kostenlosen Deutschstunden zu animieren. A6 setzte sich neben der Literaturrecherche mit anderen Kulturen auseinander, wobei sie oder er in diesem Zusammenhang davon berichtete, dass die persönlichen Begegnungen mit Menschen aus anderen Kulturkreisen einen großen Erfahrungswert hatten und für einen positiven sowie regen Austausch gesorgt haben (vgl. Transkript 2: Zeile 83-84; 89-91; 104-106; 110-112; Transkript 5: Zeile 34-36; 148-152; Transkript 6: Zeile 261-269; 270-271).

In Bezug auf die Aufbereitung des Lehrstoffs haben A2 und A5 darauf geachtet, dass die Flüchtlingskinder eigene Aufgabenstellungen bekommen, um somit auch ihrem Niveau entsprechend gefördert zu werden. A2 schilderte, dass den geflüchteten Schülerinnen und Schülern simplere Aufgaben gestellt werden, um sie in das Unterrichtsgeschehen einzubinden, allerdings ist die Kommunikation in der deutschen Sprache mehr oder weniger eine Voraussetzung dafür. Im Unterricht wurde auch versucht auf die Herkunftsregion der Kinder und Jugendlichen einzugehen und A2 verwendete für die eigenen Aufgaben oftmals „Nachrichten in leichter Sprache“ aus dem Internet. Wichtig für A2 ist es, den Flüchtlingskindern aber auch Raum für sich zu geben und sie vor allem nicht zu demütigen. A5 verwies dahingehend auf das Daltonkonzept, welches grundsätzlich ermöglicht, dass alle Kinder und Jugendlichen stets in ihren Plänen individuelle Aufgaben gestellt bekommen. A6 beteuerte, dass außerordentliche Schülerinnen und Schüler im Unterricht keine eigenen Aufgaben gestellt bekommen und nur im Unterricht anwesend sind. Er oder sie meinte, dass das Lehrpersonal keine Kapazitäten hat und deshalb auch mit dieser Situation überfordert ist. Allerdings werden im Einzelunterricht, der freiwillig von den Lehrpersonen und Pensionistinnen

und Pensionisten abgehalten wird, sehr wohl der Blick auf die individuellen Bedürfnisse gerichtet (vgl. Transkript 2: Zeile 302-303; 308-310; 376-384; Transkript 5: Zeile 101-103; Transkript 6: Zeile 169-179).

### **7.2.5 Traumatische Fluchterlebnisse**

Die persönliche Geschichte der Kinder und Jugendlichen mit Fluchthintergrund wurde im Unterricht von A2 und A5 nicht besprochen. Die Gründe der beiden Befragten sind jedoch verschieden: A2 berichtete, dass die sprachlichen Fähigkeiten der Flüchtlingskinder nicht ausreichend waren, um ihre Erfahrungen zu berichten. Es war schon bereits das Vorstellen von sich als Person oder dem Herkunftsland eine große Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler, sodass weitere Erzählungen unmöglich erschienen. A5 traf bewusst die Entscheidung, die persönliche Geschichte der Geflüchteten außer Acht zu lassen und nicht mit den Mitschülerinnen und Mitschülern zu teilen. Dafür waren die schulinternen Psychologen und Dolmetscher zuständig. Bei A6 hingegen, wurden die Fluchterfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht angesprochen. Dies geschah nicht nur im Geschichtsunterricht des oder der Befragten, sondern auch in anderen Fächern. Laut Aussage von A6 erzählten die geflüchteten Kinder und Jugendlichen ihre persönlichen Geschichten, um der Bitte der Lehrperson nachzukommen. Außerdem kamen Vertreter des „Haus Courage“ in die Schule und sprachen ebenso über Flucht beziehungsweise die eigene Geschichte (vgl. Transkript 2: Zeile 263; 268-269; 271; Transkript 5: Zeile 80-84; Transkript 6: Zeile 142-146).

In puncto auffallendes Verhalten ist festzuhalten, dass weder A2 noch A6 negatives zu berichten hatten. A2 merkte an, dass die Kinder und Jugendlichen ihre Fluchterfahrungen im Unterricht nicht zeigten aber auch durch aggressives Verhalten nicht auffällig waren. Jedoch gab es zwei Situationen, die für den oder die Befragte nicht eindeutig der Fluchterfahrung zuordenbar war: Zwei Mädchen aus Aleppo, die anfangs kein Kopftuch trugen, taten dies nachdem sie einige Wochen den islamischen Religionsunterricht besuchten. Ein afghanischer Junge weinte still, als im Unterricht das Thema Drogen besprochen wurde. A2 hat jedoch niemanden bezüglich der Verhaltensweisen weiter befragt. A6 hob insbesondere die guten Manieren und den höflichen Umgang der Flüchtlingskinder mit den Mitmenschen der Flüchtlingskinder positiv hervor. Demgegenüber stehen die Erfahrungen von A5, denn in der Schu-

le waren sehr wohl die traumatischen Erlebnisse der geflüchteten Kinder und Jugendlichen zu spüren. A5 berichtete, dass die Flüchtlingskinder sich schnell bedrängt fühlten und dass vor allem Blicke oder Gesten, die in Österreich als normal angesehen werden, falsch verstanden wurden, was zu Problemen führte. Außerdem hatten die Flüchtlingskinder oft das Gefühl ausgelacht zu werden oder dass ihre Mitschülerinnen und Mitschüler negativ über sie sprechen würden. Dieses gegenseitige Missverständnis führte dann zu Diskrepanzen zwischen den Schülerinnen und Schülern (vgl. Transkript 2: Zeile 388-393; 395-403; 405-409; 411; 413-417; 419-421; 425-430; 432-436; 438; 440-441; Transkript 5: Zeile 87-92; 108-114.; Transkript 6: Zeile 126-132).

### **7.2.6 Diskrepanzen**

Wie soeben beschrieben, herrschten aufgrund von Missdeutungen von Gesten oder Blicken der Mitschülerinnen und Mitschüler und auch aufgrund der Fluchterfahrungen, die bei den Kindern und Jugendlichen Spuren hinterlassen haben, Diskrepanzen zwischen den Schülerinnen und Schülern. Daher ist für A5 ein behutsamer Umgang mit den Flüchtlingskindern das Um und Auf. Die Aussagen von A2 und A6 stimmten insofern überein, da sie allgemein keine Diskrepanzen zwischen den Schülerinnen und Schülern feststellten. Obwohl zwar keine großen Probleme innerhalb der Klassen auftauchten, ist dennoch nicht von einer vollständigen Integration der Flüchtlingskinder in der Schulgemeinschaft zu sprechen, was bereits zuvor diskutiert wurde. A2 gab an, dass es bei der Leistung Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern gibt. Diese sind wiederum auf das unterschiedliche sprachliche Niveau zurückzuführen, wirken sich aber nicht auf die Harmonie innerhalb der Klassen aus (vgl. Transkript 2: Zeile 47; 51-53; 72; Transkript 5: Zeile 108-114; Transkript 6: Zeile 105-111; 114-123; 189-192; 194-197).

Dies leitet sogleich zum Bereich „Sprachbarrieren“ über, denn A2 gab an, dass zwar die Flüchtlingskinder Sprachprüfungen erfolgreich ablegten, aber dennoch keine ausreichende Sprachkompetenz vorhanden war, um sich, seine oder ihre Gefühle oder Erfahrungen ausdrücken zu können. Aufgrund dessen wird das System dieser Prüfungen stark von A2 angezweifelt. Der oder die Befragte sprach sich dafür aus, dass nicht nur das Beherrschen des Regelwerks erforderlich sind, um eine neue Sprache zu erlernen, wichtig ist vielmehr die

Fähigkeit, sich ausdrücken zu können. Auch bei A6 gibt es Sprachbarrieren, die sich nur durch nonverbale Kommunikation lösen lassen. Zwar beherrschen die außerordentlichen Schülerinnen und Schüler die deutsche Sprache im geringen Ausmaß, aber dies ist für eine lückenlose Verständigung nicht ausreichend. Um die Deutschkenntnisse zu verbessern, besuchen diese Kinder und Jugendlichen den Unterricht der Kollegin, welcher auf freiwilliger Basis stattfindet und den Fokus weniger auf das Erlernen der Grammatik, sondern auf die Mitteilungsfähigkeit legt. A5 hatte ebenso mit sprachlichen Verständigungsschwierigkeiten zu kämpfen, doch diese wurden mit Hilfe der Dolmetscherinnen und Dolmetscher gelöst. Besonders am Anfang war es wichtig, dass die Flüchtlingskinder Deutsch lernten, um sich schrittweise einer guten Kommunikation anzunähern, auch wenn dies nicht leicht war. (vgl. Transkript 2: Zeile 276-277; 279-282; 284-286; 288-289; 291-292; 294; 295; Transkript 5: Zeile 94-95; 97-99; Transkript 6: 154-158; 160-164; 166-167).

A2 und A6 sprachen in diesem Zusammenhang über die Lernmotivation der Flüchtlingskinder und machten hier relativ unterschiedliche Erfahrungen. A2 beschrieb diese als übliche Motivation von Kindern und Jugendlichen, bei denen das positive Absolvieren eines Schuljahres Priorität hat. Allerdings gab es einen afghanischen Flüchtling, der eine außerordentliche Leistung vollbrachte, indem er sich alphabetisierte und intensiv versucht dem Unterricht zu folgen. A6 schilderte, dass alle Flüchtlingskinder, die sie oder er kennenlernte überdurchschnittlich motiviert waren. In diesem Schuljahr hat die Schule zwei Flüchtlingskinder, die Analphabeten sind, aber sich dennoch darüber freuen, dass sie in die Schule gehen dürfen (vgl. Transkript 2: Zeile 312-313; 315-316; 318-319; 321-322; 324-329; 331-336; 338-339; 341-342; 344; Transkript 6: Zeile 126-136).

### **7.2.7 Geschichteunterricht**

Das Thema Flucht wurde bei allen Interviewteilnehmerinnen und Interviewteilnehmer im Unterricht in den Blick genommen. A2 berichtete, dass dahingehend nicht nur über Flucht, sondern auch über Migration gesprochen wurde. Positiv auffallend war, dass man sich auch mit anderen Sprachen als die westeuropäischen beschäftigt hat. A5 erzählte, dass unter anderem Medien wie beispielsweise Fernsehen oder Zeitungen für die Aufarbeitung herangezogen wurden. Das Ziel war, alle Schülerinnen und Schüler auf dieses Thema aufmerksam zu

machen und sie auch dahingehend zu mitfühlenden sowie verständnisvollen Menschen auszubilden. A6 meinte, dass nicht nur im Geschichteunterricht, sondern auch in anderen Unterrichtsfächern über Flucht gesprochen wird. Zudem ist die Schule derzeit Teil eines zweijährigen Erasmusprojekts, welches ebenso unter anderen die Themen Flucht und Migration aufgreift. Außerdem organisiert die Schule seit ein paar Jahren eine jährliche Exkursion zum „Langen Tag der Flucht“ in Linz, wo Workshops von den Kindern und Jugendlichen absolviert werden (vgl. Transkript 2: Zeile 124-125; 127; 129-132; 146-149; 151; 153-154; Transkript 5: Zeile 87-94; Transkript 6: Zeile 38-39; 60-63).

Demzufolge ist es wenig überraschend, dass alle Befragten den Geschichteunterricht als wichtigsten Ort sehen, an dem über Politik und die Medien diskutiert beziehungsweise aufgeklärt werden kann. A2 und A6 hoben vor allem den medialen Umgang hervor, denn im Unterrichtsgeschehen wird nicht nur die Vergangenheit, sondern auch die Gegenwart und die Zukunft beleuchtet. Daher tragen die Geschichtelehrerinnen und Geschichtelehrer auch die Verantwortung über Aktuelles zu berichten und die mediale Aufbereitung aktueller politischer Themen zu besprechen. A6 war der Meinung, dass es eine wichtige Aufgabe ist, die Qualität der Berichterstattung verschiedener Zeitungen in den Fokus zu rücken. A5 betonte diesbezüglich auch die Schwierigkeit als Lehrperson unparteiisch zu bleiben und auch die Meinungen der Kinder und Jugendlichen, die vielleicht nicht der eigenen entsprechen, zu akzeptieren und die eigene Haltung nicht einfließen zu lassen (vgl. Transkript 2: Zeile 146-149; 151; 153-155; 157; 159; 165-169; 181-184; Transkript 5: Zeile 46-49; 53-55; Transkript 6: Zeile 97-102).

In Bezug auf die Rolle des Geschichteunterrichts für die Förderung einer guten Klassengemeinschaft kamen von den Interviewteilnehmerinnen und Interviewteilnehmer nur wenig aussagekräftige Antworten. Bei A5 war zwischen den Zeilen zu lesen, dass ein empathischer Umgang innerhalb der Schule wichtig ist und daher nicht nur im Unterricht, sondern allgemein gefördert wird. Auch A2 beschrieb seine Schülerinnen und Schüler als offen gegenüber den geflüchteten Kindern und Jugendlichen, obwohl die Flüchtlingskinder relativ introvertiert auftraten. Im DaF/DaZ-Unterricht wurden spielerische Methoden angewendet, aber im regulären Unterricht berief man sich nicht auf spezielle nonverbale Methoden. A6 meinte dazu, dass nicht nur die Geschichtelehrerinnen und Geschichtelehrer sich mit der Klassenharmonie auseinandersetzen müssen, sondern dies im Bereich der Klassenvorstände fällt

(vgl. Transkript 2: Zeile 201-204; 206-207; 360-363; Transkript 5: Zeile 60-63; Transkript 6: Zeile 105-111).

### **7.2.8 Reflexion**

Die Selbsteinschätzung der Befragten, bei der Frage ob es Konzepte oder Unterrichtsstunden gibt, die sie aus heutiger Sicht ändern würden, ergab, dass sowohl A2 als auch A6 in organisatorischen Bereichen mit der derzeitigen Situation nicht gänzlich zufrieden waren. A2 sah das Problem in der Organisation der Schulen und Stundenpläne. Es fehlt ein langfristiges Konzept und die Schulen im Raum Wels sollten gemeinsam an einem solchen arbeiten, und zwar unter der Prämisse, dass sich die derzeitige politische Situation nicht ändert. A2 vertrat die Ansicht, dass die Verteilung der Flüchtlingskinder in den Klassen sehr wichtig ist, um Integration innerhalb der Klassen- und Schulgemeinschaft zu ermöglichen. Ebenso essenziell und als Lösungsansatz anzusehen, ist ein DaF/DaZ-Kurs für die geflüchteten Kinder und Jugendlichen und ein Stundenplan, bei dem Aktivitäten im Fokus stehen. A6 machte sich über Ähnliches Gedanken, denn er oder sie beschäftigt sich bis heute mit der Frage, wie die Flüchtlingskinder besser integriert werden können, da dies, wie bereits erwähnt, nur zum Teil erfolgreich war. A5 allerdings ist zufrieden mit der derzeitigen schulischen Situation, weshalb er oder sie nichts ändern und dieselben Entscheidungen wieder treffen würde (vgl. Transkript 2: Zeile 447-456; 588-593; 595-596; 568-601; Transkript 5: Zeile 117-120; Transkript 206-216).

Bei den Tipps für die Kolleginnen und Kollegen kamen relativ unterschiedliche Antworten. So gab beispielsweise A2 an, dass ein sprachsensibler Unterricht genauso wie ein Interesse an anderen Kulturen wichtig sind. Außerdem ist ein sensibler und respektvoller Umgang mit den Mitmenschen und deren kulturellen Bräuchen von enormer Bedeutung. Die Tipps von A6 gehen in dieselbe Richtung, denn auch der oder die Befragte sprach sich für den bewussten Zugang zu den Kindern und Jugendlichen mit Fluchthintergrund aus. Er oder sie meinte, dass nur durch diese persönlichen Begegnungen Ängste oder Hemmungen überwunden werden können. Ein anderer Ansatz von A5 war, dass Dolmetscherinnen und Dolmetscher, Psychologinnen und Psychologen oder anderen Personen, die gute Hilfestellung in kritischen Situationen von geflüchteten Kindern und Jugendlichen geben können, eingestellt wurden

(vgl. Transkript 2: Zeile 531-535; 540-544; 546-549; 562-571; 573-574; 629; 631; 633; Transkript 5: Zeile 126-127; Transkript 6: Zeile 237-343; 248-254).

A2 und A6 gehen davon aus, dass ihre Kolleginnen und Kollegen mit den Flüchtlingskindern einen grundsätzlich positiven und netten Umgang pflegen. Einige von ihnen setzen sich sehr für deren persönliche Entwicklung und deren schulische Förderung mit eigenem Unterricht oder eigens kreierten Aufgaben ein. A6 merkte noch an, dass die anfänglichen Hemmungen, die bei manchen Kolleginnen und Kollegen gegenüber den geflüchteten Kindern und Jugendlichen da waren, abgelegt werden konnten. A5 hat auch einen besonders guten Eindruck von den DaF/DaZ-Lehrerinnen und Lehrern, bemerkte aber auch, dass Überforderung als Lehrkraft in solch einer Situation normal ist. Man wird mit schlimmen Schicksalen konfrontiert und muss versuchen, dennoch eine gewisse Distanz zu wahren, um den geflohenen Kindern und Jugendlichen bestmöglich beistehen und helfen zu können (vgl. Transkript 2: Zeile 638-645; 647-651; Transkript 5: Zeile 117-120; 136-140; Transkript 6: Zeile 223-226).

In puncto pädagogische Ausbildung waren sich die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner einig, denn nirgends wurde auf den Umgang mit Flüchtlingskindern in der Schule eingegangen. A5 fügte noch hinzu, dass er oder sie von jüngeren Kolleginnen und Kollegen weiß, dass dies in deren Studium ebenso verlief. A2 brachte im Zuge dessen einen interessanten Aspekt ein, denn der oder die Befragte stellte klar, dass zwar die Themen, wie beispielsweise Migration, theoretisch aufgearbeitet, aber nie in einen fachdidaktischen Kontext gebracht wurden. Lediglich in der DaF/DaZ-Ausbildung konnte die Lehrperson etwas für sich mitnehmen (vgl. Transkript 2: Zeile 656; 663-670; 672-674; Transkript 5: Zeile 143-145; Transkript 6: Zeile 256; 258).

Die Einschätzung aller österreichischen Schulen in Bezug auf den Umgang mit Flüchtlingskindern fiel den Befragten sehr schwer. A2 wie auch A5 gaben an, dass dazu keine konkreten Antworten gegeben werden können, wobei A5 vermutete, dass der Umgang an österreichischen Schulen ähnlich aussieht. A6 nahm an, dass unterschiedliche Umgangsweisen von den Direktorinnen und Direktoren und auf deren oder dessen persönliche Ansichten beruhen. Diese Aussage bezog sich jedoch primär auf die regionale Umgebung von A6, denn zu Wien

konnte keine Aussage getätigt werden (vgl. Transkript 2: Zeile 689; 693-695; Transkript 5: Zeile 154-156; 158; Transkript 6: Zeile 287-290; 292).

Die Wünsche von A2, A5 und A6 fielen unterschiedlich aus, da sie sich auf verschiedene Bereiche bezogen. Das Anliegen von A2 war eine Finanzierung der DaF/DaZ-Stunden in der Schule, um den Kindern und Jugendlichen ohne ausreichende Deutschkenntnisse die Chance zu geben, die eigenen Erfahrungen oder Ansichten zu erzählen. A5 hoffte auf eine Änderung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Die Studentinnen und Studenten sollen mit dem schulischen Alltag konfrontiert werden und Lösungsansätze für den optimalen Umgang mit einer solchen Situation lernen. A6 wünschte sich eine Änderung in der Politik, die nicht nur Kinder und Jugendliche bis 15 Jahre im Blick hat, sondern auch die übrigen Flüchtlingskinder. Eine andere Vorgehensweise als die derzeitige sei nicht nur im menschlichen Bereich, sondern auch im wirtschaftlichen Sinn, da Lehrlinge zurzeit benötigt werden, gutzuheißen. Außerdem merkte A6 nochmals an, dass keine Unterstützung durch die Schulbehörden gegeben war und es rein dem persönlichen Anliegen der Lehrkräfte zu verdanken sei, dass sie sich um die Flüchtlingskinder gekümmert haben. Darüber hinaus betonte A6, dass es von zentraler Bedeutung ist, auch diesen Kindern und Jugendlichen eine Chance zu geben. Passend dazu ist die Aussage von A2, denn er oder sie meint, dass es zu den Pflichten der Lehrkräfte gehört, sich allen Lernenden zu widmen. Die organisatorischen Faktoren sollten stets geklärt werden, doch durch unvorhersehbare Ereignisse kann sich dies als schwierig erweisen. Daher ist Spontanität des Lehrerinnen- und Lehrerkollegiums wichtig (vgl. Transkript 2: Zeile 697-700; 702-706; 708-713; 717-720; 735-739; 741-748; 754-757; Transkript 5: Zeile 160-165; Transkript 6: Zeile 294-306; 310-317; 330-337; 339-343).

