

Möhlen, Lisa-Katharina; Deiß, Helena; Subasi Singh, Seyda; Proyer, Michelle
Lebenswelt(en der) Schule. Internationale Perspektiven zur Inklusion von Schüler*innen mit Fluchterfahrungen. Eine Perspektive aus der Praxis

Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 124-131



Quellenangabe/ Reference:

Möhlen, Lisa-Katharina; Deiß, Helena; Subasi Singh, Seyda; Proyer, Michelle: Lebenswelt(en der) Schule. Internationale Perspektiven zur Inklusion von Schüler*innen mit Fluchterfahrungen. Eine Perspektive aus der Praxis - In: Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 124-131 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-238233 - DOI: 10.25656/01:23823

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-238233>

<https://doi.org/10.25656/01:238233>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Bernhard Schimek
Gertraud Kreamsner
Michelle Proyer
Rainer Grubich
Florentine Paudel
Regina Grubich-Müller
(Hrsg.)

Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten.

Kontroversen – Entwicklungen –
Perspektiven der Inklusionsforschung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.hg. © by Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: Grafik: © Iris Kopera, Foto: kiyopayo/Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5924-0 digital

doi.org/10.35468/5924

ISBN 978-3-7815-2485-9 print

Inhalt

Vorwort der Herausgeber*innen 9

Gertraud Kremsner, Bernhard Schimek und Michelle Proyer
 Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten.
 Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung 11

Kontroversen

Georg Feuser
 Die Bühne der Inklusion. Ein Prolog!
 oder: Grenzgänge zwischen Welten 27

Mai-Anh Boger
 Risse in der Landschaft der Inklusionsforschung –
 Aktuelle Entwicklungen und offene Fragen 43

Sven Bärmig
 Dialektik als Methode 59

Jan Jochmaring, Lena Bömelburg und Dirk Sponholz
 Inklusive Berufsorientierung als Diskurs. Der ‚scheinbare‘ Konsens:
 gemeinsame Begriffe – unterschiedliche Ideen 67

Felix Kappeller
 Prothetische Absenz, Articulating Gaps:
 Repräsentationskritische Perspektiven auf visuelle Darstellungen
 nicht an den Körper gefügter Prothesen 75

Jana York und Jan Jochmaring
 Dilemmata einer inklusiven Arbeitswelt –
 Menschen mit Behinderung zwischen Sondersystemen und
 Gestaltungschancen einer Arbeitswelt 4.0 84

Juliane Gerland, Imke Niediek, Julia Hülsken und Marvin Sieger
 Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten
 musikalischen Bildung am Beispiel des Umgangs
 mit digitalen Musizier-Medien 92

Pierre-Carl Link
 Zur Bedeutung einer befreiungspädagogischen Perspektive für die
 Inklusions- und Sonderpädagogik 100

Katharina Hamisch und Robert Kruschel
 Zwischen Individualisierungsversprechen und Vermessungsgefahr –
 Die Rolle der Schlüsseltechnologie Künstliche Intelligenz in der
 inklusiven Schule 108

Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach, Deborah Lutz und Michael Urban
 Zur Kontextualisierung der Inklusionsforschung 116

Lisa-Katharina Möhlen, Helena Deiß, Seyda Subasi Singh und Michelle Proyer
 Lebenswelt(en der) Schule. Internationale Perspektiven zur Inklusion von
 Schüler*innen mit Fluchterfahrungen. Eine Perspektive aus der Praxis 124

Thomas Hoffmann, Cathrin Reisenauer und Hendrik Richter
 Helfen als individuelle Erfahrung und soziale Praxis zwischen
 Deautonomisierung und Befähigung 132

Entwicklungen

Kathrin te Poel
 Zur Bedeutsamkeit eigener schüler*innenbiografischer Erfahrungen von
 angehenden Lehrpersonen für den sich anbahnenden Lehrer*innenhabitus
 und seine Anerkennungsbezüge 141

Alina Quante und Oliver Danner
 Grenzssetzungen bei Aufgabenbereichen von sonderpädagogischen und
 allgemeinen Lehrkräften in inklusiven Settings 149