### **7.3 Zusammenhang der Ergebnisse von Wien und Wels**

Im Anschluss an die detaillierte Darstellung der Interviews von Wien und Wels werden nun die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Städte herausgearbeitet und beleuchtet. Eine kritische Zusammenfassung soll die Ergebnisse im gesamten Kontext erfassen, sodass ein abschließendes Fazit möglich ist.

Zuallererst kann festgehalten werden, dass aufgrund der Interviewführung mit dem Leitfaden unabhängig von der Stadt gleiche Themenblöcke entstanden sind, die sich nicht wesentlich unterscheiden.

Zu Beginn fällt auf, dass alle Schulen in Wien und Wels, ausgenommen die Schule von A6 (Wels), von einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund sprechen. Dies sagt aus, dass dieselben Rahmenbedingungen vorherrschen, was die Untersuchung zum Umgang mit Flüchtlingskindern in der Schule besonders spannend macht. Im Bereich der didaktischen Vorgehensweise lassen sich hier sofort Unterschiede erkennen, denn alle Wiener Schulen gaben Konzepte, wie beispielsweise diverse Coachings, an, nach denen die Schulen vorgehen. Zudem spielt auch das Sozialverhalten aller Schülerinnen und Schüler eine Rolle und soll positiv durch die Lehrkraft beeinflusst werden. In Wels hingegen berichtete lediglich A5 von einem didaktischen Konzept. Bei A2 gab es zumindest vor zwei Jahren das Förderkonzept Deutsch, das jedoch zwischenzeitig leider ersatzlos eingestellt wurde. Die Präsenz der Themen Flucht und Migration an den Schulen verhält sich in Wien und Wels sehr ähnlich. In beiden Städten wird an zwei der drei befragten Schulen diese Thematik bewusst im Unterricht oder durch schulische Aktivitäten aufgegriffen. Die anderen beiden Schulen sind der Meinung, dass durch die hohe Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund die Themen ohnehin schon präsent sind (vgl. Transkript 1: Zeile 21; 6-7; 24-29; 32-51; Transkript 2: Zeile 3-5; 15-16; 20-22; 24; 26-27; 29-33; 35-38; 120; 122; Transkript 3: Zeile 6-7; 12-13; 18; 21-22; 28-29; 34; 36-7; 148; 150-156; 127-132; 159; Transkript 4: Zeile 14-24; 26-38; 67-84; Transkript 5: Zeile 3-14; 26-31; 38-39; 101-103; Transkript 6: Zeile 3-8; 10-12; 15-27; 29-33; 81-85; 41-58; 60-63).

Im Themenblock Integration und Integrationsmaßnahmen fällt sofort die Einstimmigkeit in Bezug auf die mobilen interkulturellen Teams auf. Alle befragten Lehrerinnen und Lehrer aus Wien gaben an, dass an der Schule eine solche Unterstützungsmaßnahme nicht vorhanden ist. In Wels gaben ebenso 2/3 der Welser Befragten eine negative Antwort. A5 meinte, dass es an ihrer oder seiner Schule etwas Ähnliches gibt, aber nicht unter dieser Bezeichnung. Es handelt sich hier um Dolmetscherinnen und Dolmetscher, Psychologinnen und Psychologen wie auch Lehrpersonal, deren Aufgabe die kulturelle Integration der Flüchtlingskinder ist. An dieser Stelle sei angemerkt, dass jene aber von der Schule selbst angestellt wurden (vgl. Transkript 1: Zeile 56; Transkript 3: Zeile 127-132; Transkript 4: Zeile 207; Transkript 5: Zeile 17-19; Transkript 6: Zeile 64-65; 71-73).

Der Zugang der Schulen zu den Integrationsmaßnahmen fällt wiederum relativ verschieden zwischen der Bundeshauptstadt Wien und der Stadt Wels aus. In Wien ist das Anhalten an

didaktischen Konzepten sehr stark zu erkennen. Das Patenschaftssystem wird von zwei Schulen verwendet, Lern- und Schülercoachings, Kooperatives Lernen und eine Schule stellt einen eigenen DaF/DaZ-Kurs zur Verfügung. Um die soziale Integration zu steigern, setzen die Schulen ebenso auf interne Aktivitäten. In Wels hingegen rückt lediglich in dieser Hinsicht der DaF/DaZ-Unterricht in den Vordergrund, wobei die Lehrerinnen und Lehrer diese teilweise aus sozialem Engagement heraus unentgeltlich abhalten. Eine oder einer der Interviewteilerinnen und Interviewteiler versuchte den Stundenplan aktiver umzugestalten und die beiden anderen Lehrerinnen und Lehrer hoben die schulinternen Feste oder außerschulischen gemeinsamen Aktivitäten beziehungsweise Ausflüge hervor. Es lassen sich also in diesem Bereich Gemeinsamkeiten von Wien und Wels erkennen (vgl. Transkript 1: Zeile 448-449; 436-468; 16-21; 624-641; Transkript 2: Zeile 83-84; 89-91; 194-106; 110-112; Transkript 3: Zeile 150-156; 159; 127-132; Transkript 4: Zeile 171-178; 14-24; 26-38; 160-166; Transkript 5: Zeile 3-14; Transkript 6: Zeile 184-187; 189-192; 199).

Die Wiener Lehrerinnen und Lehrer schätzten das Gelingen der Integration der Kinder und Jugendlichen mit Fluchthintergrund sehr positiv ein. Es gab dazu keine negative Antwort. Bei den Befragten in Wels verhielt es sich ähnlich, wobei eine Lehrperson zugab, dass die Integration in der Oberstufe missglückt war (vgl. Transkript 1: Zeile 551; Transkript 2: 58; 62-63; 65-86; 232-234; Transkript 3: Zeile 127-132; Transkript 4: Zeile 207; Transkript 5: Zeile 130-133; Transkript 6: Zeile 189-192; 194-197).

Es ist sehr schwierig sich ein genaues Bild über die Anzahl der Flüchtlingskinder in den Schulen, sowohl in Wien als auch in Wels, zu machen. Zum einen hängt dies mit ungenauen Aussagen zusammen und zum anderen mit einem Widerspruch, der sogleich näher erläutert wird. A5 teilte im Interview mit, dass es ihrer oder seiner Meinung nach, in Wels derzeit keine Flüchtlinge mehr gibt, was unter anderem mit der Quotenregelung in Oberösterreich zusammenhängt und er oder sie daher nur die Frage beantworten kann, dass zehn Flüchtlingskinder die Schule besucht haben. Diese Aussage wird insofern widerlegt, da in diesem Schuljahr zwei Flüchtlingskinder in die Schule von A6 gehen. Insgesamt beziffern die befragten Lehrerinnen und Lehrer jedoch die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit Fluchthintergrund auf fünf bis zehn. In Wien ließen sich zwar keine konkreten Unstimmigkeiten feststellen, jedoch konnten sich die Lehrpersonen, ausgenommen von A4, auf keine genauen Zahlen festlegen. Allerdings bildet die Schule von A1 mit einem 1/3-Anteil an Flüchtlingskindern vermut-

lich einen extremen Gegensatz zu Wels. Die Privatschule von A4 hingegen ist eher dem Welser Durchschnitt zuzuschreiben (vgl. Transkript 1: Zeile 89-96; 98; Transkript 2: Zeile 251; 232-234; 239-240; 246-247; 249; 253-255; Transkript 3: Zeile 39; 41; 43; Transkript 4: Zeile 76-84; 191-192; Transkript 5: Zeile 66-67; 69-72; 74-76; Transkript 6: Zeile 29-33).

Dadurch, dass die persönliche Vorbereitung auf den Umgang mit Flüchtlingskindern der Wiener Lehrerinnen und Lehrer in Wien bereits sehr unterschiedlich war, kann nur eine Parallele zu Wels gezogen werden, die sich auf die Auseinandersetzung mit Lehr- und Lernmaterialien bezieht sowie an jeweils einer Schule pro Stadt Besprechungen mit Kolleginnen und Kollegen abgehalten wird (vgl. Transkript 1: Zeile 560-564; Transkript 2: Zeile 83-84; 89-91; 104-106; 110-112; Transkript 3: Zeile 64-67; 69-70; 72-74; Transkript 4: Zeile 229-247; Transkript 5: Zeile 34-36; 148-152; Transkript 6: Zeile 261-269; 270-271).

Die Unterrichtsvorbereitungen in beiden Städten fallen unterschiedlich aus. In Wien bekommen die Kinder und Jugendlichen mit Fluchthintergrund gar nicht oder vereinzelt von A4 eigene Aufgaben gestellt, wohingegen in Wels gleich zwei Lehrerinnen und Lehrer eigene Aufgabenstellungen für die Flüchtlingskinder gestalten. Bei A6 ist dies im Regelunterricht zwar nicht der Fall, aber dafür im Förderunterricht. Interessant ist jedoch der Umstand, dass in Wien zwei der drei Befragten sich zumindest um einen sprachsensiblen Unterricht bemühen (vgl. Transkript 1: Zeile 129-130; Transkript 2: Zeile 302-303; 308-310; 376-384; Transkript 3: Zeile 77; 170; 81-84; 86; 88-93; 97-99; Transkript 4: Zeile 229-247; 255-258; Transkript 5: Zeile 101-103; Transkript 6: Zeile 169-179).

Der Umgang mit den persönlichen Geschichten der geflohenen Kinder und Jugendlichen in den Wiener und Welser Schulen ist spannend, da dieser unterschiedlich ausfällt. In den Klassen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner von Wien wurde immer über die Fluchterfahrung gesprochen und die Lernenden bekamen im passenden Rahmen die Gelegenheit sich und das Erlebte mitzuteilen. In Wels wurden die persönlichen Fluchterfahrungen nur von einer Lehrperson im Unterricht aufgearbeitet. Bei den anderen beiden lag es zum einen an der fehlenden Kommunikationsbasis und zum anderen hat sich das Lehrer- und Lehrerinnenkollegium bewusst dagegen entschieden, diese traumatische Erfahrung anzusprechen. Grund dafür könnte gewesen sein, dass genau in dieser besagten Schule die Flüchtlingskinder unter ihren Erlebnissen besonders leiden, was sich auch im Verhalten, bei-

spielsweise in Form einer Verfolgungsangst widerspiegelt. In Wien gab es von den Befragten auch eine Lehrperson die zugab, dass sich die Fluchterlebnisse der Schülerinnen und Schüler in aggressivem Verhalten zeigen. Interessant ist der Umstand, dass es sich bei diesen beiden Schulen in Wien und Wels um die befragten Neuen Mittelschulen handelt. Die anderen AHS-Schulen sowohl in Wien als auch in Wels gaben an, dass die Flüchtlingskinder höchstens introvertiert sind, aber sonst kein auffälliges Verhalten bemerkbar sei. (vgl. Transkript 1: Zeile 134-135; 183; 185; 187-190; 203; 205; 207-211; 225-226; 228-223; 235-242; 248-249; Transkript 2: Zeile 263; 268-269; 271; 388-393; 395-403; 405-409; 411; 413-417; 419-421; 425-430; 432-436; 438; 440-441; Transkript 3: Zeile 141-145; 183; 185-189; Transkript 4: Zeile 116-132; 143-146; Transkript 5: Zeile 80-84; 108-114; 142-146; Transkript 6: Zeile 126-132; 142-146). An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass sich durch die Aussagen keine Vorurteile gegenüber den Neuen Mittelschulen bilden sollen. Allerdings belegt die Datenerhebung der Statistik Austria (2018) zum Schuljahr 2016/2017, dass an den Neuen Mittelschulen der Prozentsatz von Kindern und Jugendlichen mit nicht deutscher Umgangssprache, also von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in Oberösterreich und Wien jeweils höher ist, als jener an den Allgemeinbildenden höheren Schulen (vgl. Statistik Austria 2018: 166, 170, 211, 214).

		Österreich	Oberösterreich	Wien
<b>SchülerInnen insgesamt</b>	NMS	199.930	38.401	30.672
<b>SchülerInnen mit nicht deutscher Umgangssprache</b>	NMS	62.353 (31,2 %)	10.727 (27,9 %)	22.317 (72,8 %)
<b>SchülerInnen mit Migrationshintergrund</b>	NMS	34.799 (17,4 %)	5.800 (15,1 %)	11.422 (37,2 %)
<b>SchülerInnen insgesamt</b>	AHS	209.735	28.119	61.199
<b>SchülerInnen mit nicht deutscher Umgangssprache</b>	AHS	42.603 (20,3 %)	3.691 (13,1%)	24.141 (39,4 %)
<b>SchülerInnen mit Migrationshintergrund</b>	AHS	22.525 (10,7 %)	1.862 (6,6 %)	10.560 (17,3 %)

<b>Übertritt von NMS- AbgängerInnen in die AHS</b>		3.025 (8,6 %)	400 (6,6 %)	390 (8,4 %)
<b>Übertritt von AHS- Unterstufe- AbgängerInnen in die AHS-Oberstufe</b>		17.025 (62,4 %)	2.155 (59,9 %)	5.489 (64,7 %)

**Abbildung 9: Daten nach der Statistik Austria (2018: 166, 170, 211, 214) aus dem Schuljahr 2016/2017 in OÖ und Wien (eigene Darstellung)**

Im Zuge dieser Auswertung ist es daher naheliegend, dass der soziale Hintergrund jedenfalls eine Rolle spielt, aber mit Sicherheit nicht der einzige Faktor ist. Aus dieser Tabelle gehen zwar nicht die näheren sozialen Umstände der Schülerinnen und Schüler der Neuen Mittelschule hervor, jedoch kann daraus abgeleitet werden, dass die Kinder und Jugendlichen aus bildungsferneren Schichten stammen als die Lernenden der Allgemeinbildenden höheren Schule. Es zeigt sich ebenso ein deutlicher Unterschied im weiteren Verlauf der Bildungsbiografie, denn nur 8,6 % der Absolventinnen und Absolventen der Neuen Mittelschule entscheiden sich, die Schullaufbahn in der Allgemeinbildenden höheren Schule fortzusetzen. Demgegenüber stehen die Abgängerinnen und Abgänger der AHS-Unterstufe, denn mit 62,4 % setzen mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler die Ausbildung in der Oberstufe der Allgemeinbildenden höheren Schule fort (vgl. Statistik Austria 2018: 211, 214). Genaue Daten oder Erhebungen zu Gewalt in der Schule sind nicht vorhanden, weshalb dazu keine Aussage getroffen beziehungsweise auch kein Vergleich zwischen NMS und AHS gezogen werden kann. Da aber derzeit das Thema Gewalt an Schulen aufgrund einiger Schlagzeilen aus Wien medial mehr in den Fokus rückt, wird von der Wiener ÖVP eine Veröffentlichung der exakten Faktenlage gefordert (vgl. DiePresse.com 21.03.2018).

Wenig überraschend ist die Erkenntnis, dass die Diskrepanzen in den Klassengemeinschaften der Wiener und Welser Schulen mit dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler entsprechend korrelieren. In jenen Schulen, bei denen kein auffälliges Verhalten, aufgrund der traumatischen Fluchterlebnisse, zu sehen war, gibt es keine Diskrepanzen zwischen den Mitschülerinnen und Mitschülern. Bei den Neuen Mittelschulen allerdings gibt es insbesondere dann Probleme unter den Lernenden, wenn beispielsweise Blicke Anderer missverstanden wurden oder national-ethnische Konflikte vorherrschen (vgl. Transkript 1: Zeile ; Transkript

2: Zeile 47; 51-53; 72; Transkript 3: Zeile 127-133; Transkript 4: Zeile 151-151; Transkript 5: Zeile 108-114; Transkript 6: Zeile 105-111; 114-123; 189-192; 194-197).

In der Leistung sowie in puncto Sprachbarrieren lässt sich feststellen, dass alle Lehrkräfte in Wels mit Verständigungsschwierigkeiten zu kämpfen hatten, obwohl der Fokus auf den DaF/DaZ-Bereich gesetzt wurde. Dies führt natürlich zwangsläufig zu Diskrepanzen in der Leistung. Zwei der drei befragten Lehrkräfte aus Wels gaben an, dass die Flüchtlingskinder entweder eine hohe oder durchschnittliche Lernmotivation besitzen. Diese Meinung wird durch die Wiener Lehrerinnen und Lehrer bestätigt. Jedoch sind die Sprachbarrieren in Wien nicht so ausgeprägt, was allerdings nicht heißen soll, dass es keine Leistungsunterschiede gibt, denn die sind sehr wohl vorhanden (vgl. Transkript 1: Zeile 272-273; 283-287; 295-298; 300-303; 320-326; 336-344; Transkript 2: Zeile 276-277; 279-282; 284-286; 288-289; 291-292; 294; 295; 312-313; 315-316; 318-319; 321-322; 324-329; 321-332; 324-329; 331-336; 338-339; 341-342; 344; Transkript 3: Zeile 112-114; 121-124; Transkript 4: Zeile 160-166; 171-178; 155-158; Transkript 5: Zeile 94-95; 97-99; Transkript 6: Zeile 126-136; 154-158; 160-164; 166-167).

Der Themenblock Geschichteunterricht zeigt auf, dass die Geschichtelehrerinnen und Geschichtelehrer aus Wien und Wels die Aufarbeitung von Flucht im Unterricht als wichtig erachten, denn alle befragten Personen taten dies. Zugleich sind alle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner der Meinung, dass besonders der Geschichteunterricht die Aufgabe hat, über Politik und die Medien zu sprechen. Der mediale Umgang mit qualitativen und weniger qualitativen Zeitungen wurde sowohl von Welser als auch von Wiener Lehrerinnen und Lehrern angesprochen. Allerdings sind sich die Befragten aus Wien und Wels nicht einig, ob der Geschichteunterricht tatsächlich der richtige Raum für die Förderung der Klassengemeinschaft ist. Während die Welser Geschichtelehrerinnen und Geschichtelehrer keine konkreten Aussagen tätigten, sondern indirekt auf den Klassenvorstand verwiesen oder die Förderung der Klassengemeinschaft als Aufgabe aller Lehrkräfte ausgewiesen wird, sehen sich zwei Wiener Lehrerinnen und Lehrer schon in die Pflicht genommen, durch Übungen oder spezielle Unterrichtsthemen, die in den Lehrplan passen, das Gemeinschaftsgefühl positiv zu beeinflussen (vgl. Transkript 1: Zeile 386-394; 396-398; 414-416; 421-423; 425-427; 429-460; 740-744; 755-762; Transkript 2: Zeile 124-125; 127; 129-132; 146-149; 151; 153-154; 157; 159; 165-169; 181-184; Transkript 3: Zeile 242-252; 213-220; 227; 232-233; 386; 338-384;

Transkript 4: Zeile 94-95; 113-114; 116-132; 97-103; 105-111; 183-185; 187; Transkript 5: Zeile: 87-94; 46-49; 53-55; 60-63; Transkript 6: Zeile 38-39; 60-63; 105-111).

Was die Reflexion zur eigenen Zugangsweise oder Unterrichtskonzepten betrifft, ist zu erkennen, dass fast gänzlich die Wiener als auch die Welser Geschichtelehrerinnen und Geschichtelehrer etwas ändern würden. Alle Befragten, bis auf A5, konnten dazu Aussagen tätigen, wobei auffällig ist, dass die Wiener Lehrkräfte sich bei dieser Frage nur auf die Unterrichtsgestaltung beschränkten und die Welser Lehrpersonen die Schulorganisation oder die teilweise misslungene Integration in der Schule kritisieren (vgl. Transkript 1: Zeile 494-496; 497-498; Transkript 2: Zeile 447-456; 588-593; 595-596; 568-601; Transkript 3: Zeile 262-264; 267-273; Transkript 4: Zeile 217-225; Transkript 5: Zeile 117-120; Transkript 6: Zeile 2016-216).

Die Interviewteilnehmerinnen und Interviewteilnehmer lieferten sehr vielfältige Tipps für Kolleginnen und Kollegen, die sich jedoch zum Teil auf folgende zentrale Aussage summieren lassen: Das Interesse der Lehrkraft an anderen Kulturen ist wichtig und diese sollten eine sensible Zugangsweise zu den Flüchtlingskindern finden. Dies bedeutet zum einen durch den persönlichen Umgang das Vertrauen der Kinder und Jugendlichen zu gewinnen, Hemmungen abzubauen, aber gleichzeitig auch genügend Zeit zu geben, um die Flüchtlingskinder nicht zu überfordern. Hilfreich ist sicherlich auch zusätzliches Personal, das bei der psychischen Betreuung zur Seite steht und eine Vermittlerrolle in der Kommunikation einnimmt (vgl. Transkript 1: Zeile 480-484; 486-501; Transkript 2: Zeile 531-535; 540-544; 546-549; 562-571; 573-574; 629; 631; 633; Transkript 3: Zeile 279; Transkript 4: Zeile 261-276; 283-290; Transkript 5: Zeile 126-127; Transkript 6: Zeile 237-343; 248-254).

Fünf der sechs Befragten bestätigten einen positiven Eindruck zum allgemeinen Umgang des Lehrkörpers mit den Flüchtlingskindern. Eine oder einer dieser Personen, A5, sprach die Überforderung mancher Lehrerinnen und Lehrer mit dieser Situation an. Die Wiener Lehrkräfte beschrieben sich sogar als Team. Lediglich A3 verwies darauf, dass dies weniger Thema im Konferenzzimmer sei (vgl. Transkript 1: Zeile 520; 522-524; Transkript 2: Zeile 638-645; 647-651; Transkript 3: Zeile 292-295; 297-301; 303; 305-307; Transkript 4: Zeile 315-322; Transkript 5: Zeile 117-120; 136-140; Transkript 6: Zeile 223-226).

Die Interviews zeigten eindeutig eine Lücke in der Ausbildung auf, denn alle Befragten gaben an, dass sie dazu im Geschichtestudium im Bereich Fachdidaktik nicht ausgebildet wurden. Zwei Personen, A2 aus Wels und A3 aus Wien, fügten hinzu, dass sie sich im Rahmen von DaF/DaZ-Seminaren beziehungsweise der DaF/DaZ-Ausbildung jedoch Wissen aneignen konnten (vgl. Transkript 1: Zeile 611-620; Transkript 2: Zeile 656; 663-670; 672-674; Transkript 3: Zeile 310-314; 316-318; 320-321; Transkript 4: Zeile 332; 334-335; Transkript 5: Zeile 143-145; Transkript 6: Zeile 256; 258).

Sehr spannend sind die Antworten in Bezug auf die Einschätzung zum Umgang der österreichischen Schulen. Während die Wiener Lehrerinnen und Lehrer sich konkret als aufgeklärter und durch die Vielfältigkeit der Kulturen in Wien als offenere Menschen als in anderen Teilen Österreichs beschrieben, hielten sich die Welser Interviewpartnerinnen und Interviewpartner eher mit ihren Standpunkten zurück. A5 nahm allerdings zögernd an, dass es keinen Unterschiede bei den österreichischen Schulen gibt. A6 verwies hingegen auf die Direktionen, die seiner oder ihrer Meinung nach einen erheblichen Einfluss auf den Umgang mit Flüchtlingskindern haben (vgl. Transkript 1: Zeile 667-683; Transkript 2: Zeile 689; 693-695; Transkript 3: Zeile 332-339; 341-347; 353; Transkript 4: Zeile 338-339; 341-342; 344-348; 352-353; Transkript 5: Zeile 154-156; 158; Transkript 6: Zeile 287-290; 292).

Bei den Zukunftswünschen ist die einzige Gemeinsamkeit, die sich überhaupt aus allen Beteiligten ergibt, der Wunsch für eine Adaptierung in der Ausbildung. A5, wie auch A1 hoffen diesbezüglich für die auszubildenden Lehrerinnen und Lehrer die realen Unterrichtssituationen kennenzulernen und Lösungsansätze für alltägliche Probleme zu bekommen. Die Wünsche der anderen Lehrpersonen wurden bereits in den vorherigen Kapiteln beschrieben (vgl. Transkript 1: Zeile 745-749; 751; Transkript 5: Zeile 160-165).

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Interviews sehr unterschiedliche Ergebnisse zeigen. In einigen Dingen sind Parallelen zwischen der Vorgehensweise in Wien als auch in Wels zu sehen, doch in vielen Bereichen unterscheiden sich die zwei Städte. Da jedoch die Integration in fast allen Schulen funktioniert hat, obliegt es auch dem Leser oder der Leserin dieser Diplomarbeit sich eine Meinung zu bilden.

## 8. Conclusio

Das nachstehende Resümee soll nicht nur die große Forschungsfrage: „Wie kann der Geschichteunterricht zur Integration von Flüchtlingskindern beitragen?“ beantworten, sondern auch ein Ort sein, um über weitere Erkenntnisse, die sich aus der theoretischen Auseinandersetzung mit dieser Thematik ergaben, zu reflektieren.

Zunächst soll nun ein abschließendes Fazit über die Interviews unter Einbeziehung der theoretischen Erkenntnisse dieser Diplomarbeit gezogen werden. Dabei fällt auf, dass die Befragten dem Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung bewusst nachgekommen sind. Die Tagespolitik beziehungsweise das Weltgeschehen wird im Unterricht aufgegriffen, sodass die Schülerinnen und Schüler zum einen über aktuelle politische Geschehnisse und ihre Folgen informiert sind und zum anderen sich darüber eine Meinung bilden sowie diese auch vertreten können. Besonders dieser Aspekt ist sehr wichtig, denn damit ist es den Kindern und Jugendlichen möglich, sich in der jeweiligen politischen Position zu finden, den eigenen Standpunkt fundiert zu vertreten und zu begründen sowie politische Handlungen kritisch zu hinterfragen.

Positiv auffallend ist, dass einige Geschichtelehrerinnen und Geschichtelehrer die kulturellen Werte der Flüchtlingskinder, die sich von den Österreichischen unterscheiden, als Ressource betrachten und dahingehend versuchen, die Schülerinnen und Schüler auf die kulturelle Vielfalt, die sich im gesellschaftlichen Leben außerhalb der Schule widerspiegelt, aufmerksam zu machen. Durch schulische Aktivitäten, wie zum Beispiel ein „internationales Frühstück“ oder „internationales Picknick“ werden positive Assoziationen geschaffen und unterschiedliche Kulturen als Bestandteil einer Gesellschaft betrachtet, wodurch wiederum die Toleranz gegenüber Fremden, fremden Kulturen und Werten gefördert wird. Zudem wurde in zwei Schulen das Patenschaftssystem, welches im 5. Kapitel mit seinen Vorteilen erläutert wurde, angewendet, was sich als besonders gutes Hilfsmittel für die Integration der Flüchtlingskinder in der Schule beziehungsweise in der Klassengemeinschaft erwies.

Der Spracherwerb Deutsch der Flüchtlingskinder hat sich, wie erwartet, oftmals als Herausforderung gestellt. Obwohl zwar einige Kinder und Jugendliche zum Regelunterricht additive Sprachförderkurse absolvierten, war dies noch nicht ausreichend für die Alltagskommunikation. Dahingehend sei angemerkt, dass es, wie bereits im Theorieteil besprochen, an ausgewählten Schulen vom Bundesministerium für Bildung eine Übergangsstufe für nicht mehr

schulpflichtige Flüchtlingskinder gibt, doch keine der sechs Schulen eine aufwies. An dieser Stelle sind nochmals die Lehrerinnen und Lehrer hervorgehoben, die sich aus ihrem sozialen Engagement der geflüchteten Kinder und Jugendlichen annahmen und in ihren Freistunden Förderunterricht abhielten!

Zum Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen wurde in der Theorie auf die Tipps der UNHCR (2016) hingewiesen. Zwei befragte Lehrende sind mit traumatisierten Flüchtlingskindern im schulischen Alltag konfrontiert und müssen Konflikte der Schülerinnen und Schüler lösen beziehungsweise Situationen entschärfen. Dabei lässt sich aus den Interviews erkennen, dass nicht nach einem spezifisch genannten Konzept vorgegangen wird, sondern die Befragten sich auf die jeweilige Situation einlassen und entsprechend reagieren und agieren. Die empathische Umgangsweise zeigt jedoch große Ähnlichkeit mit den bereits vorgestellten Hinweisen der UNHCR (2016). Die Lehrpersonen geben sich dahingehend große Mühe den Flüchtlingskindern ein Zugehörigkeitsgefühl zu vermitteln, um damit auch eine Vertrauensbasis zu schaffen.

Zusammengefasst zeigt sich, dass von den befragten Lehrerinnen und Lehrern vieles aus der Theorie, die in der vorliegenden Diplomarbeit behandelt wurde, aufgegriffen wurde. Einige Lehrende gaben an, dass sie sich umfassend mit Literatur zu dieser Thematik vertraut gemacht haben. Inwieweit die Schulen die aufgegriffenen Methoden, wie das „internationale Frühstück“, die Patenschaft beziehungsweise den empathischen Umgang mit heiklen Situationen von traumatisierten Flüchtlingskindern den theoretischen Auseinandersetzungen entnommen oder durch ihre eigenen Erfahrungen entwickelt haben, wurde leider nicht eindeutig beantwortet.

Außerdem steht eine große Frage im Raum und soll dazu anregen, über diese Lücke in der Erziehungswissenschaft nachzudenken: „Wo bleibt die Flüchtlingspädagogik?!“ Das ist insofern eine sehr wichtige Frage, denn bis dato finden sich zwar didaktische Konzepte für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, aber keine speziellen für Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund. Dies ist sehr bedenklich, zum einen weil der Umgang mit diesen Kindern und Jugendlichen ein besonderes Maß an Empathie und Sorgsamkeit bedarf, und zum anderen zeigt sich dies in den schulischen Leistungen. Lehrerinnen und Lehrer werden hier regelrecht allein gelassen und müssen wohl auf die klasseninterne Binnendifferenzierung zurückgreifen, um alle Schülerinnen und Schüler zu fördern. Schulische Maßnahmen seitens des Bundesministeriums für Bildung sind zwar theoretisch vorhanden, doch eine tat-

sächliche Umsetzung dieser ließ sich anhand der Interviews nicht erkennen. Die Interviews zeigten nämlich, dass diese Maßnahmen, wie beispielsweise das mobile interkulturelle Team, nicht bis zu den Schulen vorgedrungen ist. Natürlich muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass es sich hierbei lediglich um sechs Interviews gehandelt hat und somit eine repräsentative Aussagekraft nicht gegeben ist. Weiteres zeigen die Aussagen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner, dass die Schulen de facto auch organisatorisch kaum Unterstützung vom Bundesministerium für Bildung erhalten haben. Ein Beispiel dafür sind die DAF/DAZ-Kurse, welche, bei A2 und A6 von den Lehrpersonen unentgeltlich abgehalten wurden. Folglich ist die Eigeninitiative einzelner Lehrerinnen und Lehrer besonders erwähnenswert und hervorzuheben, die sich in ihrer Freizeit der Flüchtlingskinder annahmen, um ihnen das Erlernen der deutschen Sprache, die Grundvoraussetzung für eine funktionierende Kommunikation ist, zu ermöglichen.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass der Geschichtsunterricht eine große Rolle bei der Integration von Flüchtlingskindern spielt und somit eine enorme Verantwortung trägt. Das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung muss die Vergangenheit, die Gegenwart wie auch die Zukunft thematisieren und hat somit, wie kein anderes Unterrichtsfach die Möglichkeit und die Chance, die Lernenden zu empathischen, selbstreflektierenden, toleranten, aber auch kritischen Menschen zu erziehen, die Fremden gegenüber weder abweisend noch diskriminierend sind. Es ist wichtig Flüchtlingskinder in die Klassen mit Hilfe der Lehrpersonen zu integrieren, um dahingehend den Kindern und Jugendlichen den richtigen Weg zu weisen. Dafür ist neben fachspezifischem Wissen auch die Förderung sozialer Kompetenzen notwendig, die dann mit Fachwissen verknüpft werden können, wie es auch zum Teil die Interviewteilernehmerinnen und Interviewteilernehmer machen. Mit Sicherheit ist dies keine leichte Aufgabe, doch unter Beachtung zwei folgender Punkte, die sogleich näher ausgeführt werden, möglich.

Flucht und Asyl muss ein Thema des Unterrichts sein! Lehrplanbezug ist, wie bereits ausführlich dargestellt, ausreichend vorhanden. Wichtig ist die Aufklärung aller Schülerinnen und Schüler, aber die Klassenkonstellation ist dabei zu bedenken. Wie stehen Lernende grundsätzlich Fremden gegenüber? Sind Flüchtlingskinder in der Klasse? Dementsprechend muss der Unterricht aufbereitet werden. Es ist mir ein wichtiges Anliegen, dass Lernende den Me-

dien kritisch gegenüberstehen, versuchen qualitativ hochwertige Nachrichten zu konsumieren und sich dazu eigenständig eine Meinung bilden. Dies fördert eine demokratische Gesellschaft und die Menschenrechte, wie sie in Österreich beachtet werden sollen. Der Unterricht soll das Ziel haben, keine Feindseligkeit gegenüber neuen Mitmenschen und vor allem neuen Klassenkolleginnen und Klassenkollegen, seien es Kinder mit Migrationshintergrund oder Flüchtlinge, zu entwickeln. Meine Ansichten wurden auch durch die Interviews der Lehrerinnen und Lehrer aus Wien und Wels bestätigt, welche dieselbe Einstellung haben.

Weiters ist ein sprachsensibler Unterricht der Lehrenden für die Unterstützung im Spracherwerb der Geflüchteten umso wichtiger. Zum Beispiel können Lehrerinnen und Lehrer Arbeitsblätter oder andere Lernmaterialien adaptieren, indem sie hier spezifische Begriffe oder Ausdrücke, die vermutlich noch nicht im Repertoire der Flüchtlingskinder sind, in einer „Infobox“ näher erläutern und auch wichtige Informationen, wie Artikel oder Deklination des Wortes, darstellen. Notwendig sind mit Sicherheit auch DaF/DaZ-Kurse, welche idealerweise im Rahmen eines Förderunterrichts, der auch in den Ferien stattfindet, abgehalten werden. So können die Flüchtlingskinder am Regelunterricht teilnehmen und werden nicht von den Mitschülerinnen und Mitschülern getrennt. Wie aus den Interviews ersichtlich, ist Regelmäßigkeit dabei äußerst wichtig, um kontinuierliche Fortschritte zu erzielen.

Die Klassengemeinschaften müssen seitens der Lehrenden durch verschiedene Methoden gefördert werden, um die Flüchtlingskinder zu integrieren. Dies ist keine leichte Aufgabe, denn es stellte sich in der empirischen Untersuchung heraus, dass die Lehrerinnen und Lehrer eigentlich meist ohne didaktischem Konzept, sondern nach persönlichem Empfinden arbeiten, was funktionieren kann, aber nicht muss. Es wäre wünschenswert auch alternative Methoden einzusetzen, um die anfänglichen Sprachbarrieren zu überwinden und dahingehend eine soziale Verbindung zu den Klassenkameradinnen und Klassenkameraden aufzubauen. Besonders durch gute soziale Kontakte, in einem stabilen Umfeld können sich die Flüchtlingskinder besser in einem neuen Land einleben. Hier sollte auch die Ausbildung der Lehrkräfte angesprochen werden. Wie bereits erwähnt, gaben alle Befragten an, dass sie in ihrem Studium nicht auf eine solche oder ähnliche Situation vorbereitet wurden. Dies sollte sich ändern, denn Lehrerinnen und Lehrer müssen dafür ausgebildet sein, eine Klasse zu unterrichten, die den realen Bedingungen entspricht. Methoden im Sinne der Wissensvermittlung sind essenziell, aber genauso wichtig ist es auch Methoden zu kennen, wie Schülerinnen

und Schüler zahlreicher verschiedener Nationen zu einer toleranten Gemeinschaft zusammenwachsen und einen empathischen Umgang miteinander pflegen können.

Ebenfalls sollte das Patenschaftssystem an den Schulen unbedingt gefördert werden. Wie sich bei den Befragten gezeigt hat, profitieren die Kinder und Jugendlichen mit Fluchthintergrund davon in mehrfacher Hinsicht. Mit diesem Zugang können die Flüchtlingskinder schnell soziale Kontakte knüpfen und Freundschaften schließen, wodurch die Sprache immer mehr ins Zentrum für eine funktionierende Kommunikation zwischen den Kindern und Jugendlichen rückt. Gleichzeitig bekommt Deutsch einen noch höheren Stellenwert, um sich dem Gegenüber anvertrauen zu können. Dies hat dann zur Folge, dass einerseits die intrinsische Motivation der Flüchtlingskinder in Bezug auf das Erlernen der Sprache enorm steigt und andererseits Deutsch aktiv gesprochen und mit steigender Praxiserfahrung gelernt wird.

Darüber hinaus sind die Eltern der Flüchtlingskinder dazu angehalten als Stütze für die Kinder zu agieren. Es ist wichtig, dass auch die Kinder und Jugendlichen aus dem Elternhaus Unterstützung erhalten, indem beispielsweise nicht nur die Erstsprache gesprochen, sondern auch Deutsch, vielleicht sogar gemeinsam, gelernt wird. Grundsätzlich soll nicht nur eine Integration im schulischen, sondern auch im gesellschaftlichen Kontext stattfinden, wofür die Kommunikation die Basis ist, um sich mitzuteilen.

Mit Integration ist freilich keine Verleugnung der kulturellen Herkunft, Selbstaufgabe der Persönlichkeit oder Ähnliches gemeint. Wichtig ist aber, mit der Beherrschung der Sprache eine Grundlage zu schaffen, um vorhandene Chancen auch nützen zu können.

Nun wird kurz die Gelegenheit genutzt, über die geplanten Deutschförderklassen seitens der Regierung und des Bildungsministers Heinz Faßmann zu diskutieren und dahingehend auch die kritischen Stellungnahmen von Expertinnen und Experten aufzuzeigen.

Diesem zufolge gibt es einige zentrale Punkte, die bedacht werden müssen und demnach eigentlich die Einführung des Vorhabens verhindern sollten, sodass diese Maßnahme von vielen Seiten nicht unterstützt wird, da es dem Spracherwerb ein Hindernis darstellt. Zahlreiche Studien belegen, dass eine integrative Deutschförderung mit einem kurzfristigen additiven Förderunterricht zielführend ist (vgl. Universität Wien 25.01.2018). Außerdem sind Schritte einzuleiten, die darüber hinaus den Prozess der Aneignung der bildungssprachlichen Fähigkeiten positiv fördern. Aus dieser Perspektive heraus muss die individuelle Sprachent-

wicklung der Schülerinnen und Schüler in den Fokus rücken, wodurch gleichermaßen praktizierende Lehrpersonen dafür weitergebildet und Studierende ausgebildet werden müssen (vgl. ÖDaF 25.01.2018). Die Deutschförderklassen umfassen eine Wochenstundenanzahl von 20 Stunden, was einen segregierenden Unterricht zur Folge hat. Die Schülerinnen und Schüler haben keine Zeit, Freundschaften mit anderen Kindern und Jugendlichen zu schließen und somit unter anderem über soziale Kontakte die sprachlichen Fähigkeiten auszubauen und damit auch positive Erfahrungen daran zu knüpfen (vgl. Universität Wien 25.01.2018). Bedenklich ist zudem, dass es sich aus pädagogischer Sicht um einen Rückschritt handelt, denn diese Sicht- und Herangehensweise erinnert stark an die „Ausländerpädagogik“, bei der der Blick vor allem auf die Defizite gerichtet war (vgl. Universität Wien 25.01.2018).

Außerdem führt der segregierende Unterricht zur institutionellen Diskriminierung. Auch wenn der Begriff „Ghettoklassen“ vom Bildungsminister nicht geduldet wird, so werden doch hauptsächlich Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, als auch Flüchtlingskinder, Absolventen dieser Klassen sein. Genau diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern wird von den übrigen Lernenden ohne Migrationshintergrund getrennt, was einer Diskriminierung anderer Kulturen und Ethnien gleicht und steht daher auch „im Widerspruch zu Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte: ‚Jeder hat das Recht auf Bildung‘“. Bildung ist Grundvoraussetzung für soziale und wirtschaftliche Entwicklung“ (Universität Wien 25.01.2018).