Edvina Bešić und Katharina Maitz
 Das Boot: Eine Fluchtgeschichte –
 Design-Based-Research in der Primarstufe 156

Brigitte Kottmann
 Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als
 (Soll-)Bruchstelle des Gemeinsamen Lernens 165

Anne Goldbach und Nico Leonhardt
 Elemente von Macht im Kontext einer inklusionssensiblen
 Hochschulentwicklung 173

Michaela Kaiser
 Inklusionsbezogene Anforderungswahrnehmung –
 Regulativ für (kunstpädagogische) Professionalisierung 181

Patrick Gollub, Silvia Greiten, Teresa Schkade und Marcel Veber
 Schulpraktische Professionalisierung für den Umgang mit Heterogenität –
 ein interdisziplinärer Blick aus hochschuldidaktischen Projekten 189

Pierre-Carl Link, Cedric Steinert und Susanne Jurkowski
 Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema an der
 Universität Erfurt durch das Kompetenz- und Entwicklungszentrum
 für Inklusion. Inklusionsspezifische Professionalisierung der
 Lehrer*innenbildung durch Team-Teaching, Fortbildung und
 Online-Lernumgebung 197

Perspektiven

Timm Albers, Agnes Filipiak, Katja Franzen und Frank Hellmich
 Kompetenzentwicklung im inklusiven Unterricht (KinU) –
 eine internationale Perspektive 207

Katharina Maria Pongratz
 Sehnsucht nach Bildung? Über den Einsatz systemischer Fragetechniken
 in der qualitativen Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung bei
 Biografieträger*innen mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung 215

Laura Schwörer, Hannah van Ledden, Pia Algermissen und Mandy Hauser
 Zusammenarbeit und Mediennutzung in einer
 Partizipativen Forschungsgruppe 223

David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber
 Forschendes Lernen und Kasuistik. Grenzwelten und Zwischengänge
 bezogen auf Reflexivität in der inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung 231

Dietlind Gloystein und Ulrike Barth
 Divers denken und handeln! – Theoretische Orientierungen und
 Handlungsperspektiven für die Lehrkräftebildung 238

Ann-Christin Faix
 Wie verändern sich die subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden
 über guten inklusiven Unterricht 246

Katja Baucke
 Internationaler Vergleich als Reflexionsangebot. Eine explorative Studie
 zur Sicht von Hochschullehrenden auf schulische Inklusion in
 Deutschland und Kanada 255

Bettina Amrhein, Benjamin Badstieber und René Schroeder
 Zum Umgang mit als störend wahrgenommenen Handlungsweisen von
 Schüler*innen in einem inklusionsorientierten Unterricht – Perspektiven
 für die Lehrer*innenbildung (im Förderschwerpunkt emotionale und
 soziale Entwicklung) 263

8 | **Inhaltsverzeichnis**

Andrea Holzinger, Gerda Kernbichler, Silvia Kopp-Sixt, Mathias Krammer und Gonda Pickl
Profilierung für Inklusive Pädagogik (IP) im Lehramt der Primar- und Sekundarstufe Allgemeinbildung 271

Timo Finkbeiner und Susanne Eibl
Kooperative Prozesse im technikbezogenen Unterricht 280

Autor*innenverzeichnis 287

*Lisa-Katharina Möhlen, Helena Deiß, Seyda Subasi Singh
und Michelle Proyer*

Lebenswelt(en) der Schule. Internationale Perspektiven zur Inklusion von Schüler*innen mit Fluchterfahrungen. Eine Perspektive aus der Praxis

1 Einleitung

Mit Mandelas Imperativ ‚Education is the most powerful weapon to change the world‘ zeigt sich die Bedeutung, welche Bildungserfahrungen sowohl für subjektive Handlungswirksamkeit als auch für gesellschaftliche Veränderungen beigemessen wird. Der folgende Beitrag fokussiert die Bildungssituation von Schüler*innen mit Fluchterfahrungen.