Daher sei auf die Forderung vom Österreichischen Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache verwiesen:

*„Wir brauchen ein Bildungskonzept, das sich nicht auf einzelne Fördermaßnahmen beschränkt, sondern der Komplexität von Lehren und Lernen gerecht wird, indem die Verbindung von Sprach- und Fachlernen, die Gestaltung der Nahtstellen zwischen den unterschiedlichen Schultypen, die Qualifizierung von Lehrkräften ebenso wie Schulentwicklung und Elternarbeit berücksichtigt werden. Ein solches umfassendes Bildungskonzept kann sich auch nicht auf Deutschförderung beschränken, sondern muss angesichts der mehrsprachigen Lebenswirklichkeiten von Menschen in Österreich auf ihr gesamtes sprachliches Spektrum Bezug nehmen müssen“ (vgl. ÖDaF 25.01.2018).*

Abschließend muss noch Folgendes bekräftigt werden: Das Erlernen einer Sprache, aber auch die damit verbundene Integration in einem Land ist ein langwieriger Prozess, der nicht nur innerhalb weniger Monate vollzogen werden kann. Es bedarf harter Arbeit seitens der

Schülerinnen und Schüler wie auch der Lehrenden. Das gegenseitige Aufbringen von Verständnis und Rücksichtnahme auf traumatische Erlebnisse sowie das richtige Maß an Forderung und Förderung der Flüchtlingskinder durch die Lehrerinnen und Lehrer – eine Überforderung ist jedenfalls zu vermeiden – sind ebenso wichtige Bestandteile, wie ein bislang leider fehlendes didaktisches Konzept, um das gemeinsame Ziel der Integration zu erreichen. Festzuhalten ist, dass der Geschichteunterricht jedenfalls besonders gut dafür geeignet ist, sich der Thematik mit den Schülerinnen und Schülern zu widmen und die Unterrichtsinhalte so aufzubereiten werden müssen, dass die Integration der Kinder und Jugendlichen mit Fluchthintergrund aktiv in Angriff genommen werden kann.

## 9. Literaturverzeichnis

Behrens, Birgit/ Westphal, Manuela (2009): Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion. In: Krappmann, Lothar/ Lob-Hüdepohl, Andreas/ Bohmeyer, Axel/ Kurzke-Maasmeier, Stefan (Hg.) (2009): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. Kg (Forum Bildungsethik, Bd 7) 45-58.

Bourdieu Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (1983): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz (Soziale Welt: Sonderband 2) 183-198.

BMB (Hg.) (2016a): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 1/2016-17. Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. 20.Auflage. Wien.

BMB (Hg.) (2016b): Flüchtlingskinder und –jugendliche an österreichischen Schulen. Beilage zum Rundschreiben Nr. 15/2016. 2. Auflage. Wien.

BMB (Hg.) (2017): Flucht. Asyl. Integration. Basisinformation für den Bildungsbereich. Wien.

BMBF (Hg.) (2015): Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzterlass 2015. Rundschreiben Nr. 12/2015. Wien.

Bibouche, Seddik/ Held, Josef (2009): Reflexion über grundlegende Probleme der Integration; In: Sauer, Karin Elinor/ Held, Josef (Hg.) (2009): Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften. Vergleichende Studien, Wiesbaden, 13-22.

Diehm, Isabell/ Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart; Berlin; Köln: Kollhammer (Grundriß der Pädagogik; Bd 3).

Fassmann, Heinz (2006): Der Integrationsbegriff: missverständlich und allgegenwärtig – eine Erläuterung. In: Oberlechner, Manfred (Hg.) (2006): Die missglückte Integration? Wege und Irrwege in Europa. Wien: Braumüller, 225-238.

Fronek, Heinz (2009): Bildung und Integration von jungen Asylsuchenden in Österreich. In: Krappmann, Lothar/ Lob-Hüdepohl, Andreas/ Bohmeyer, Axel/ Kurzke-Maasmeier, Stefan (Hg.) (2009): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. Kg (Forum Bildungsethik, Bd 7) 203-209.

Froschauer, Ulrike/ Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: WUV-Universitätsverlag.

Gröpel, Wolfgang (1999): Allgemeines zum Begriff der Sozialisation unter Migrationsbedingungen. In: Gröpel, Wolfgang (Hg.) (1999): Migration und Schullaufbahn. Wissenschaftstheoretischer und praxisorientierter Diskurs inklusive internationalem Ausblick zu (Schul)karrieren von Kindern ethnischer Minderheiten. Frankfurt am Main; Berlin; New York; Paris; Wien: Lang (Reihe Schule-Wissenschaft-Politik; Bd 13) 80-106.

Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Held, Josef/ Sauer, Karin E (2009): Einleitung: Wege der Integration im Erziehungs- und Bildungsprozess – internationale Perspektiven; In: Sauer, Karin Elinor/ Held, Josef (Hg.) (2009): Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften. Vergleichende Studien, Wiesbaden, 7-9.

Hellmuth, Thomas/ Kühberger Christoph (2016): Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ 2016. Bundesministerium für Bildung. Wien.

Lueger, Manfred (2010): Interpretative Sozialforschung. Die Methoden. 1. Auflage. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Mayer, Horst Otto (2013): Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung.6.,überarbeitete Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

Mecheril, Paul (2015): Das Anliegen der Migrationspolitik. In: Leiprecht, Rudolf/ Steinbach Anja (Hg.) (2015): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag (Grundlagen – Diversität - Fachdidaktiken, Bd 1) 25-53.

Metzner, Franka/ Mogk, Carolin (2016): Auswirkungen traumatischer Erlebnisse von Flüchtlingskindern auf die Teilhabemöglichkeiten im Alltagsleben und in der Schule. Erfahrungen aus der Flüchtlingsambulanz für Kinder und Jugendliche am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf. In: Markmann, Gesa/ Osburg, Claudia (Hg.) (2016): Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen in der Schule. Impulse für eine inklusive Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. 48-63.

Nohl, Arnd-Michael (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Schavan, Annette (2009): Geleitworte. In: Krappmann, Lothar/ Lob-Hüdepohl, Andreas/ Bohmeyer, Axel/ Kurzke-Maasmeier, Stefan (Hg.) (2009): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. Kg (Forum Bildungsethik, Bd 7) 9-10.

Schock, Katrin/ Heuer, Lina (2016): Flüchtlingskinder. Auswirkungen von Krieg und Flucht. In: Markmann, Gesa/ Osburg, Claudia (Hg.) (2016): Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen in der Schule. Impulse für eine inklusive Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. 42-48.

UNHCR (2016): Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für Pädagoginnen. 2.Auflage. Wien.

Urbanek, Martin (1999): Migration in nationalstaatlich strukturierten Industriegesellschaften. Unter besonderer Berücksichtigung der Einwanderung ausländischer Arbeitskräfte und Flüchtlinge nach Österreich. In: Gröpel, Wolfgang (Hg.) (1999): Migration und Schullaufbahn. Wissenschaftstheoretischer und praxisorientierter Diskurs inklusive internationalem Ausblick zu (Schul)karrieren von Kindern ethnischer Minderheiten. Frankfurt am Main; Berlin; New York; Paris; Wien: Lang (Reihe Schule-Wissenschaft-Politik; Bd 13) 21-77.

#### Online Quellen:

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich: Dublin Übereinkommen. Online unter: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1997\\_165\\_3/1997\\_165\\_3.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1997_165_3/1997_165_3.pdf) [letzter Stand 17.10.2017].

Bundeskanzleramt, Rechtsinformationssystem: Asylgesetz 2005. Online unter: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004240> [letzter Stand: 17.10.2017].

Bundeskanzleramt, Rechtsinformationssystem: Genfer Flüchtlingskonvention. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10005235&FassungVom=2017-10-07> [letzter Stand 17.12.2017].

Bundeskanzleramt, Rechtsinformationssystem: Schulpflichtgesetz 1985. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576> [letzter Stand 17.12.2017].

Bundeskanzleramt, Rechtsinformationssystem: Schulorganisationsgesetz. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> [letzter Stand 17.12.2017].

Bundeskanzleramt, Rechtsinformationssystem: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne-allgemeinbildende höhere Schulen. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [letzter Stand 13.12.2017].

Bundeskanzleramt, Rechtsinformationssystem: Gesamte Rechtsvorschrift für Unterbringung und Aufteilung von hilfs- und schutzbedürftigen Fremden. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009286> [letzter Stand 25.05.2018].

Bundesministerium für Inneres (2014): Asylstatistik 2014. Online unter: [http://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/2014/Asylstatistik\\_Dezember\\_2014.pdf](http://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/2014/Asylstatistik_Dezember_2014.pdf) [letzter Stand 17.10.2017].

Bundesministerium für Inneres (2015): Asylstatistik 2015. Online unter: [http://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/2015/Asylstatistik Dezember 2015.pdf](http://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/2015/Asylstatistik%20Dezember%202015.pdf) [letzter Stand 17.10.2017].

Bundesministerium für Inneres (2016): Asylstatistik 2016. Online unter: [http://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/2016/Asylstatistik Dezember 2016.pdf](http://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/2016/Asylstatistik%20Dezember%202016.pdf) [letzter Stand 17.10.2017].

Bundesministerium für Inneres (2017): Asylstatistik 2017. Online unter: [http://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/2017/Asylstatistik August 2017.pdf](http://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/2017/Asylstatistik%20August%202017.pdf) [letzter Stand 17.10.2017].

derStandard.at (08.02.2017): Balkanroute: Die Grenzschießung, an die niemand glaubte. Online unter: <http://derstandard.at/2000052263972/Balkanroute-Die-Grenzschießung-an-die-niemand-glaubte> [letzter Stand 17.12.2017].

derStandard.at (11.04.2018): Separate Deutschklassen „diskriminierend“ bis „undurchführbar“. Online unter: <https://derstandard.at/2000077680657/Deutschklassen-Von-diskriminierend-bis-undurchfuehrbar> [letzter Stand 28.04.2018].

derStandard.at (26.04.2018): Deutschförderklassen: Kritik aus Erziehungs- und Sprachwissenschaft. Online unter: <https://derstandard.at/2000078682042/Deutschklassen-Kritik-aus-Erziehungs-und-Sprachwissenschaft> [letzter Stand 29.04.2018].

derStandard.at (22.01.2018): Fassmann macht mit Deutschklassen demnächst Ernst. Online unter: <https://derstandard.at/2000072741289/Deutschklassen-Bildungsminister-Fassmann-stellt-Plaene-vor> [letzter Stand 28.04.2018].

DiePresse.com (2015): Die Flüchtlingskrise. Eine Zerreißprobe für Europa. Online unter: <http://diepresse.com/layout/diepresse/files/dossiers/fluechtlingskrise/index.php> [letzter Stand 17.12.2017].

DiePresse.com (22.01.2018): Deutschförderklassen kommen ab Herbst. Online unter: <https://diepresse.com/home/bildung/schule/5358046/Deutschfoerderklassen-kommen-ab-Herbst> [letzter Stand 28.04.2018].

DiePresse.com (21.03.2018): Gewalt an Schulen. Wir brauchen „Zahlen, Daten, Fakten“. Online unter: [https://diepresse.com/home/bildung/schule/5392388/Gewalt-an-Schulen\\_Wir-brauchen-Zahlen-Daten-Fakten](https://diepresse.com/home/bildung/schule/5392388/Gewalt-an-Schulen_Wir-brauchen-Zahlen-Daten-Fakten) [letzter Stand 25.05.2018].

Österreichischer Fachverband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (25.01.2018): Stellungnahme des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF) zur Änderung des Schulorganisationsgesetzes, des Schulunterrichtsgesetzes und des Schulpflichtgesetzes 1985 betreffend Deutschförderklassen. Online unter: <http://www.oedaf.at/site/home/aktuelles/article/593.html> [letzter Stand 20.05.2018].

Spiegel Online (20.01.2016): So funktioniert der „Islamische Staat“. Online unter: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/islamischer-staat-alles-wichtige-zum-is-a-1042664.html#sponfakt=1> [letzter Stand 16.12.2017].

Spiegel Online (10.08.2016): Die Fakten zum Syrienkrieg. Online unter: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/krieg-in-syrien-alle-wichtigen-fakten-erklart-endlich-verstaendlich-a-1057039.html#sponfakt=2> [letzter Stand 17.12.2017].

Spiegel Online (17.10.2017): Kurdisch-arabische Miliz erobert Rakka. Online unter: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/syrien-sdf-erobern-rakka-vom-islamischen-staat-a-1173283.html> [letzter Stand 17.12.2017].

Statistik Austria (2018): Bildung in Zahlen 2016/2017. Tabellenband. Online unter: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung\\_und\\_kultur/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/index.html). 166, 170. [letzter Stand 25.05.2018].

Universität Wien (25.01.2018): Stellungnahme zum Bildungsprogramm 2017 bis 2022 der österreichischen Bundesregierung. Stellungnahme von Forschenden und Lehrenden des Bereichs Deutsch als Zweitsprache der Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien zum Bildungsprogramm 2017 bis 2022 der österreichischen Bundesregierung. Online unter: <https://www.univie.ac.at/germanistik/stellungnahme-bildungsprogramm-2017-2022-oesterreichische-bundesregierung/> [letzter Stand 20.05.2018].

UNHCR (2017): Zahlen im Überblick. Online unter: <http://www.unhcr.org/dach/at/ueberuns/zahlen-im-ueberblick> [letzter Stand 17.11.2017].

UNHCR (2018): Convention and Protocol relating to the status of refugees. Online unter: <http://www.unhcr.org/3b66c2aa10> [letzter Stand 25.04.2018].

Zeit Online (29.12.2016): Wer kämpft gegen wen in Syrien? Online unter: <http://www.zeit.de/news/2016-12/29/konflikte-wer-kaempft-gegen-wen-in-syrien-29134413> [letzter Stand 17.12.2017].

Zeit Online (09.08.2017): Mossuls Eroberung ist nicht der Anfang vom Ende. Online unter: <http://www.zeit.de/politik/ausland/2017-07/islamischer-staat-mossul-irak-erorberung> [letzter Stand 17.12.2017].

## 10. Quellenverzeichnis

Transkript Interview 1 (21.02.2018) Wien.

Transkript Interview 2 (23.02.2018) Wels.

Transkript Interview 3 (19.03.2018) Wien.

Transkript Interview 4 (21.03.2018) Wien.

Transkript Interview 5 (16.04.2018) Wels.

Transkript Interview 6 (16.04.2018) Wels.

## 11. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Asylverfahren seit 2014 (BMB 2017: 13) .....	20
Abbildung 2: Integrationskonzept nach Held/Sauer (2009) (eigene Darstellung) .....	29
Abbildung 3: Statistik Asylanträge Österreich 2014 (BMI 2014: 3) .....	36
Abbildung 4: Statistik TOP 15 Asylanträge nach Staatsangehörigkeit (BMI 2014: 7) .....	36
Abbildung 5: Statistik Asylanträge Österreich 2015 (BMI 2015:3) .....	37
Abbildung 6: Statistik TOP 15 Asylanträge nach Staatsangehörigkeit 2015 (BMI 2015:6) .....	37
Abbildung 7: Statistik Asylanträge Österreich 2017 (BMI 2017: 3) .....	38
Abbildung 8: Themenanalyse nach Froschauer (2003) und Lueger (2003) (Lueger 2010: 213) .....	71
Abbildung 9: Daten nach der Statistik Austria (2018: 166, 170, 211, 214) aus dem Schuljahr 2016/2017 in OÖ und Wien (eigene Darstellung).....	104

## 12. Anhang

### 12.1 Leitfaden für Interviews

#### Allgemeines zum Umgang in der Schule/ Klasse mit dem Thema Flucht und Migration

1. Wie wird grundsätzlich mit Migration und Integration an Ihrer Schule umgegangen? Werden bestimmte Konzepte angewendet? Wenn ja, welche?
2. Wie haben Sie sich auf die Situation, Flüchtlingskinder in der Schule, vorbereitet?
3. Wie sind Sie mit dem Thema „Flucht“ im Zuge der aktuellen Flüchtlingskrise an Ihrer Schule umgegangen?
4. Gibt es an Ihrer Schule ein interkulturelles Team? Wenn ja, was sind die zentralen Aufgaben dieses Teams und wie wird gearbeitet?

#### Geschichteunterricht

5. Welche Unterschiede sehen Sie im Lehrstoff für MigrantInnen, Flüchtlinge oder „Einheimische“?
6. Inwiefern spielt der Geschichteunterricht eine Rolle in der Aufklärung über Politik, aktuellen Geschehnissen mit ihren Konsequenzen oder Erziehungsmaßnahmen im Sinne eines gemeinsamen, harmonischen Lebens im Klassenverband?
7. Wurde das Thema „Flucht“ im Unterricht behandelt? Wenn ja, in welcher Form?
8. Wie viele Flüchtlingskinder sind an Ihrer Schule und wie viele Flüchtlingskinder sind in Ihrer Klasse?
9. Wurde auf die persönliche Geschichte der Flüchtlingskinder im Unterricht bzw. bevor der/die Jugendliche in die Klasse kam, eingegangen oder allgemein über Biografien von Flüchtlingen gesprochen?
10. Gibt oder gab es Diskrepanzen zwischen den Flüchtlingskindern und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern? Wenn ja, wie äußern sich diese und werden diese von Ihnen klassenintern thematisiert und aufgearbeitet?
11. Gibt es im Unterrichtsgeschehen Sprachbarrieren, die zu Problemen beitragen? Wenn ja, wie äußern sich diese Probleme und wie werden diese Schwierigkeiten gelöst?

12. Bekommen die Flüchtlingskinder eigene Aufgaben im Unterricht gestellt oder können sie mit dem Niveau der Klasse mithalten?
13. Was bzw. welche Methode hat besonders gut in Ihrem Unterricht funktioniert, um die Flüchtlingskinder in der Klasse oder in der Schule zu integrieren?
14. Gab es Situationen, in denen ein Flüchtlingskind einen Flashback oder sonstiges auffälliges Verhalten aufgrund ihrer/seiner traumatischen Erfahrung zeigte?  
Wenn ja, wie sind Sie mit dieser Situation umgegangen und haben die anderen SuS Verständnis aufgebracht?

### Reflexion

15. Welche Verhaltensweisen, eigene Unterrichtskonzepte oder einzelne Unterrichtsstunden in Bezug auf Flüchtlingskinder in der Schule oder Klasse, würden Sie im Nachhinein ändern?
16. Welche Tipps können Sie anderen LehrerInnen für den Unterricht mitgeben?
17. Wie schätzen Sie die Integration der Flüchtlingskinder sowohl in der Klasse als auch in Ihrem Unterricht ein?
18. Welchen Eindruck haben Sie von Ihren Kolleginnen und Kollegen im Umgang mit dieser Situation?
19. Wurde in Ihrer Ausbildung auf so eine Situation Bezug genommen oder wurden Sie sogar konkret darauf vorbereitet?  
Wenn ja, wie wurden Sie darauf vorbereitet?
20. Wie haben Sie sich auf das Unterrichten von Flüchtlingen vorbereitet?  
Welche Gefühle gingen Ihnen durch den Kopf, als Sie erfahren haben, dass Sie nun Flüchtlingskinder unterrichten?
21. Glauben Sie, dass es Unterschiede im Umgang von Schulen oder LehrerInnen mit Flüchtlingskindern an österreichischen Schulen gibt?  
Ist es möglich, dass städtische Schulen einen anderen Zugang, beispielsweise aus pädagogischer Sicht, haben oder mehr Unterstützung erhalten?
22. Was wünschen Sie sich für die Zukunft?

## **12.2 Transkript Interview 1, 2, 3, 4, 5 und 6**

Die Audiodateien sowie die Transkripte aller Interviews werden an dieser Stelle nicht beigefügt, da dies zum einen gegen die Datenschutzbestimmungen verstoßen und zum anderen den Rahmen der Diplomarbeit sprengen würde. Die Aufnahmen und Aufzeichnungen werden jedoch von mir, Patricia Stangl, aufbewahrt.

## **12.3 Themenanalysen**

Die Themenanalysen werden nicht zur Gänze in den Anhang gestellt, da der Umfang dieser den Rahmen sprengen würde. Um jedoch eine Transparenz zu gewährleisten, wird jede Themenanalyse ab dem Punkt 3. Kontextualisierung, der eine Zusammenfassung der Interviews darstellt, veröffentlicht.

### 12.3.1 Themenanalyse Interview 1

#### 3) Kontextualisierung

Fragen wurden aus dem Leitfaden gestellt  
 Reihenfolge der Fragen wurde etwas geändert  
 Alle Fragen wurden beantwortet

Thema und Unterthemen	Charakteristika – genannt von (Zeilennummer)	Kontextualisierung/ Reihenfolge der Themen
<b>1. Umgang der Schule mit Flucht und Migration</b>  a) Schulische Rahmenbedingungen b) Didaktische Konzepte c) Vorbereitung der Schule auf Flüchtlingskinder d) Präsenz Thema Flucht an Schule	1a) 90% unserer Kinder haben Migrationshintergrund (7-12) 1a) einheimische Kinder werden integriert (7-12) 1 a) ; 1b) Jahresthemen oder Jahrgangs Themen (7-12)  1b) Teilweise didaktische Konzepte wie Lerncoaching, aber immer wichtig: Thema: Wir sind eine Gemeinschaft, wir sind eigentlich alle gleich (16-21)  1a); 1d); 1c) Schule hatte seit 90er Jahren immer Flüchtlingskinder aus Bosnien, Tschetschenien und jetzt verstärkt aus Syrien und Afghanistan (24-29) 1d) Thema Flucht sehr präsent an Schule und Unterricht (32-51)	Einstieg nach Reihenfolge 1.Schulische Rahmenbedingungen 2.Didaktische Konzepte 3.Vorbereitung der Schule auf Flüchtlingskinder  4. Präsenz Thema Flucht an Schule
<b>2. Integrationsmaßnahmen Schule</b>  a) Interkulturelles Team b) Patenschaftssystem c) Einschätzung Integration in der Schule/ Klasse d) Internationales Picknick	2a) Kein Interkulturelles Team (56)  2b) Patenschaftssystem (463-468)  2c) Integration in der Klasse gelungen (551), aber in der Schule gibt es des Öfteren Konflikte ( 553-554)  2d) Schulinternes Internationales Picknick (624-641)	5. Interkulturelles Team 15.Patenschaft im Zuge Methode, die sich bewährt hat, dass Flüchtlingskinder integriert werden, entstammt aus dem Thema „Geschichteunterricht“  20.Einschätzung der Integration in der Klasse und Schule 21. Internationales Picknick
<b>3. Anzahl Flüchtlingskinder in der Schule/Klasse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schätzung: Ein Drittel der SuS hat entweder Konventionspass oder hat einen ausgewiesenen Flüchtlingsstatus (89-96)</li> <li>Anzahl ist schwer zu definieren (107), Grenzen sind verlau-</li> </ul>	6. Anzahl der Flüchtlingskinder  A bespricht diese Frage mit B

	<p>fend (98)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Man bewegt sich in einer Grauzone (115-116)</li> </ul>	
<p><b>4. Vorbereitungen</b></p> <p>a) Aufbereitung Lehrstoff</p> <p>b) Persönliche Vorbereitung auf Flüchtlingskinder</p>	<p>4a); 1d) Thema Flucht wird von verschiedenen Seiten aufgearbeitet und ist sehr präsent (122-127)</p> <p>4a) Keine besondere Vorbereitungen für MigrantInnen, Flüchtlinge etc. (129-130)</p> <p>4b) Eigene Vorbereitung auf Flüchtlinge durch Einlesen, Seminare, Besprechungen mit Eltern (560-564)</p>	<p>7. Vorbereitung Lehrstoff</p> <p>Persönliche Vorbereitung wurde in Reflexionsfragen erfragt, nach Unterthema N)</p>
<p><b>5. Traumatische Fluchterlebnisse und Zukunftsperspektive</b></p> <p>a) Persönliche Geschichte der Flüchtlingskinder im Unterricht</p> <p>b) Aggressives Verhalten und Umgang im Unterricht aufgrund traumatischer Erlebnisse</p> <p>c) Zukunftsperspektiven der Flüchtlinge aus gesellschaftlicher Sicht und aus Sicht der Flüchtlingskinder</p>	<p>5a) Persönliche Geschichte der Flüchtlingskinder wird nur dann aufgearbeitet im Unterricht, wenn Kinder dies zulassen (134-135)</p> <p>5b) Aggressives Verhalten aufgrund der traumatischen Erlebnisse im Unterricht kommt vor (183)</p> <p>5b) Aktuelle Konflikte zwischen Kurden und Türken (185) und Flüchtlinge aus Afghanistan (187-190)</p> <p>5b) Umgang mit aggressivem Verhalten/ Trigger/Flashbacks ist situationsabhängig (203),</p> <p>5b) Reden beruhigt nicht immer (205), Oft benötigt man Hilfe aus einer Nachbarsklasse, Direktor,</p> <p>5b) Beratungslehrerin und Schulwartin helfen in diesen Situationen (207-221)</p> <p>5c) Viele Schüler geben sich selbst auf und kommen auch nicht mehr zur Schule (225-226), vor allem unbegleitete Flüchtlinge haben keine Zukunftsperspektive und geraten in gewaltbereite Gruppierungen (228-233; 235-242)</p> <p>5c) Oft ist es absehbar, wenn sich SuS selbst aufgeben (252), sie haben keine Lebensperspektive mehr (248-249)</p>	<p>8. Persönliche Geschichte der Flüchtlingskinder</p> <p>9. Aggressives Verhalten und Umgang im Unterricht aufgrund traumatischer Erlebnisse</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A bezieht S bei 9. in das Gespräch ein</li> </ul> <p>10. Zukunftsperspektiven der Flüchtlinge</p>
<p><b>6. Diskrepanzen</b></p> <p>a) Diskrepanzen zwischen den SuS</p> <p>b) Sprachbarrieren</p>	<p>6a) Teilweise Diskrepanzen zwischen SuS (284-235)</p> <p>6a) Es gibt SuS, die werden aufgrund des familiären Umfelds immer am Rande der Gesellschaft sein, Eltern spielen eine große Rolle in Bezug auf den Bildungsweg, bildungsfreundliche Umgebung unterstützen ihre Kinder sehr (287-300)</p>	<p>11. Diskrepanzen</p> <p>12. Sprachbarrieren</p>

	<p>6a) Aus der eigenen Klasse werden von 30 türkischen Kindern höchstens zwei eine weiterführende Schule schaffen, wobei auch hier die Eltern eine große Rolle spielen (309-312)</p> <p>6a) Pflichtschulen und weiterführende Schulen haben unterschiedliche Vorgehensweisen, Pflichtschulen greifen den SuS mehr unter die Arme, weil sie dazu verpflichtet sind, Bildung und Wissen und Betreuung ihnen angedeihen zu lassen (326-328)</p> <p>6b) eine Sprachbarrieren, Lehrer und Kinder helfen Flüchtlingskindern die Basics der Sprache zu erlernen (334-340; 342)</p> <p>6b) Alphabetisierte Kinder können viel leichter eine Sprache erlernen (35-359), wenn Eltern Analphabeten sind, können auch Kinder selten bis nie Lesen, Schreiben oder zwei Sprachen lernen oder Unterrichtssprache nachvollziehen (392-396)</p>	
<p><b>7. Geschichteunterricht</b></p> <p>a) Rolle GU in Aufklärung über Politik/Medien</p> <p>b) Harmonisches Klassenleben</p>	<p>7a) GU trägt eine große Verantwortung in der Aufklärung über Medien und Politik (386-394; 396-398; 403-412)</p> <p>7a) Einige Eltern haben rassistische Ideen, GU soll SuS die Augen öffnen und das Wissen soll zu den Eltern ebenso gelangen (414-416; 740-744)</p> <p>7a) Zeitungen sind ebenso Thema im GU, SuS sollen qualitativ hochwertige Zeitungen lesen (755-762)</p> <p>7b) GU wichtig für harmonisches Klassenleben, Parallelen werden aus der Geschichte gezogen (421-423)</p> <p>7b) Eine Hauptaufgabe als GU-Lehrerin ist es, den SuS geeignetes Verhalten beizubringen, dafür werden Themen aufgegriffen (425-427), beispielsweise für Verständnis für andere Kulturen oder Religionen wird das Thema Religion bearbeitet (429-460)</p>	<p>13. Rolle GU in Aufklärung über Politik/Medien</p> <p>14. Harmonisches Klassenleben</p>
<p><b>8. Reflexion</b></p> <p>a) Reflexion über eigene Verhaltensweise im Unterricht und Gedanken über „Flüchtlingskinder unter-</p>	<p>8a) Eigenes Verhalten würde Befragte situationsbedingt ändern (494-496)</p> <p>8a) Vielleicht öfter Themenwechsel oder in bestimmten Situationen nichts mehr sagen (497-498)</p>	<p>16. Reflexion über eigene Verhaltensweise im Unterricht und Gedanken</p> <p>17. Tipps KollegInnen</p> <p>18. Einschätzung von Umgang der KollegInnen</p>

<p>richten“</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>b) Tipps KollegInnen</li> <li>c) Einschätzung von Umgang der KollegInnen</li> <li>d) Ausbildung</li> <li>e) Umgang österreichischer Schulen</li> <li>f) Wünsche für die Zukunft</li> </ul>	<p>8a) Gedanken zu „Unterrichten von Flüchtlingen“: Es ist eine Challenge, eine Herausforderung (624-627)</p> <p>8b) Tipps für KollegInnen: 1) Vertrauen zu SuS aufbauen 2) Ersatzpläne (480-484; 486-501)</p> <p>8c) LehrerInnenteam zieht an einem Strang (520; 522-524)</p> <p>8d) In Ausbildung wurde auf diese Situation nicht eingegangen, ist aber wünschenswert den Umgang mit anderen Kulturen zu lernen (611-620)</p> <p>8e) Es gibt Unterschiede im Umgang mit dieser Situation an Österreichischen Schulen. Es gibt schon einen Unterschied im Umgang mit der Aufnahme von Flüchtlingen vor allem der Gegensatz von kleinen Ortschaften und größeren Städten ist groß (677-683)</p> <p>8f) Wünsche für die Zukunft: In der Ausbildung soll über die reale Situation unterrichtet/informiert werden, dadurch können auch SuS mündigen zu selbst reflektierenden, selbst denkenden und selbst agierenden und toleranten BürgerInnen Österreichs erzogen werden (778-788)</p>	<p>19.Ausbildung</p> <p>22. Umgang österreichischer Schulen</p> <p>23.Wünsche Zukunft</p>
---	--	---

### 12.3.2 Themenanalyse Interview 2

#### 3) Kontextualisierung

Reihenfolge der Fragen wurde etwas geändert

Frage nach dem mobilen interkulturellen Team wurde außerhalb der Aufnahme beantwortet: „Nein.“

„7 SuS aus der Heimatgemeinde absolvieren einen DaF/DaZ-Kurs in ihrer Freizeit.“

Anmerkung: Während des Interviews fällt immer wieder das Thema auf sprachliche Unsicherheiten und Förderbedarf in DaF/DaZ

Wichtige Aussage außerhalb der Aufnahme: „Flüchtlingskinder waren in der Schule kein Fremdkörper!“

„Die Intensität des Interesses der österreichischen SuS an Politik hat grundsätzlich zugenommen.“

Thema und Unterthemen	Charakteristika – genannt von (Zeilennummer)	Kontextualisierung
<p><b>1. Umgang der Schule mit Flucht und Migration</b></p> <p>a) Schulische Rahmenbedingungen  b) Didaktische Konzepte  c) Vorbereitung der Schule auf Flüchtlingskinder  d) Präsenz Thema Flucht an Schule</p>	<p>1a) Innenstadtgymnasium in Wels (3-5)  1a) hoher Anteil an SuS mit Migrationshintergrund, daher gehört das Thema Migration zum Alltag (3-5)</p> <p>1b) kein spezifisches didaktisches Konzept, aber Sensibilisierung im Unterricht ist wichtig (15-16; 20-22; 24)  1b) 6b) einige SuS haben sprachliche Schwierigkeiten mit Deutsch (26-27)  1b) 6b) Bis vor 2 Jahren gab es das Förderkonzept Deutsch speziell für SuS aus dem Balkan bzw. deren Eltern aus dem Balkan stammen, konnte aber aufgrund der Finanzierung nicht beibehalten werden. Außerdem kamen dann SuS aus anderen Gegenden und das Förderkonzept konnte aufgrund der anderen Situation nicht mehr angewendet werden (29-33; 35-38)</p> <p>1c) keine Vorbereitung der Schule auf kommende Flüchtlingskinder (72)  1c) Kinder wurden der Schule zugewiesen, A wurde als KV gefragt, ob Flüchtlingskinder in die Klasse kommen dürfen (74-76; 78-79)</p> <p>1d) „Flucht“ als eigenes Thema wurde von der Schule nicht aktiv</p>	<p><b>Fragen nach folgender Reihenfolge behandelt:</b></p> <p>1.Schulische Rahmenbedingungen  2.Didaktische Konzepte  4. Vorbereitung der Schule auf Flüchtlingskinder  6. Thema Flucht in der Schule</p>

	aufgegriffen oder mit Projekte bearbeitet (120) 1d) die Anwesenheit der Flüchtlingskinder verändert jedoch Themen (122)	
<b>2. Integration und Integrationsmaßnahmen der Schule</b>  a) DaF/DaZ b) Einschätzung Integration in der Schule/ Klasse	2a) 4b) 6b) Idee: alle Lehrer, die Deutsch als Fremdsprache oder als Zweitsprache unterrichten können, sollen gratis Stunden halten, um Deutsch zu fördern (83-84) 2a) 4b) Stundenplan wurde mit einigen Turnstunden versehen (89-91) 2a) 4b) 6b) A2 hat sich spezielle DaF/DaZ Bücher besorgt (104-106; 110-112) 2a) 6b) Flüchtlingskinder haben Sprachprüfungen absolviert, allerdings kam es nie zu einer tatsächlichen Sprachsicherheit, obwohl Prüfungen bestanden wurden(276-277; 279-282) 2a) 6b) Ziel der Sprachprüfungen ist fragwürdig, denn Flüchtlingskinder konnten keine Situationen darstellen, oder ihre Gefühle ausdrücken (284-286; 288-289; 291-292; 294; 296)  2b) vollständige soziale Integration (58) (232-234) 2b) SuS sind Vorurteilsfrei (62-63) 2b) Konflikte zwischen SuS gibt es unter leistungsschwachen und leistungsstarken (aber nicht auf die Spracheebene bezogen) SuS.(65-68)	Einschätzung Integration bei Frage Rolle GU für harmonischen Klassenverband besprochen
<b>3. Anzahl Flüchtlingskinder in der Schule/Klasse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktuell keine Flüchtlingskinder in der Schule (251)</li> <li>• Max. 5 Flüchtlinge in einer Klasse (232-234)</li> <li>• Flüchtlingskinder sollten nicht alleine in einer Klasse sein, aber es gibt eine Obergrenze, damit Integration auch stattfinden kann (239-240; 246-27)</li> <li>• 2-5 Flüchtlingskinder ist der Richtwert (249)</li> <li>• Max. 7 Flüchtlinge in der Schule ( für kurze Zeit waren es aber 8) (253-255)</li> </ul>	Zahlen besprochen bei der Einschätzung der Integration
<b>4. Vorbereitungen</b>  a) Aufbereitung Lehrstoff b) Persönliche Vorbereitung auf Flüchtlingskinder	4a) Nachrichten in leichter Sprache aus dem Internet wurden für Aufgabenstellungen herangezogen (302-303) 4a) Bezug zur Herkunftsregion wurde genommen (308-310) 4a) 6b) leichtere Aufgaben wurden gestellt, um Flüchtlingskinder im Unterricht zu involvieren und sie auch zu erzählen lassen. Verständ-	<b>10. Persönliche Vorbereitung</b> <b>14. Unterschiede in der Aufbereitung des Lehrstoffs</b>

	<p>nis der deutschen Sprache ist wichtig, wenn nicht sogar Voraussetzung (376-384)</p> <p>4a) Flüchtlingskinder sollen Raum für sich haben und nicht gedemütigt werden (376-384)</p> <p>4a) Ziel: kognitive Förderung der Unterrichtsinhalte (98-99)</p> <p>4b) 6b) Idee: alle Lehrer, die Deutsch als Fremdsprache oder als Zweitsprache unterrichten können, sollen gratis Stunden halten, um Deutsch zu fördern (83-84)</p> <p>4b) Stundenplan wurde mit einigen Turnstunden versehen (89-91)</p> <p>4b) 6b) A hat sich spezielle DaF/DaZ Bücher besorgt (104-106; 110-112)</p>	
<p><b>5. Traumatische Fluchterlebnisse und Zukunftsperspektive</b></p> <p>a) Persönliche Geschichte der Flüchtlingskinder im Unterricht</p> <p>b) Aggressives Verhalten und Umgang im Unterricht aufgrund traumatischer Erlebnisse</p>	<p>5a) persönliche Geschichte nicht aufgearbeitet (263)</p> <p>5a) 6b) Flüchtlingskinder sollten sich und ihr Land vorstellen, aber sprachliche Unsicherheit war zu groß (268-269; 271)</p> <p>5b) kein aggressives Verhalten im Unterricht (388-393)</p> <p>5b) nur eine Situation war bemerkenswert/ irritierend: 2 Mädchen aus Aleppo oder Homs trugen anfangs kein Kopftuch, aber nach einigen Wochen besuchten sie den islamischen Religionsunterricht und trugen dann die Kopfbedeckung (388-393; 395-403; 405-409; 411; 413-417; 419-421)</p> <p>5b) traumatische Erfahrungen zeigten sich nicht im Unterricht (425-430)</p> <p>5b) eine Situation in der Klasse: Thema des Unterrichts waren Drogen, Opiumanbau und ein afghanischer Schüler weinte leise. Situation wurde nicht im Unterricht und auch nicht danach angesprochen (425-430; 432-436; 438; 440-441)</p>	<p><b>15.</b> Aggressives Verhalten/Flashbacks im Unterricht</p> <p><b>16.</b> negative Erfahrungen im Unterricht</p>
<p><b>1. Diskrepanzen</b></p> <p>a) Diskrepanzen</p> <p>b) Sprachbarrieren</p> <p>c) Motivation der SuS</p>	<p>6a) in der Leistung der SuS gibt es Diskrepanzen, denn SuS mit Migrationshintergrund verstehen oft die Aufgabenstellungen nicht (47; 51-53)</p> <p>6a) die Leistungsunterschiede haben jedoch keine Auswirkung auf die Klassenharmonie (72)</p> <p>6b) Flüchtlingskinder haben Sprachprüfungen absolviert, allerdings</p>	<p><b>3.</b> Diskrepanzen zwischen den SuS, auch besprochen bei sozialer Integration</p> <p><b>11.</b> Sprachbarrieren, großes Thema von Beginn an findet es immer wieder Erwähnung</p> <p><b>13.</b> Motivation der SuS wurde im Rahmen der Frage 12. behandelt, ob es spezifische Aufgaben für Flüchtlingskinder gab</p>

	<p>kam es nie zu einer tatsächlichen Sprachsicherheit, obwohl Prüfungen bestanden wurden(276-277; 279-282)</p> <p>6b) Ziel der Sprachprüfungen ist fragwürdig, denn Flüchtlingskinder konnten keine Situationen darstellen, oder ihre Gefühle ausdrücken (284-286; 288-289; 291-292; 294; 296)</p> <p>6b) Flüchtlingskinder beherrschen ihre Muttersprache (490-494; 500-505)</p> <p>6b) es geht nicht um Regeln oder Normen, sondern um das Ausdrücken in einer Sprache. Die Analysefähigkeit der Erstsprache ist nicht notwendig für das Erlernen einer Fremdsprache. Oft sind diese Sprachen so unterschiedlich, dass eine direkte Übersetzung nicht möglich ist (507-508; 512; 519; 516-517; 525-528)</p> <p>6c) Flüchtlingskinder haben die gleiche durchschnittliche Lernmotivation wie andere Jugendliche (312-313; 315-316; 318-319; 321-322; 344)</p> <p>6c) das Bestehen der Fächer ist das Wichtigste (324-329)</p> <p>6c) ein Flüchtling aus Afghanistan hatte außerordentliche Motivation, er war Analphabet und nutzte seine Möglichkeiten, in dem er Lesen und Schreiben lernte und versucht die Unterrichtsinhalte auch zu verstehen (324-329; 331-336; 338-339; 341-342)</p>	<p><b>18.</b> Beherrschung der Muttersprache m Zuge der Reflexionsfrage über eigene Verhaltensweise</p>
<p><b>2. Geschichteunterricht</b></p> <p>a) Umgang in Gegenständen bzw. Geschichteunterricht</p> <p>b) Rolle GU in Aufklärung über Politik/Medien</p> <p>c) Rolle GU harmonisches Klassenleben</p> <p>d) Methoden im GU</p>	<p>7a) Flucht und Migration waren präsenste Themen in Unterrichtsgegenständen (124-125; 127)</p> <p>7a) Sprachwelt wurde im Unterricht vielfältiger, weil nicht nur westeuropäische Sprachen in den Blick genommen wurden (129-132; 146-149; 151; 153-155)</p> <p>7b) Entwicklungen Naher Osten; Unterschiede Naher und Mittlerer Osten als Themen im GU (146-149)</p> <p>7b) 7c) Geschichte und Konfliktgeschichte von Pakistan, Afghanistan, Iran und Syrien wurden im GU thematisiert, aber auch medialer Umgang (151; 153-155; 157)</p> <p>7b) Medialer Umgang mit dem Thema Migration wurde im Unterricht beleuchtet (159)</p> <p>7b) 7a) GU als Ort, an dem das zum Thema gemacht wird (165-169)</p>	<p><b>7.</b> Aufarbeitung des Themas Flucht im Unterricht</p> <p><b>8.</b> Rolle GU Aufklärung über Politik und Medien</p> <p><b>9.</b> Rolle GU für harmonischen Klassenverband</p> <p><b>10.</b> persönliche Geschichte der Flüchtlingskinder</p> <p><b>12.</b> spezifische Aufgaben für Flüchtlingskinder</p> <p><b>13.</b> Methoden im GU</p>