Der aktuelle Forschungsstand zeigt zwar eine zunehmende Sensibilisierung in Bezug auf die Bildungsbedürfnisse von Schüler*innen mit Fluchterfahrungen (vgl. Wiseman, Damaschke-Deitrick, Galegher & Park 2019), jedoch beziehen sich die bisher vorhandenen Forschungsergebnisse primär auf spezifische Altersgruppen und/oder institutionelle Rahmenbedingungen.

Eine Ausnahme bildet die wegweisende Forschungsarbeit zur schulischen Inklusion von Schüler*innen mit Fluchterfahrung von Guo-Brennan und Guo-Brennan (2019). Die Forscher*innen haben Leitlinien zur Inklusion auf verschiedenen Ebenen konzipiert: Der bildungspolitischen und administrativen Ebene, zu der sich z.B. Schulbehörden zuordnen lassen, wird dabei die Organisation und Bereitstellung von ausreichenden Ressourcen und inklusiv-pädagogischen Rahmenbedingungen zugeschrieben (vgl. ebd., 81). Auf der operativen Ebene gestalten Lehrer*innen vor dem Hintergrund globaler Perspektiven einen inklusiven, bedürfnisorientierten Unterricht durch modifizierbare Lehr- und Lernmöglichkeiten. Hierbei wird die aktive Partizipation der Schüler*innen selbst proklamiert (vgl. ebd.). In der Professionalisierung von Lehrpersonen wird interkulturelle Professionalisierung sowie eine Sensibilisierung hinsichtlich individueller Bedürfnisse von Schüler*innen mit Fluchterfahrungen gefordert (vgl. Nordgren 2017, 83).

Exklusionserfahrungen von Schüler*innen mit Fluchterfahrung aus dem Regelschulsystem sind bisher wenig erforscht. Ausnahmen bilden die Forschungsarbeiten von Atanasoska und Proyer (2018) zur Exklusion von Schüler*innen, die bereits das Pflichtschulalter überschritten haben, und von Alpagu, Dausien, Draxl und Thoma (2019) zu geflüchteten Schüler*innen in Übergangsklassen.

Auch mangelt es an internationalen Forschungsperspektiven zu diesem Thema (vgl. Dovigo 2018).

Vor diesem Hintergrund widmet sich das Erasmus+ Projekt ITIRE ‚Improving Teacher Education to Improve Refugee Education‘ (ITIRE)¹ einer länderübergreifenden Unterrichtskonzeption für den Unterricht von Schüler*innen mit Fluchterfahrungen. Der vorliegende Beitrag vertieft das Forschungsinteresse des Projektes und orientiert sich an der Frage: *Wie lässt sich schulische Praxis unter besonderer Berücksichtigung von Schüler*innen mit Fluchterfahrungen gestalten?*

2 Method(olog)ische Zugänge

Der Beitrag ist der qualitativen Migrationsforschung (vgl. King 2018) zuzuordnen. Um soziale Phänomene in der Lebenswelt Schule zu identifizieren (vgl. Meuser & Nagel 1991), wird das Forschungsfeld durch Expert*inneninterviews erschlossen. Expert*innen werden als Personen bezeichnet, „die selbst Teil des Handlungsfeldes sind, das den Forschungsgegenstand ausmacht“ (ebd., 445), sie stehen stellvertretend für die Zusammenhänge des zu untersuchenden institutionellen Kontextes (vgl. ebd., 444). Expert*innen verfügen dabei über Wissen zu Entscheidungsprozessen, inhärente Verantwortungsübernahme und Problemlösungsstrategien (vgl. ebd., 445). Die Erschließung dieses Kontextwissens ermöglicht den Zugang zu Aufgaben, Eigenschaften und Strukturen des Feldes (vgl. ebd., 449).

Der Datensatz besteht aus Audiomaterial eines Expert*inneninterviews in Gruppenformat, welches im April 2020 im Rahmen eines Projektevents abgehalten wurde. Hierzu diskutierten insgesamt zehn Expert*innen aus drei (Dänemark, Großbritannien und Österreich) der fünf Projektländer über ihre Erfahrungen im Umgang von Schüler*innen mit Fluchterfahrungen in unterschiedlichen Schultypen, -stufen und -fächern.