	<p>7b) 7a) als Blick was in der Gegenwart passiert und was unsere Zukunft auch verändern wird (168)</p> <p>7b) 7a) Umgang mit der Flüchtlingskrise ist dahingehend zu thematisieren und zu beurteilen (181-184)</p> <p>7c) keine direkte Aussage zur Rolle des GU für harmonisches Klassenleben</p> <p>7c) 2a) SuS sind offen gewesen gegenüber den geflüchteten Jugendlichen (201-204)</p> <p>7c) 2a) Flüchtlingskinder waren zurückgezogener (206-207)</p> <p>7d) keine speziellen Methoden oder anderen organisatorischen Rahmen ausprobiert</p> <p>7d) spielerische Methoden im DaF/ DaZ Unterricht, ist aber normal (360-363)</p>	
<p><b>3. Reflexion</b></p> <p>a) Organisation</p> <p>b) Gedanken über „Flüchtlingskinder unterrichten“</p> <p>c) Tipps KollegInnen</p> <p>d) Einschätzung von Umgang der KollegInnen</p> <p>e) Ausbildung</p> <p>f) Umgang österreichischer Schulen</p> <p>g) Wünsche für die Zukunft</p> <p>h) Anmerkungen</p>	<p>8a) Stundenplanorganisation müsste sich ändern, wenn man Sicherheit auf eine dauerhafte Situation hat.( 447-456)</p> <p>8a) Bei einer dauerhaften Situation sollten sich Schulen im Großraum Wels zusammenschließen und gemeinsam einen langfristigen Plan entwickeln (447-456) (588-593; 95-596; 598-601)</p> <p>8a) Aufteilung der SuS muss immer bedacht werden, es soll keine starke homogene Gruppe entstehen (458-460; 598-601; 603-607 )</p> <p>8a) Sinnvoll ist ein Unterricht, bei dem Tätigkeiten im Vordergrund stehen, z.B. Turnen und ein begleitender DaF/DaZ-Kurs (462-471)</p> <p>8b) 1. Gedanke: „Was ist für die Schülerinnen und Schüler sinnvoll?“ (684-685)</p> <p>8c) Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts (531-535; 540-544)</p> <p>8c) Interesse für fremde Kulturen, Unterschiede und Empfindlichkeit sollte aber auch Grundhaltung für Lehrer sein (546-549; 562-571; 573-574; 576)</p> <p>8c) Kulturelle Sensibilität (629)</p> <p>8c) Nicht zu viele Schüler in einer Klasse, aber auch nicht alleine las-</p>	<p><b>17.</b> Reflexion eigene Verhaltensweisen, bei dieser Frage wurde über die Organisation gesprochen und über die Wichtigkeit eines DaF/DaZ-Kurses</p> <p><b>19.</b> Tipps für KollegInnen</p> <p><b>20.</b> Eindruck Umgang KollegInnen</p> <p><b>21.</b> Ausbildung</p> <p><b>22.</b> Gedanken über „Flüchtlingskinder unterrichten“</p> <p><b>23.</b> Umgang österreichischer Schulen</p> <p><b>24.</b> Anmerkungen</p>

	<p>sen (631)</p> <p>8c) Immer wieder nachfragen (633)</p> <p>8d) Austausch mit Kolleginnen über sprachliche Förderung und Aufnahme in die Klasse (638-645)</p> <p>8d) sehr zuvorkommender Umgang mit den Geflüchteten (647-651)</p> <p>8d) eigene Aufgabenstellungen für Flüchtlingskinder für sinnvollen Unterricht (647-651)</p> <p>8e) DaF und DaZ Ausbildung (656)</p> <p>8e) Geschichtstudium: Aufarbeitung der Themen (z.B. Gastarbeiterthema, Migration), gibt in diesem Sinn ein besonderes Wissen (663-670; 672-674)</p> <p>8e) keine fachdidaktische Ausbildung für migrationssensiblen Unterricht (658-661)</p> <p>8f) keine Einschätzung, da Kenntnisse der anderen Schulen (689; 693-695)</p> <p>8g) gehöriges Ausmaß, mind. 10 Wochenstunden Werteinheiten für DaF/DaZ (697-700; 702-706)</p> <p>8g) SuS sollen die Aussprache lernen, um Erlebnisse mitteilen zu können (708-713; 717-720)</p> <p>8h) Lehrer müssen sich um alle SuS bestmöglich kümmern (735-739)</p> <p>8h) schulischen Rahmenbedingungen müssen besprochen werden, dafür ist Berechenbarkeit wichtig (741-748)</p> <p>8h) Aufgrund der Unberechenbarkeit der Situation muss man spontan reagieren (754-757)</p>	
--	---	--

### 12.3.3 Themenanalyse Interview 3

#### 3) Kontextualisierung

Alle Fragen wurden beantwortet  
Reihenfolge der Fragen wurde etwas geändert

Thema und Unterthemen	Charakteristika – genannt von (Zeilennummer)	Kontextualisierung
<p><b>1. Schulische Rahmenbedingungen/ Migration und Integration</b></p> <p>a) Schulische Rahmenbedingungen b) Didaktische Konzepte c) Migration und Integration d) Thema Flucht in Schule</p>	<p>1a) 70-80% Migrationshintergrund (336-339; 12-13) 1a) Großteil in Ö geboren und sprechen Deutsch (336-339)</p> <p>1b 2b)) Kooperatives Lernen für das Stärken der Klassengemeinschaft (148) 1b 2b)) Übungen für Gruppendynamik (150-156) 1b) 2b)) banale Lerntechniken, z.B. Was tue ich in Schultasche (150-156) 1b) 2b) Umstieg in Sekundarstufe soll erleichtert werden (150-156) 1b) 2b) Manchmal sind Methoden/Übungen Non Verbal (159) 1b) 2b) 4b) KOOL (Kooperatives Lernen) stärkt die Klassengemeinschaft (127-132)</p> <p>1c) Migration und Integration nicht explizit Thema in der Schule (6-7) 1c) im alltäglichen Leben präsent, wird aber nicht zum eigenen Thema gemacht (12-13; 15-16; 18; 21-22) 1c) Integration auch nicht explizites Thema, Flüchtlingskinder sind einfach in der Schule (28-29)</p> <p>1d) keine eigenen Projekte oder sonstige Aufarbeitung (34; 36-37)</p>	<p>Fragen nach folgender Reihenfolge behandelt:</p> <p><b>1.</b>Thema Migration und Integration <b>2.</b> Präsenz Thema Flucht in der Schule</p>
<p><b>2. Integration und Integrationsmaßnahmen der Schule</b></p> <p>a) Mobiles Interkulturelles Team b) Kooperatives Lernen c) Unterstützung der Lehrkraft d) Einschätzung Integration in der Klasse</p>	<p>2a) Nein (52) 2a) Lehrperson kennt MIT nicht (61)</p> <p>1b 2b)) Kooperatives Lernen für das Stärken der Klassengemeinschaft (148) 1b 2b)) Übungen für Gruppendynamik (150-156) 1b) 2b)) banale Lerntechniken, z.B. Was tue ich in Schultasche (150-156) 1b) 2b) Umstieg in Sekundarstufe soll erleichtert werden (150-156) 1b) 2b) Manchmal sind Methoden/Übungen Non Verbal (159) 1b) 2b) 4b) KOOL (Kooperatives Lernen) stärkt die Klassengemeinschaft (127-132)</p>	<p><b>4.</b> Mobiles Interkulturelles Team <b>10.</b> Kooperatives Lernen <b>11.</b> Einschätzung der Integration wurde beantwortet, als nach der Klassenharmonie gefragt wurde <b>13.</b> Unterstützung der Lehrkraft</p>

	<p>2c) Angebot von A3, dass Flüchtlingskind zur Schulpsychologin gehen sollte (208.210)</p> <p>2c) A3 versucht mehr Aufmerksamkeit zu schenken (208-210)</p> <p>2c) 8c) A3 überlegt, ob sie das Flüchtlingskind separat unterstützen sollte, aber es gibt Angebote wie VHS- Deutschkurse oder Leseförderkurse, daher gibt A3 Lerntipps, aber nicht nur dem Flüchtlingskind, sondern allen Kindern und Jugendlichen (281-287)</p> <p>2d) 6b) Klassengemeinschaft intakt; Flüchtling wurde gut integriert; da Klasse auch sehr sozial ist (127-132; 135-136;)</p> <p>2d) 6b) für SchülerInnen ist das nicht so ein großes Thema wie für Erwachsene (176-179)</p> <p>2d)6b) Klasse hat viele Nationen, es gibt keine Mehrheit (176-179)</p>	
<b>3. Anzahl Flüchtlingskinder in der Schule/Klasse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schule: A3 kennt die Anzahl der Flüchtlingskinder nicht (39)</li> <li>• A3 unterrichtet zwei Flüchtlingskinder aus Syrien (41)</li> <li>• A3 unterrichtet Flüchtlingskinder seit diesem Schuljahr (43)</li> </ul>	<b>3.Anzahl Flüchtlingskinder in der Schule</b>
<p><b>4. Vorbereitungen</b></p> <p>a) Persönliche Vorbereitung auf Flüchtlingskinder</p> <p>b) Aufbereitung Lehrstoff</p> <p>c) Sprachsensibler Unterricht</p>	<p>4a) keine persönliche Vorbereitung, da das Unterrichten der Flüchtlingskinder überraschend war (64-67; 69-70; 72-74)</p> <p>4b) 4c) viel Wortschatzarbeit in Geschichte beim Flüchtlingskind (81-84; 86)</p> <p>4b) Flüchtlingskind bekommt keine eigenen Aufgaben im Unterricht (170)</p> <p>4b) A3 meint, dass es keinen Unterschied in der Vorbereitung des Lehrstoffs gibt (77)</p> <p>4b) 8a) Flüchtlingskind ist sehr engagiert und beteiligt sich viel im Unterricht (267-273)</p> <p>4b) 8a) 4c) Flüchtlingskind ist fast zu aktiv, weil oft Wörter gefragt werden, die andere bereits kennen und A3 konnte nicht permanent auf ihn eingehen (267-273; 275-276)</p> <p>4c) sprachsensibler Unterricht ist sehr intensiv in Geschichte (88-93)</p> <p>4c) A3 legt großen Wert auf das Verstehen von Texten (88-93)</p> <p>4c) Geschichte ist sprachlich eine Herausforderung (88-93) oft muss weit ausgeholt werden ( 97-99)</p> <p>4c) Sprachsensibilität hält nicht im Unterricht auf, A3 hat Mut zur Lücke und lässt dafür manches aus (101-103; 105-106)</p>	<p><b>5.persönliche Vorbereitung auf das Unterrichten von Flüchtlingskindern</b></p> <p><b>6. Aufbereitung Lehrstoff</b></p> <p>bei 6. Wurde auf Sprachsensiblen Unterricht eingegangen</p> <p>nach 10. (KOOL) Wurde gefragt, ob das Flüchtlingskind eigene Aufgaben bekommt</p>
<p><b>5. Traumatische Fluchterlebnisse</b></p> <p>a) Persönliche Geschichte</p>	<p>5a) Flüchtlingskind hat über seine Erfahrungen auf der Flucht gesprochen (141-145)</p> <p>5b)Kein auffälliges Verhalten (183)</p>	<b>12.Auffälliges Verhalten im U aufgrund der Fluchterfahrung</b>

<p>b)Aggressives/ Auffälliges Verhalten im U</p>	<p>5b)Flüchtlingskind geht es aber vermutlich nicht besonders gut mit der Gesamtsituation (185-189)  5b)Sprachlich hängt das Flüchtlingskind hinterher (185-189)  5b)Bei Vater sind Fluchterlebnisse offensichtlich aus den Schilderungen (197-203)</p>	
<p><b>6. Diskrepanzen</b></p> <p>a) Diskrepanzen Leistung  b) Diskrepanzen Klassenharmonie</p>	<p>6a) In der Leistung gibt es deutliche Unterschiede, die aber nicht immer mit sprachlichen Fähigkeiten zusammenhängen (112-114)  6a) manche wollen sich aber verbessern und sind motiviert (119)  6a) in jeder Klasse sollten ein paar Schüler ein hohes Level vorgeben, um die MitschülerInnen zu motivieren (121-124)</p> <p>6b) keine Diskrepanzen in der Klassengemeinschaft (127-132)  6b) Klasse ist sehr sozial (127-132)  1b) 2b) 6b) KOOL (Kooperatives Lernen) stärkt die Klassengemeinschaft (127-132)  2d) 6b) Klassengemeinschaft intakt; Flüchtling wurde gut integriert; da Klasse auch sehr sozial ist (127-132; 135-136;)  2d) 6b) für SchülerInnen ist das nicht so ein großes Thema wie für Erwachsene (176-179)  2d)6b) Klasse hat viele Nationen, es gibt keine Mehrheit (176-179)</p>	<p>7.Diskrepanzen Leistung  8.Diskrepanzen Klassengemeinschaft</p>
<p><b>7. Geschichteunterricht</b></p> <p>a) Thema Flucht im GU  b) Rolle GU in Aufklärung über Politik/Medien  c) Rolle GU harmonisches Klassenleben</p>	<p>7a) etwa eine Unterrichtsstunde über Flucht gesprochen (242-252)  7a) Grund für die Auseinandersetzung war das Flüchtlingskind in der Klasse (242-252)</p> <p>7b) Politische Bildung wird vor allem im Rahmen aktueller Ereignisse, z.B Wahlen gemacht (213-220)  7b) Syrienkrieg wurde aber nur wenig behandelt, da der Fokus auf den Wahlen lag (213-220)  7b) Wahlplakat Analyse wurde durchgeführt (213-220)  7b) A3 denkt, dass Syrienkonflikt mehr im Unterricht behandelt werden sollte (227)  7b) Niemand fragt nach, ob man Aktuelles, wie z.B. Syrienkonflikt im Unterricht behandelt (232-233)  7b) Medien werden mehr im Deutschunterricht behandelt (383-384) in Form einer Medienanalyse (386)</p> <p>7c) A3 liegt viel an einer guten Klassengemeinschaft (242-252)</p>	<p>9.Thema Flucht im GU  14. Rolle GU in Aufklärung über Politik/Medien  15. Rolle GU harmonisches Klassenleben</p>

	<p>7c)7c) Themen aus dem GU werden herangezogen, um Betroffenheit der SuS zu erzeugen (242-252)</p> <p>7c) 7c) BSP: Bündnispolitik des 1. Weltkriegs – Wer war wo und wie beteiligt? Wie agierte die Vorfahren der SuS? (242-252), solche Themen sind für A3 in Migrationsklasse spannend (254-255)</p>	
<p><b>8. Reflexion</b></p> <p>a) Änderung Unterrichtskonzepte/stunden</p> <p>b) Gedanken unterrichten Flüchtlinge</p> <p>c) Tipps KollegInnen</p> <p>d) Einschätzung von Umgang der KollegInnen</p> <p>e) Ausbildung</p> <p>f) Umgang österreichischer Schulen</p> <p>g) Wünsche für die Zukunft</p> <p>h) Anmerkungen</p>	<p>8a) Allgemein: A3 würde fast jeden Tag etwas an Unterrichtskonzepte adjustieren (262-264)</p> <p>8a) in Bezug auf das Flüchtlingskind würde A3 keine Änderungen vornehmen (267-273)</p> <p>8a) 4b) Flüchtlingskind ist sehr engagiert und beteiligt sich viel im Unterricht (267-273)</p> <p>8a) 4b) 4c) Flüchtlingskind ist fast zu aktiv, weil oft Wörter gefragt werden, die andere bereits kennen und A3 konnte nicht permanent auf ihn eingehen (267-273; 275-276)</p> <p>8b) Flüchtlingskinder aus den Medien sind nun personifiziert (72-74; 324-327; 329)</p> <p>8b) A3 findet es spannend sich aktiv damit auseinanderzusetzen, was in den Medien gesagt wird und nun die Flüchtlingskinder tatsächlich in der Schule stehen (72-74; 324-327; 329)</p> <p>8c) keine Tipps für KollegInnen (279)</p> <p>8c) 2c) A3 überlegt, ob sie das Flüchtlingskind separat unterstützen sollte, aber es gibt Angebote wie VHS- Deutschkurse oder Leseförderkurse, daher gibt A3 Lerntipps, aber nicht nur dem Flüchtlingskind, sondern allen Kindern und Jugendlichen (281-287)</p> <p>8d) Flüchtlingskinder der Schule sind kein eigenes Thema, sondern Leistungen allgemein und wie die Kinder oder das Flüchtlingskind das Jahr bestehen können ( 292-295; 297-301; 303; 305-307)</p> <p>8e) Im Studium Geschichte und Germanistik wurde nicht darauf eingegangen (310-314)</p> <p>8e) Aber in Germanistik gab es das neue Fach Deutsch als Fremdsprache. Hier konnte A3 sich etwas von der Methodik für das Unterrichten mitnehmen (310-314; 316-318; 320-321)</p> <p>8f) A3 glaubt, dass es in Wien anders ist als in Westösterreich (332-339)</p> <p>8f) ländlichere Schulen bringen weniger Verständnis auf für Kinder mit Migrationshintergrund (332-339)</p>	<p><b>16.</b> Änderung Unterrichtskonzepte/stunden</p> <p><b>17.</b> Tipps KollegInnen</p> <p><b>18.</b> Umgang der KollegInnen</p> <p><b>19.</b> Ausbildung</p> <p><b>20.</b> Gedanken/Gefühle ein Flüchtlingskind zu unterrichten</p> <p><b>21.</b> Umgang österreichischer Schulen</p> <p><b>22.</b> Wünsche Zukunft</p> <p><b>23.</b> Anmerkungen</p>

	<p>8f) Wien ist von kultureller Vielfalt geprägt, aber eigentlich ist das mit dem Land auch vergleichbar (341-347)</p> <p>8f) in Wien ist Integration erfolgreicher (353)</p> <p>8g) mehr Mitgefühl für Flüchtlinge von den Menschen (370-381)</p> <p>8g) Flüchtlinge müssen als Sündenböcke herhalten, obwohl sie bereits schlimme Erfahrungen machen mussten (370-381)</p> <p>8g) Menschen werden dann aufgrund negativer Schlagzeilen in einen Topf geworfen (370-381)</p> <p>8h) viele Lehrpersonen erklären sich für das Interview vielleicht nicht dazu bereit, weil das schlechte Gewissen ruft (403-404; 406-407)</p> <p>8h) Interview ist wie eine Ermahnung, dass man mehr für die Integration der Flüchtlingskinder tun könnte (439-440)</p> <p>8h) Aber diese Thematik ist sehr schwierig, da im Alltag viele Themen anfallen, wie z.B. Wahlen, die mit Kompetenzorientierung abgestimmt werden müssen (418-422)</p> <p>8h) Kriege wie Syrienkonflikt sehr tiefgreifend, als Lehrperson muss man sich selbst auskennen und es gibt einen Unterschied zwischen Unterstufe und Oberstufe (430-433; 435-437)</p>	
--	---	--

### 12.3.4 Themenanalyse Interview 4

#### 3) Kontextualisierung

Alle Fragen wurden beantwortet

Manche Fragen wurden innerhalb der narrativen Antworten beantwortet und mussten deshalb nicht extra gestellt werden

Reihenfolge der Fragen wurde etwas geändert

Thema und Unterthemen	Charakteristika – genannt von (Zeilennummer)	Kontextualisierung
<p><b>1. Schulische Rahmenbedingungen/ Migration und Integration</b></p> <p>a) Schulische Rahmenbedingungen  b) Didaktische Konzepte  c) Vorbereitung der Schule auf Flüchtlingskinder</p>	<p>1a) Private Schule (2-12)  1a) Gründung 2006, Anfang 200er (2-12)  1a) ursprünglich Nachhilfeeinstitut für türkisch stämmige Kinder (2-12)  1a) Migration also in der Gründungsgeschichte großes Thema!  1a) AHS, NMS und VS (2-12)  1a) wollen sich als internationale Schule etablieren (42-43)  1a) türkisch- stämmige Kinder waren anfangs sehr viele (45-47)  1a) jetzt: verschiedene Nationen an der Schule (67-84)</p> <p>1b) Schülercoaching als didaktisches Konzept von den Nachhilfeeinstituten übernommen (14-24)  1b) ehemalige Schüler organisieren Wochenendaktivitäten Lernen, Freizeit und Leseaktivitäten für SuS (14-24)  1b) Familie wird stark in das Schulgeschehen miteinbezogen (14-24)  1b) KV besucht Eltern 1x im Jahr (14-24)  1b) KV macht sich Bild über familiäres Umfeld des SuS und auch Lernplatz (26-38)  1b) Elternaktivitäten, Elternseminare (26-38)  1b) in den Hauptfächern gibt es für die Eltern Monatsberichte und Lernpläne (26-38)  1b) individuelle Betreuung wichtig (26-38)  1b) schuleigener Schulplaner als Werkzeug für die Erleichterung der Kinder in eine weiterführende Schule zu gehen ( 52-54; 56-58; 60-63; 65; 67-84)</p> <p>1c) Schulgeld 4.000€ pro Jahr, daher bekommen Flüchtlingskinder ein Stipendium (67-84)  1c) auch Flüchtlingskinder sollen ihr Potenzial nutzen können (67-84)</p>	<p>Fragen nach folgender Reihenfolge behandelt:</p> <p><b>1.</b>Schulische Rahmenbedingungen  <b>2.</b> Didaktisches Konzept  <b>3.</b> Vorbereitung der Schule auf Flüchtlingskinder</p> <p>1-3 im Rahmen der narrativen Erzählung</p>

<p><b>2. Integration und Integrationsmaßnahmen der Schule</b></p> <p>a) Patenschaft  b) Schülercoaching  c) Familie  d) mobiles Interkulturelles Team  e) DaF/DaZ - Kurs  f) Einschätzung Integration in der Schule/ Klasse</p>	<p>2a) jeder neue Mitschüler bekommt 1-2 Mitschüler als Begleiter für 2-3 Wochen (171-178)  2a) Begleiter werden aktiv vom KV bestimmt und Begleiter sind nun die ersten Ansprechpersonen (171-178)</p> <p>2b) Schülercoaching als didaktisches Konzept von den Nachhilfeinstituten übernommen (14-24)  2b) ehemalige Schüler organisieren Wochenendaktivitäten Lernen, Freizeit und Leseaktivitäten für SuS (14-24)  2b) individuelle Betreuung wichtig (26-38)</p> <p>2c) KV macht sich Bild über familiäres Umfeld des SuS und auch Lernplatz (26-38)  2c) Elternaktivitäten, Elternseminare (26-38)  2c) in den Hauptfächern gibt es für die Eltern Monatsberichte und Lernpläne (26-38)</p> <p>2d) kein mobiles interkulturelles Team (207)</p> <p>2e) neue SuS besuchen die ersten sechs Monate einen DaF/DaZ Kurs (160-166)  2e) in den meisten Fächern werden sie aus der Klasse geholt um intensiv Deutsch zu lernen (160-166)  2e) Kommunikationsbasis wird geschaffen (160-166)  2e) werden in den Regelunterricht dann immer mehr integriert (160-166)  2e) DaF/DaZ Lehrerin betreut und gibt Lehrerkollegen auch Feedback zur Entwicklung der SuS (160-166)</p> <p>2f) positive Entwicklung (294-308)  2f) 2 SuS sind leistungsmäßig auf demselben Niveau, wie ihre MitschülerInnen (294-308)  2f) 2 SuS haben Motivationsprobleme, Eltern sind aber auch nicht kooperativ (294-308)  2f) wollen daran arbeiten, dass diese SuS Motivation finden und sie nicht verlieren (294-308)</p>	<p><b>10.</b> DaF/DaZ Kurs im Rahmen der Frage, ob Flüchtlingskinder eigene Aufgaben gestellt bekommen  <b>11.</b> Patenschaft erklärt als nach Sprachbarrieren gefragt wurde  <b>14.</b> Methode zur Integration, Schülercoaching (Schülercoaching auch eingangs erläutert)  <b>15.</b> mobiles interkulturelles Team  <b>20.</b> Einschätzung Integration an der Schule</p>
<p><b>3. Anzahl Flüchtlingskinder in der Schule/Klasse</b></p>	<p>8 Flüchtlingskinder in der Schule (76-84)  Haben Stipendien (76-84)  1 Flüchtlingskind in der Klasse (191-192)</p>	<p>Flüchtlingskinder in der Schule im Rahmen von 1-3  <b>13.</b> Flüchtlingskinder in der Klasse</p>
<p><b>4. Vorbereitungen</b></p> <p>a) Persönliche Vorbereitung auf</p>	<p>4a) Mit Kollegen gesprochen (229-247)  4b) SuS sollen fachspezifisches Vokabular lernen (229-247)</p>	<p><b>17.</b> persönliche Vorbereitung auf den Unterricht von Flüchtlingskinder  <b>18.</b> Aufbereitung Lehrstoff</p>

<p>Flüchtlingskinder b)Sprachsensibler Unterricht</p>	<p>4b) Schlüsselwörter bilden das Grundgerüst eines Themas (229-247) 4b) SuS haben einfache Aufgabenstellungen in Partnerarbeit, wobei der eine Partner Deutsch sprach, gelöst (229-247) 4b) SuS konnte man mit der Zeit immer mehr in den Unterricht miteinbeziehen (229-247) 4b) SuS mussten kurze Texte laut vorlesen (249-253) 4b) schrittweises Vorgehen (255-258) 4b) bei SuS aus der Oberstufe, wurden Texte aus der Unterstufe zum Lesen verwendet, da die Sprache einfacher war (255-258)</p>	
<p><b>5. Traumatische Fluchterlebnisse und Zukunftsperspektive</b></p> <p>a) Persönliche Geschichte</p> <p>b) Aggressives Verhalten und Umgang im Unterricht aufgrund traumatischer Erlebnisse</p>	<p>5a) persönliche Erfahrungen, wie z.B Weg nach Wien wurden im Unterricht besprochen, wenn es sich angeboten hat (116-132) 5a) man versucht auch positive Seiten zu sehen; z. B wurde eine neue Sprache gelernt, obwohl man vieles verloren hat (116-132) 5a) 7a) Auseinandersetzung mit Lebensbezug (116-132) 5a) 7a) kleine Übungen, um die Perspektive zu wechseln und die Dinge aus Sicht eines Flüchtlings zu sehen (116-132) 5a) man darf nicht zu offensiv sein, wenn Flüchtlingskinder in der Klasse sind (137-140) 5a) Flüchtlingskinder der Schule haben jedoch sehr offen über ihre Geschichte gesprochen (137-140)</p> <p>5b) auffälliges Verhalten, zwei SuS waren sehr introvertiert und fanden nur schwer in die Gruppe 5b) kann aber von der Persönlichkeit kommen und muss nicht unbedingt mit der Fluchterfahrung zusammenhängen (143-146)</p>	<p><b>7.auffälliges Verhalten im Unterricht aufgrund der traumatischen Erlebnisse</b></p>
<p><b>6. Bildung Flüchtlingskinder</b></p> <p>a) Diskrepanzen zwischen den SuS b) Sprachbarrieren c) Motivation der SuS</p>	<p>6a) keine Diskrepanzen zwischen den SuS (151-153) 6a) soziales Verhalten ist sehr positiv (151-153)</p> <p>6b) neue SuS besuchen die ersten sechs Monate einen DaF/DaZ Kurs (160-166) 6b) in den meisten Fächern werden sie aus der Klasse geholt um intensiv Deutsch zu lernen (160-166) 6b) Kommunikationsbasis wird geschaffen (160-166) 6b) werden in den Regelunterricht dann immer mehr integriert (160-166) 6b) DaF/DaZ Lehrerin betreut und gibt Lehrerkollegen auch Feedback zur Entwicklung der SuS (160-166) 6b) direkte Sprachbarrieren gibt es keine (171-178)</p>	<p><b>8.Diskrepanzen zwischen SuS</b> <b>9. Motivation der SuS im Rahmen der Diskrepanzen</b> <b>11.Sprachbarrieren, Antwort leitet über zur Partnerschaft (Integrationsmaßnahme)</b></p>

	<p>6c) Motivation fällt unterschiedlich aus (155-158)</p> <p>6c) Manche sind sehr motiviert (155-158)</p> <p>6c) Manche haben Phasen der Demotivation, weshalb man Zugang zu diesen SuS suchen muss (155-158)</p>	
<p><b>7. Geschichteunterricht</b></p> <p>a) Thema Flucht im GU</p> <p>b) Rolle GU in Aufklärung über Politik/Medien</p> <p>c) Rolle GU harmonisches Klassenleben</p>	<p>7a) Thema Flucht ist präsent im GU (86-92)</p> <p>7a) wenn Flüchtlingskinder in der Klasse sind, ist das eine Gelegenheit für das Aufgreifen des Themas (86-92)</p> <p>7a) Aufmerksamkeit der Mitschüler ist mehr vorhanden für das Thema, wenn sie in Berührung damit kommen (86-92)</p> <p>7a) Im GU kann man gute Zugänge zu dem Thema finden (94-95)</p> <p>7a) aber es wird nicht als Thema „Flucht“ gekennzeichnet (113-114)</p> <p>7a) es wurde in andere Themen miteingebettet (116-132)</p> <p>7b) Politik ist im GU immer Thema (97-103)</p> <p>7b) Muss nicht unbedingt in der Gegenwart sein, Politik der Vergangenheit wird auch durchgenommen (97-103)</p> <p>7b) Mischung aus Gegenwart – Vergangenheit, Gegenwart – Vergangenheit (105-111)</p> <p>7b) Ereignisse wiederholen sich immer in einer abgewandelten Form immer wieder (105-111)</p> <p>7b) Bewusstsein für das gleiche Muster soll geschaffen werden (105-111)</p> <p>7c) GU wurde nicht herangezogen zur Förderung einer harmonischen Klassengemeinschaft (183-185)</p> <p>7c) als Klassenvorstand kümmerte sich A4 um die Klassengemeinschaft (187)</p>	<p><b>4.</b> Politik und Medien im GU</p> <p><b>5.</b> Thema Flucht im Unterricht</p> <p><b>6.</b> Thema Flucht im Unterricht, wenn Flüchtlingskinder in der Klasse sind</p> <p><b>12.</b> Rolle GU harmonisches Klassenleben</p>
<p><b>8. Reflexion</b></p> <p>a) Unterrichtskonzepte/stunden ändern</p> <p>b) Tipps KollegInnen</p> <p>c) Einschätzung von Umgang der KollegInnen</p> <p>d) Ausbildung</p> <p>e) Umgang österreichischer Schulen</p> <p>f) Wünsche für die Zukunft</p> <p>g) Anmerkungen</p>	<p>8a) Unterrichtsvorbereitung wird jedes Jahr adaptiert (317-225)</p> <p>8a) Themen werden an die Interessen der Klassen angepasst, für besseren Zugang</p> <p>8b) Zeit geben (261-276)</p> <p>8b) es ist schwer in ein neues Land zu kommen und andere Kultur kennenzulernen und zusätzlich spielt die Fluchterfahrung eine Rolle (261-276)</p> <p>8b) Obwohl man Zeit gibt, darf man Schüler nicht aus den Augen verlieren (261-276)</p> <p>8b) Kommunikation mit Kollegen ist wichtig, so erfährt man Hintergrund und weiß, was man als Lehrperson von dem Flüchtlingskind erwarten kann (261-276)</p> <p>8b) Situationen in der Schule sollen auch kleine Erfolgserlebnisse für den Schüler sein, das</p>	<p><b>16.</b> Änderung Unterrichtskonzepte/stunden</p> <p><b>19.</b> Tipps KollegInnen</p> <p><b>21.</b> Umgang KollegInnen</p> <p><b>22.</b> Ausbildung</p> <p><b>23.</b> Umgang österreichischer Schulen</p> <p><b>24.</b> Wünsche Zukunft</p> <p><b>25.</b> Anmerkungen</p>

	<p>Selbstwertgefühl wird gesteigert und die Motivation kommt wieder (261-276; 278-281; 283-290)</p> <p>8b) persönliches Interesse am Kind zeigen; Lehrer soll Bezugsperson sein (283-290; 292)</p> <p>8b) Schule soll angstfreie Zone sein (283-290)</p> <p>8c) jeder hat sich zuerst seine eigene Methode überlegt und dann hat man sich im Rahmen der pädagogischen Konferenz ausgetauscht (315-322)</p> <p>8c) So entwickelte sich Methode als Team (315-322)</p> <p>8c) Learning by doing, schrittweise Näherung an das Thema und gegenseitiger Austausch was gut im Unterricht funktioniert hat (315-322)</p> <p>8d) im Studium wurde das nicht thematisiert (332; 334-335)</p> <p>8e) A4 glaubt, dass es Unterschiede im Umgang gibt (338-339)</p> <p>8e) Jede Schule hat vermutlich eigene Vorgehensweise, weil es auch eine eigene Gemeinschaft ist (338-339)</p> <p>8e) Wien hat aber mehr Erfahrung als ländlichere Schulen (341-342)</p> <p>8e) in Wien herrscht Vielfältigkeit, das ist eine große Bereicherung, Menschen haben sich dadurch auch mehr geöffnet (344-348; 352-353)</p> <p>8f) Flüchtlingskinder sollen Matura schaffen (358-365)</p> <p>8f) Glücksgefühl (358-365)</p> <p>8f) als Lehrperson bekommt man ein gutes Gefühl du weiß, dass man etwas Erfolgreiches gemacht hat (367-371)</p> <p>8g) neue Situation kann man nur mit Offenheit und positiver Einstellung meistern (377-382)</p>	
--	---	--

### 12.3.5 Themenanalyse Interview 5

#### 3) Kontextualisierung

Alle Fragen wurden beantwortet

Manche Fragen wurden innerhalb der narrativen Antworten beantwortet und mussten deshalb nicht extra gestellt werden

Reihenfolge der Fragen wurde etwas geändert

Besonderheit Thema DaF/DaZ

Thema und Unterthemen	Charakteristika – genannt von (Zeilennummer)	Kontextualisierung
<p><b>1. Schulische Rahmenbedingungen/ Migration und Integration</b></p> <p>a) Schulische Rahmenbedingungen  b) Migration und Integration  c) Didaktische Konzepte  d) Thema Flucht in Schule</p>	<p>1a) internationale Daltonschule (101-103) (26-31)  1a) Kinder arbeiten immer nach Plänen (101-103)  1a) Periodenpläne (105)  1a) 1b) Multikulturelle Schule (3-14)</p> <p>1b) Migration kein Thema mehr, weil Schule multikulti ist (3-14)  1b) jede Kultur wird akzeptiert (3-14)  1b) Schule veranstaltet Aktivitäten, um andere Kulturen kennenzulernen (3-14)  1b) Schule befindet sich auf dem Weg zur Inklusion (3-14)  1b) Sonderpädagogen und Schulassistenten unterstützen dabei (3-14)</p> <p>1c) Daltonkonzept (101-103) (26-31)  1c) Einführungsphasen für alle Kinder und dann wird sehr viel im Team, alleine, mit Gruppen, mit Lehrer gearbeitet 26-31)  1c) Lehrer als Coach (26-31)</p> <p>1d) 7a) Thema Flucht wird im Unterricht in jeder Klasse aufgearbeitet (38-39)  1d) 7a) Kinder sollen sensibilisiert werden für Flüchtlingskinder (38-39)</p>	<p>Fragen nach folgender Reihenfolge behandelt:</p> <p><b>1.</b> Migration und Integration  <b>3.</b> didaktisches Konzept  <b>5.</b> Thema Flucht an Schule</p>
<p><b>2. Integration und Integrationsmaßnahmen der Schule</b></p> <p>a) Mobiles Interkulturelles Team  b) DaF/DaZ  c) Aktivitäten</p>	<p>2a) es heißt nicht direkt mobiles interkulturelles Team (17-19)  2a) jeden Mittwoch kommen Dolmetscher und es kommen Personen, die sich um das kulturelle kümmern (17-19)</p> <p>2b) zwei DaF/DaZ-Lehrer (34-36)  2b) 11 Stunden DaF/DaZ (122)</p>	<p><b>2.</b> mobiles Interkulturelles Team</p>