Das Datenmaterial wurde mittels einer konstruktivistischen Variante der Grounded Theory Methodologie in Anschluss an Charmaz (2014) ausgewertet. Nach Charmaz (ebd.) können diskursive Strukturen in der zu erforschenden Lebenswelt nur durch die Berücksichtigung von Entstehungskontexten und -bedingungen identifiziert werden. Dabei werden Annahmen von subjektiv entstehenden Wissenshorizonten betrachtet, in denen Wahrheit(en) plural, zeitlich und örtlich begrenzt ist/sind.

1 Erasmus+ ITIRE Projektpartner: Aarhus Universitet (Dänemark), Háskólinn á Akureyri (Island), UiT Norges Arctis Universitet (Norwegen), Universität Wien (Österreich) und University of Winchester (Großbritannien).

3 Empirische Erkenntnisse: Erfahrungen in/aus der Lebenswelt Schule

3.1 Gelingensbedingungen für pädagogische Praxis

Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass Partizipation eine grundlegende Bedingung für inklusive pädagogische Praxis darstellt. Hierbei deckt sich das Datenmaterial mit den Ergebnissen von Guo-Brennan und Guo-Brennan (2019). Partizipation wird „als Mittel zum Einbringen eigener Interessen und als Beteiligung an der Fortentwicklung der Gesellschaft“ (Krämer 2013, 11) verstanden. Dabei gilt es zum einen zu thematisieren, inwieweit sich das betroffene Kind in der Klasse als partizipierend erfährt und zum anderen, wie es von Mitschüler*innen und pädagogischem Personal erlebt wird. Hierzu merken die Expert*innen der Diskussion kritisch an, dass Partizipation kaum messbar sei, was die Grenzen der quantitativer Bildungsforschung verdeutlicht. Daran anschließend stellt sich die Frage nach der *Förderung von Partizipation*, bspw. durch die Lehrkräfte. Im Rahmen der Ermöglichung von Partizipation werden Lehrende mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert (aktive Einbindung der Schüler*innen, Umgang mit Heterogenität, Aufbereitung des Unterrichts und Reflexion der Auswirkungen pädagogischer Praxis auf das Empowerment des Kindes). Diesbezüglich wird z.B. die Berücksichtigung und Integration von (Erst-)Sprachkompetenzen von mehrsprachigen Schüler*innen als wegweisende Grundlage diskutiert, um benachteiligenden Faktoren des monolingualen Schulsystems entgegenzuwirken (vgl. Gogolin 2010; Nordgren 2017; Proyer, Atanasoska & Sriwanyong 2017, 272ff.). Essenziell sei generell auch die Förderung einer interkulturell sensibilisierten Haltung von Lehrer*innen (vgl. Nordgren 2017, 83), um die Partizipation und das aktive Empowerment der Schüler*innen zu stärken (vgl. von Unger 2017).

Eine weitere zentrale Bedingung verorten die Expert*innen in *interdisziplinäre Expertisen in der Lebenswelt Schule*. Dazu konnte aus einem isländischen Good-Practice-Beispiel die Notwendigkeit der *Kooperation von Lehrer*innen und Unterrichtsberater*innen* entnommen werden. Unterrichtsberater*innen sind externe Personen, die in regelmäßigen Abständen Schulen in Island besuchen und beratend fungieren. Diesen Erkenntnissen folgend lässt sich *Kompetenzaufteilung* als zentraler Faktor für eine gelingende Praxis benennen. Ein solches Unterstützungsangebot ist auch in Kanada mit einer sogenannten ‚teaching consultation‘ verfügbar (vgl. Köpfer & Óskarsdóttir 2019). Darüber hinaus gibt es zudem „case-based consulting teams in schools (principal, methods & resource team, teachers, parents, guidance team)“ (ebd., 884). Die Begründung für solche Kooperationen ist, dass Lehrpersonen nicht alle Expertisen (z.B. transkulturelle Kompetenzen, traumapädagogisches Wissen etc.) aufweisen können, um den heterogenen Bedürfnissen von Schüler*innen adäquat zu begegnen (vgl. Bačáková 2009, 167; Otto, Migas, Austermann & Bos 2016, 28; Proyer, Biewer, Kreuter & Weiß 2019, 10).

Dies ist besonders relevant, da Schüler*innen nicht nur sprachlichen und kulturellen Barrieren, sondern auch einer hohen Diskrepanz zwischen psychischer Verarbeitung und (schulischem) Leistungsdruck ausgesetzt sind (vgl. Alpagu et al. 2019, 5; Biewer, Proyer & Kremsner 2019, 10). Letzteres drückt sich darin aus, „sozialen *Erwartungen*“ zu entsprechen, der „alltäglichen *Lebensrealität*“ gerecht zu werden sowie „*Handlungsmöglichkeiten*“ innerhalb der Schule zu nutzen (Alpagu et al. 2019, 5; Hervorhebungen im Original).

Ein weiteres Good-Practice-Beispiel aus Großbritannien stellt das Konzept sogenannter ‚schools of sanctuary‘ dar (vgl. City of Sanctuary 2020). Dabei geht die Aufgabe einer Lehrperson „über das Lehren hinaus“ zu einer „Vermittlung eines Ethos, welcher Sicherheit und Inklusion bedeutet“ (Interview 1, S.7, Z.15-17). Das Ziel ist es, außerschulische Erfahrungen bewusst in die Schulwelt miteinzubeziehen.

Dem folgend wird der *Einbezug der Eltern bzw. Obsoygepersonen* genannt. Ein Good-Practice-Beispiel aus Island zeigt Kooperationsmöglichkeiten mit Eltern respektive Obsoygepersonen auf, indem diese bei der Entwicklung von Lernmaterial miteinbezogen werden, um einen niederschweligen Zugang zur isländischen Sprache zu schaffen sowie eine Übertragung von schulischem Lernen ins Private zu ermöglichen. Diese Kooperation unterstützt Lern- und Bildungsprozesse für Kinder sowie eine Förderung der Beziehungen zwischen Eltern/Obsoygepersonen und dem Lehrpersonal (vgl. Gunnþórsdóttir, Barillé & Meckl 2018; Guo-Brennan & Guo-Brennan 2019, 84).

Eine dritte Bedingung bezieht sich auf *politische Rahmenbedingungen*. Die Lehrer*innen bestätigen in der Gruppendiskussion, dass individuelles Engagement allein nicht ausreicht, sondern eine strukturelle Unterstützung nötig ist. Zudem konnte ein Wunsch nach (*mehr*) *finanzieller Förderung* identifiziert werden. Lehrkräfte fühlen sich oftmals in ihrem Engagement für geflüchtete Kinder ohne institutionelle, finanzielle und politische Unterstützung alleingelassen (vgl. Alpagu et al. 2019; Bačáková & Closs 2013; Gunnþórsdóttir et al. 2018; Guo-Brennan & Guo-Brennan 2019, 77). Eine strukturelle Unterstützung wäre die systematische Forderung und Förderung interkultureller Kompetenzen für pädagogisches Personal. Fakt ist, dass in Österreich Interkulturelle Pädagogik zwar seit den 1990er-Jahren curricular angeordnet, dennoch nach wie vor nicht gesetzlich verankert ist (vgl. Luciak & Khan-Svik 2008, 493).

Eine weitere Erkenntnis in Bezug auf die politischen Rahmenbedingungen ist die mangelnde internationale Vergleichbarkeit von Bildungsplänen, die bereits seit Anfang der 2000er-Jahre gefordert wird (vgl. Artilles & Dyson 2005; Dovigo 2018; Luciak & Khan-Svik 2008).

Gegenwärtig sind keine internationalen Strategien zur Inklusion von Schüler*innen mit Fluchterfahrungen bekannt (vgl. Grin & Schwob 2002; Luciak & Khan-Svik 2008), die aber erforderlich wären (vgl. Artilles & Dyson 2005; Guo-Brennan & Guo-Brennan 2019).