<p>d) Einschätzung Integration in der Schule/ Klasse</p>	<p>2c) 1x pro Monat gemeinsames Frühstück oder Lunch bei dem jede Kultur vorgestellt wird (3-14)  2c) Lehrer organisieren multikulturelle Feste (3-14)</p> <p>2d) nach zwei Jahren gute Integration (130-133)  2d) Flüchtlingskinder können akzeptabel Deutsch und auch dem Unterricht folgen (130-133)  2d) MitschülerInnen akzeptieren die Kinder (130-133)</p>	
<p><b>3. Anzahl Flüchtlingskinder in der Schule/Klasse</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Höchstens 10 Flüchtlingskinder in der Schule (66-67)</li> <li>• In Wels gibt es aber keine Flüchtlingskinder mehr (66-67)</li> <li>• Durch Quotenregelung in OÖ wurden Flüchtlingskinder aufgeteilt (69-72; 74-76)</li> <li>• 19 außerordentliche Kinder in der Schule (74-76)</li> </ul>	<p><b>9.</b>Anzahl Flüchtlingskinder in der Schule</p>
<p><b>4. Vorbereitungen</b></p> <p>a) Vorbereitung Schule  b) Persönliche Vorbereitung auf Flüchtlingskinder  c) Aufbereitung Lehrstoff</p>	<p>4a) Vorbereitungen der Schule durch Lehrpersonal im DaF/DaZ Bereich sowie Alphabetisierungslehrer (34-36)</p> <p>4b) persönliche Vorbereitung durch Besprechung mit DaZ-Lehrern und vorab Recherche von Kontaktpersonen, falls Kinder in eine Krise kommen (148-152)</p> <p>4c) alle Kinder bekommen eigene Aufgaben gestellt, da Schule nach dem Daltonkonzept vorgeht (101-103)  4c) jeder hat einen eigenen Plan, der auf das eigene Niveau abgestimmt ist (101-103)  4c) Auswahl der Schulbücher ist wichtig, es werden nur jene genommen, die für interkulturelles Lernen eingesetzt werden können (42-43)</p>	<p><b>4.</b>Vorbereitung auf Flüchtlingskinder  <b>6.</b>Unterschiede Lehrstoff MigrantInnen  <b>14.</b>eigene Aufgaben Flüchtlingskinder</p>
<p><b>5. Traumatische Fluchterlebnisse und Zukunftsperspektive</b></p> <p>a) Persönliche Geschichte  b) Aggressives Verhalten und Umgang im Unterricht aufgrund traumatischer Erlebnisse</p>	<p>5a) persönliche Geschichte wurde bewusst nicht mit MitschülerInnen geteilt (80-84)  5a) Psychologen und Dolmetscher haben sich um die Flüchtlingskinder gekümmert (80-84)</p> <p>5b) Flüchtlingskinder fühlten sich schnell verfolgt, deuteten Blicke oder Gesten falsch, fühlten sich oft ausgelacht oder hatten die Befürchtung, dass über sie schlecht geredet wurde (108-114)  5b) fühlten sich schnell in die Ecke gedrängt (87-92)  5b) führte zu Probleme mit MitschülerInnen, die dieses Verhalten nicht nachvollziehen konnten (108-114)</p>	<p><b>10.</b>Persönliche Geschichte der Flüchtlingskinder  <b>15.</b>Verhalten Flüchtlingskinder</p>
<p><b>6. Diskrepanzen</b></p> <p>a) Diskrepanzen zwischen den SuS</p>	<p>6a) es gab Diskrepanzen zwischen den SuS, weil oft das Verhalten der MitschülerInnen missverstanden wurde (87-95)  6a) sensibler Umgang mit Flüchtlingskinder ist sehr wichtig (87-95)</p>	<p><b>11.</b>Diskrepanzen zwischen SuS  <b>12.</b>Diskrepanzen in der Leistung  <b>13.</b>Sprachbarrieren</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>b) Sprachbarrieren</li> <li>c) Leistung der SuS</li> </ul>	<p>6b) Es gab Sprachbarrieren, die mit Dolmetscher überwunden wurden (97-99)</p> <p>6c) Flüchtlingskinder mussten zunächst Deutsch lernen für die Kommunikation (94-95)</p> <p>6c) dieser Akt war anstrengend (94-95)</p>	
<p><b>7. Geschichteunterricht</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Thema Flucht im GU</li> <li>b) Rolle GU in Aufklärung über Politik/Medien</li> <li>c) Rolle GU harmonisches Klassenleben</li> </ul>	<p>1d) 7a) Thema Flucht wird im Unterricht in jeder Klasse aufgearbeitet (38-39)</p> <p>1d) 7a) Kinder sollen sensibilisiert werden für Flüchtlingskinder (38-39)</p> <p>7a) durch Medien, Fernsehen und Besprechungen aufgearbeitet (60-63)</p> <p>7a) 7c) Kinder sollen empathisch erzogen werden (60-63)</p> <p>7b) Rolle von GU sehr wichtig (46-49)</p> <p>7b) aber es ist eine Herausforderung für Lehrer, da sie unparteiisch sein müssen und alle Kinder ihre eigenen Sichtweisen haben (46-49; 53-55)</p> <p>7c) 7a) Kinder sollen empathisch erzogen werden (60-63)</p>	<p><b>7.</b>GU Rolle Aufklärung über Politik und Medien</p> <p><b>8.</b> Thema Flucht im Unterricht</p>
<p><b>8. Reflexion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Unterrichtskonzepte/stunden ändern</li> <li>b) Tipps KollegInnen</li> <li>c) Einschätzung von Umgang der KollegInnen</li> <li>d) Ausbildung</li> <li>e)Umgang österreichischer Schulen</li> <li>f) Wünsche für die Zukunft</li> </ul>	<p>8a) keine Änderung, derzeitige Vorgehensweise soll beibehalten werden (117-120)</p> <p>8a) DaZ-Lehrer haben alles gut im Griff (117-120)</p> <p>8b) viel Unterstützungspersonal DaZ-Lehrer, Psychologen, Dolmetscher etc. zu holen (126-127)</p> <p>8c) Überforderung ist immer dabei (136-140)</p> <p>8c) es ist schwierig die Einzelschicksale nicht zu sehr an sich heranzulassen (136-140)</p> <p>8d) in Ausbildung wurde nicht darauf eingegangen, auch bei Junglehrern nicht (143-145)</p> <p>8e) kein Einblick, aber vom Gefühl her gibt es keine großen Unterschiede (154-156-158)</p> <p>8f) Ausbildung von LehrerInnen soll auf diese Situation Bezug nehmen, damit junge LehrerInnen ihre Möglichkeiten kennen und auch den Umgang mit schwierigen Schicksalen lernen (160-165)</p>	<p><b>16.</b> Änderung Unterrichtskonzepte/stunden</p> <p><b>19.</b>Tipps KollegInnen</p> <p><b>21.</b>Umgang KollegInnen</p> <p><b>22.</b>Ausbildung</p> <p><b>23.</b>Umgang österreichischer Schulen</p> <p><b>24.</b> Wünsche Zukunft</p> <p><b>25.</b> Anmerkungen</p>

### 12.3.6 Themenanalyse Interview 6

#### 3) Kontextualisierung

Alle Fragen wurden beantwortet  
Reihenfolge der Fragen wurde etwas geändert

Thema und Unterthemen	Charakteristika – genannt von (Zeilennummer)	Kontextualisierung
<p><b>1. Migration und Integration</b></p> <p>a) Migration und Integration</p> <p>b) Didaktische Konzepte</p> <p>c) Umgang mit dem Thema Flucht in der Schule</p> <p>d) Schulische Rahmbedingungen</p>	<p>1a) viele Lehrer der Schule gehen unabhängig vom Fach gut mit dem Thema um (3–8)</p> <p>1a) Schule arbeitet schon seit 10-15 Jahren mit dem Welsler Haus Courage zusammen (3–8)</p> <p>1a) gewann einmal den Solidaritätspreis der Kirchenzeitung (3–8)</p> <p>1a) Schule als Institution beschäftigt sich nicht mit dem Thema, sondern es werden Einzelinitiativen gestartet (10-12)</p> <p>1a) Aktion Kilo ist eine jährliche Tradition vor Weihnachten (10-12)</p> <p>1b) kein konkretes didaktisches Konzept (15-27)</p> <p>1b) Konzepte der Lehrer sind unterschiedlich (15-27)</p> <p>1b) einzelne Lehrer haben vorgeschlagen, dass Schule unbegleitete Minderjährige aufnehmen soll, da die nicht mehr im Schulsystem sind (15-27)</p> <p>1b) Schule hat Materialien für Lehrer aus Buchhandlungen besorgt und eine andere Schule aus Wels um Hilfe gebeten</p> <p>1b) sechs/sieben Lehrer und Pensionisten versuchten Unterricht zu strukturieren (15-27)</p> <p>1b) einzelne Schüler saßen als außerordentliche Schüler in Klassen (15-27)</p> <p>1c) Aktion Kilo ist seit zehn Jahren Tradition (41-58)</p> <p>1c) Viertklässler sammeln Lebensmittel und andere Dinge (41-58)</p> <p>1c) Im Religionsunterricht der achten Klasse werden für die Kinder des Haus Courage kleine Geschenke verpackt (41-58)</p> <p>1c) Schule hat Solidaritätsfond, der jedes Jahr um die 800€ enthält, von dem werden Geschenke bezahlt (41-58)</p> <p>1c) Freigegegenstand soziales Lernen seit dem Schuljahr 2017/2018, 8-</p>	<p>1. Migration und Integration in der Schule</p> <p>2. didaktische Konzepte</p> <p>3. Thema Flucht in der Schule</p>

	<p>10 SuS (16 Jahre alt) unternehmen mit unbegleiteten Minderjährigen Freizeitaktivitäten 1x pro Monat, z.B. Kegeln, Kekse backen, Ostereier suchen etc. (41-58)</p> <p>1c) und jeden Sonntag wird Fußball gespielt (60-63)</p> <p>1d) kein hoher Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, entspricht eigentlich nicht der Gesellschaft (81-85)</p>	
<p><b>2. Integration und Integrationsmaßnahmen der Schule</b></p> <p>a) Mobiles Interkulturelles Team</p> <p>b) DaF/DaZ</p> <p>c) Aktivitäten</p> <p>d) Einschätzung Integration in der Schule/ Klasse</p>	<p>2a) kein mobiles interkulturelles Team (64-65; 71-73)</p> <p>2a) es gibt nicht offizielles, die Lehrer engagieren sich selbst (64-65; 71-73)</p> <p>2b) eine Gruppe von Lehrern haben ihre Freistunden genutzt, um Flüchtlingskindern zu unterrichten (29-33)</p> <p>2b) eine Kollegin bringt Flüchtlingskindern fernab des Regelunterrichts Deutsch bei (35-38)</p> <p>2b) Schule bekommt vom Haus Courage anrufe und fragt nach, ob Lehrer beim lernen mit einen Flüchtlingskind helfen für Abschlussprüfung, ist aber von den Lehrern freiwillig (35-38)</p> <p>2c) Flüchtlingskinder werden auf schulinterne Ausflüge mitgenommen, um sie in die Gruppe zu integrieren (184-187)</p> <p>2c) durch gemeinsame Aktivitäten kann Integration stattfinden (184-187)</p> <p>2c) Integration hängt aber auch von den Persönlichkeiten ab (189-192)</p> <p>2c) Hemmschwelle war manchmal von beiden Seiten vorhanden (189-192)</p> <p>2c) keine nonverbalen Methoden eingesetzt, um Integration zu fördern (199)</p> <p>2d) 6a) Integration hat teilweise gut funktioniert (194-197)</p> <p>2d) 6a)3 Flüchtlingskinder, die nun seit drei Jahren in Österreich sind, sind besonders gut in ihre Klassen integriert (105-111)</p> <p>2d) 6a) es gab ein Flüchtlingskind, dass immer von den MitschülerIn-</p>	<p><b>4.</b>mobiles interkulturelles Team</p> <p><b>15.</b> Methode zur Integration der Flüchtlingskinder (in diesem Zusammenhang nach nonverbale Methoden gefragt)</p>

	<p>nen abgeholt wurde (194-197)</p> <p>2d) 6a) manche Flüchtlingskinder waren introvertiert, Hemmschwelle war auf beiden Seiten vorhanden (189-192)</p> <p>2d) 6a) Integration in der Oberstufe ist nicht gelungen, Flüchtlingskinder waren einzeln in Klassen und sind eher geduldet worden (114-123)</p>	
<b>3. Anzahl Flüchtlingskinder in der Schule/Klasse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5-6 Flüchtlinge im Jahr 2015/2016 (29-33)</li> <li>• Ansonsten zwischen 2-3 Flüchtlingskinder, die einzelnen in verschiedenen Klassen gesessen sind (29-33)</li> <li>• Im Schuljahr 2017/2018 nur zwei Flüchtlingskinder (29-33)</li> </ul>	
<b>4. Vorbereitungen</b> a) Persönliche Vorbereitung auf Flüchtlingskinder b) Aufbereitung Lehrstoff	<p>4a) Unterlagen wurden studiert (261-269; 270-271)</p> <p>4a) A6 hat sich mit verschiedenen Kulturen auseinander gesetzt (261-269; 270-271)</p> <p>4a) persönliche Begegnungen haben allerdings viel gebracht (261-269; 270-271)</p> <p>4a) durch Begegnungen konnte viel gelernt und ausgetauscht werden (261-269; 270-271)</p> <p>4b) außerordentliche Schüler laufen nur mit und bekommen im Regelunterricht keine einzelnen Aufgaben (169-179)</p> <p>4b) im Einzeldeutschunterricht, der in den Freistunden abgehalten wird, bekommen sie eigene Aufgaben (169-179)</p> <p>4b) Lehrer haben keine Kapazitäten und sind auch überfordert (169-179)</p>	<p>5.Unterschiede Lehrstoff - Schulische Rahmenbedingungen wurden in diesem Zusammenhang besprochen</p> <p>14.Aufbereitung Lehrstoff, eigene Aufgaben für Flüchtlingskinder?</p> <p>20.persönliche Vorbereitung</p>
<b>5. Traumatische Fluchterlebnisse und Zukunftsperspektive</b> a) Persönliche Geschichte b) Verhalten der Flüchtlingskinder	<p>5a) persönliche Geschichte wird im Unterricht besprochen (142-146)</p> <p>5a) Vertreter des Haus Courage waren auch in der Schule und haben über Flucht oder persönliche Geschichten gesprochen (142-146)</p> <p>5a) meist von den Lehrern ausgegangen (142-146)</p> <p>5b) kein negativ auffallendes Verhalten (126-136)</p> <p>5b) Flüchtlingskinder sind durch ihr höfliches und respektvolles Verhalten sehr positiv aufgefallen (126-132)</p>	<p>11.Verhalten der Flüchtlingskinder</p> <p>12.persönliche Geschichte der Flüchtlingskinder</p>
<b>6. Diskrepanzen</b> a) Diskrepanzen zwischen den SuS	<p>6a) keine Diskrepanzen zwischen den SuS</p> <p>6a) 2d) Integration hat teilweise gut funktioniert (194-197)</p> <p>6a) 2d) 3 Flüchtlingskinder, die nun seit drei Jahren in Österreich sind,</p>	<p>10.Diskrepanzen zwischen SuS</p> <p>13.Sprachbarrieren</p>

<p>b) Sprachbarrieren c) Motivation der SuS</p>	<p>sind besonders gut in ihre Klassen integriert (105-111) 6a) 2d) es gab ein Flüchtlingskind, dass immer von den MitschülerInnen abgeholt wurde (194-197) 6a) 2d) manche Flüchtlingskinder waren introvertiert, Hemmschwelle war auf beiden Seiten vorhanden (189-192) 6a) 2d) Integration in der Oberstufe ist nicht gelungen, Flüchtlingskinder waren einzeln in Klassen und sind eher geduldet worden (114-123) 6a) A6 ist nicht zufrieden mit dieser Situation, es fehlt ein konkretes Konzept! (114-123)</p> <p>6b) es gibt Sprachbarrieren (154-158) 6b) SuS, die nun ordentliche Schüler sind, sind von den Sprachbarrieren ausgenommen; bei außerordentlichen Schülern ist eher die Anwesenheit und der geregelte Tagesablauf wichtig (154-158) 6b) außerordentliche Schüler können ein bisschen Deutsch (160-164) 6b) Hände und Füße werden für Kommunikation benutzt (160-164) 6b) jede Woche besuchen die außerordentlichen Schüler den Deutschunterricht von der Kollegin von A6, um besser kommunizieren zu können; es geht nicht um Grammatik (160-164; 166-167)</p> <p>6c) Flüchtlingskinder waren sehr motiviert in der Schule (126-136) 6c) Schule hat sogar Anrufe bekommen, ob nicht noch mehr Flüchtlingskinder aufgenommen werden konnten (126-136) 6c) Heuer sind zwei Analphabeten in der Schule, aber auch die wirken glücklich in die Schule gehen zu dürfen (126-136)</p>	
<p><b>7. Geschichteunterricht</b></p> <p>a) Thema Flucht im GU b) Unterschiede Lehrstoff c) Rolle GU in Aufklärung über Politik/Medien d) Rolle GU harmonisches Klassenleben</p>	<p>7a) in verschiedenen Gegenständen wird das Thema Flucht aufgegriffen (87-94) 7a) langer Tag der Flucht in Linz als „Schulausflug“ (87-94) 7a) zweijähriges Erasmusprojekt thematisiert ebenso Flucht, Migration etc. (87-94)</p> <p>7b) im Lehrstoff wenig Unterschiede (81-85) 7b) Flüchtlingskinder müssen für den Hauptschulabschluss viele Begriffe auswendig lernen, die Kinder ohne Migrationshintergrund auch</p>	<p>7. Thema Flucht im Unterricht 8. Rolle GU in Aufklärung über Politik und Medien 9. Rolle GU für harmonische Klassengemeinschaft</p>

	<p>nicht verstehen würden (76-79)</p> <p>7c) Rolle GU wichtig in Bezug auf Politik und Medien (97-102)</p> <p>7c) Boulevard und qualitative Medien müssen erörtert werden (97-102)</p> <p>7c) GU muss aufklärerisch tätig sein (97-102)</p> <p>7d) nicht nur GU soll Klassenharmonie fördern (105-111)</p> <p>7d) Klassenvorstände spielen eine Rolle (105-111)</p>	
<p><b>8. Reflexion</b></p> <p>a) Unterrichtskonzepte/stunden ändern</p> <p>b) Tipps KollegInnen</p> <p>c) Einschätzung von Umgang der KollegInnen</p> <p>d) Ausbildung</p> <p>e) Gefühle Flüchtlingskind unterrichten</p> <p>f) Umgang österreichischer Schulen</p> <p>g) Wünsche für die Zukunft</p> <p>h) Schulbehörde</p>	<p>8a) großes Thema: Wie kann man SuS in Klassen integrieren? (206-216)</p> <p>8a) Integration funktioniert nicht zur Zufriedenheit von A6, obwohl sich schon ein paar Schritte getan und auch einzelne Lehrer dazu beigetragen haben (206-216)</p> <p>8b) mit den Flüchtlingskindern in Kontakt treten (237-243)</p> <p>8b) Menschen sind in der Persönlichkeit verschieden (237-243)</p> <p>8b) Hemmschwelle kann nur durch Kontakt abgebaut werden (248-254)</p> <p>8c) positiver Eindruck von KollegInnen (223-226)</p> <p>8c) KollegInnen hatten Spaß an der Aufgabe und am Helfen, auch Pensionisten wurden aktiviert (223-226)</p> <p>8c) Barrieren von KollegInnen konnte auch überwunden werden (223-226)</p> <p>8d) in der Ausbildung wurde nicht auf so eine Situation Bezug genommen (256; 258)</p> <p>8e) A6 wollte Flüchtlingskinder an die Schule holen und freute sich auf diese Aufgabe (275-281)</p> <p>8f) A6 glaubt, es gibt Unterschiede, die von den Direktionen abhängen. Einerseits gibt es Direktionen, die sich dafür einsetzen, andererseits gibt es Direktionen die dies ablehnen (287-290)</p>	<p><b>16.</b>Änderung Unterrichtskonzepte/-stunden</p> <p><b>17.</b>Umgang von KollegInnen</p> <p><b>18.</b>Tipps an KollegInnen</p> <p><b>19.</b>Ausbildung</p> <p><b>21.</b> Gefühle Flüchtlingskinder unterrichten</p> <p><b>22.</b>Umgang österreichischer Schulen</p> <p><b>23.</b>Wünsche Zukunft</p> <p><b>24.</b>Anmerkungen</p>

	<p>8f) A6 weiß nicht, wie die Situation in Wien aussieht (292)</p> <p>8g) menschlichere Politik und menschlichere Schulpolitik (310-317)</p> <p>8g) unbegleitete Minderjährige werden vom System außer Acht gelassen, obwohl Lehrlingsmangel herrscht (310-317)</p> <p>8g) A6 sieht das als böswillig und dumme Politik an (310-317)</p> <p>8h) von den Schulbehörden kam keine Unterstützung ( 294-306; 330-337; 339-334)</p> <p>8h) Lehrer nutzten soziales Engagement, um sich mit Flüchtlingskindern auseinanderzusetzen und sich ihnen zu widmen (294-306; 330-337; 339-343)</p> <p>8h) es ist sehr wichtig, diesen Kindern Zeit zu schenken, um sie vor Abwege zu bewahren, wie normale Teenager</p> <p>8h) auch diese Jugendlichen sollen die Chance bekommen, etwas nützliches zu tun (294-306; 330-337; 339-343)</p>	
--	---	--

## **Abstract Deutsch**

Die Flüchtlingskrise ab 2014 wird zum Anlass genommen, um über den Umgang österreichischer Schulen mit Flüchtlingskindern zu reflektieren. Dabei wird der Geschichtsunterricht in den Blick genommen, denn dieser hat die Aufgabe sowohl über historische Ereignisse als auch über aktuelle Geschehnisse in der Welt zu unterrichten und kann somit viel zur Integration der geflüchteten SchülerInnen in den Schulen und Klassen beitragen.

Aufgrund dessen lautet die Kernfrage, die es zu beantworten gilt: „Wie kann der Geschichtsunterricht zur Integration der Flüchtlingskinder in Österreich beitragen?“

Zunächst wird die theoretische Basis geschaffen, indem eine Definition von „Flüchtlingen“ und „MigrantInnen“, wie auch Konzepte zum Konstrukt „Integration“ geliefert werden. In der empirischen Untersuchung, die aus insgesamt sechs Interviews mit Wiener und Welser GeschichtelehrerInnen bestehen, wird dann der schulische Alltag näher beleuchtet. Ziel, neben der Beantwortung der Forschungsfrage, ist herauszufinden, welche didaktischen Konzepte es gibt, inwiefern das Bundesministerium für Bildung eine Unterstützung ist und wie die Bundeshauptstadt Wien und die Stadt Wels diese schwierige Situation bewerkstelligen.

## **Abstract English**

The refugee crisis from 2014 should function as an impulse to think about the way Austrian schools deal with refugee children. The main focus will be on history lessons as it is their duty to not only discuss historical but also current events. Therefore, they contribute to the integration of refugee students in schools and classes.

As a result, the key question, which should be answered is: "How can the subject history add to the integration of refugee children in Austria?"

First, a theoretical basis is created by providing a definition for the terms "refugee" and "migrant" as well as concepts of the construct "integration". Followed by an empirical investigation, which consists of six interviews with history teachers from Vienna and Wels, that examines everyday school life. The aim is to not only answer the research question but to additionally find out which didactic concepts exist, whether the Ministry of Education is supportive, and how the cities of Vienna and Wels both cope with this delicate situation.