Zusammenfassend sollte den Expert*innen zufolge die Idee einer ‚Bildung für alle‘ – unabhängig von Herkunft, Fähigkeiten etc. – vertreten werden. Diese Idee kann mit der Deklaration des Sustainable Development Goals 4 ‚Education for All‘ verglichen werden, mit welchem die UNESCO bis 2030 die Grundbildung von jedem Kind kostenfrei gewährleisten will (vgl. UNESCO 2015). Biewer et al. (2019, 23) zufolge prägen Thematiken rund um Flucht und Migration die Lebenswelt vieler Schüler*innen in Österreich, weshalb diese als inhärente Herausforderungen von Inklusiver Pädagogik zu betrachten sind.

3.2 Kriterien für inklusiven Unterricht mit dem Fokus auf Schüler*innen mit Fluchterfahrungen

Die Expert*innen halten fest, dass es an wissenschaftlichen Konzeptionen zur didaktischen Implementierung von Refugee Education im Unterricht mangelt. In den Expert*innenaustausch flossen neun Kriterien der WHO (2008) für Good-Practice-Beispiele ein, die jedoch ursprünglich für den fachlichen Hintergrund im Pflegebereich entwickelt wurden (siehe Tab. 1).

Tab. 1: Darstellung der WHO Kriterien – umgesetzt für ein inklusives Unterrichtssetting

Kriterium der WHO	Beschreibung des Kriteriums	Diskussionspunkte/Anmerkungen der interviewten Expert*innen
Effektivität	Messbarkeit des definierten Ziels	Fehlende Vereinheitlichung von Zieldimensionen → Schwierigkeit, um internationale Gültigkeit zu erwirken
Effizienz	Ausgewogenes Verhältnis zwischen Input, Output und den investierten Ressourcen	Fokus auf die Qualität der Lehre → allerdings nur schwer messbar
Relevanz	Inhaltliche und methodische Bedeutung für Praxis und Zielgruppe	Wirkung von Inklusion über schulische Praktiken hinaus → gesamtgesellschaftliche Verantwortung relevant
Ethische Aspekte	Berücksichtigung der und Reflexion im Umgang mit Zielgruppe	kritisch, da ethische Bildungsimperative im Verhältnis zu vorherrschenden segregierenden Strukturen und neoliberalen bildungspolitischen Agenden stehen können
Nachhaltigkeit	Einsatz muss vor dem Hintergrund verfügbarer Ressourcen nachhaltig sein	abhängig von administrativer und politischer Ebene, je nachdem, in welchem Maße Ressourcen vorhanden sind
Möglichkeit der Reproduktion	Einsatz muss überregional, international gestaltbar sein	Differenz zwischen urbanen und ländlichen Gebieten; sehr heterogene Schullandschaft auf nationaler Ebene

Kriterium der WHO	Beschreibung des Kriteriums	Diskussionspunkte/Anmerkungen der interviewten Expert*innen
Involvierung von Partner*innenschaften	Einbezug von Stakeholdern aus unterschiedlichen Gebieten und Ebenen	Bildungspartner*innenschaften auf administrativer Ebene, außerschulische Bildungsmöglichkeiten
Einbindung der Zielgruppe	Einbezug betroffener Personen	Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte
Politisches Commitment	Bekennnis politischer Akteur*innen zu Good-Practice	Grundvoraussetzung zur Etablierung von Refugee Education

Die Tabelle bietet einen Überblick zu den WHO-Kriterien für Good-Practice-Beispiele in Bezug auf die Anwendung im Rahmen schulischer Bildung für Schüler*innen mit Fluchterfahrungen. Es stellte sich heraus, dass nicht allen Teilnehmer*innen die Kriterien der WHO bekannt waren. Sie bemängeln das Fehlen international bekannter Fachdidaktiken, welche den Expert*innen als Hintergrundfolie dienen, um Praktiken zu erarbeiten. Zudem wurde die fehlende Einbettung verschiedener Perspektiven von den beteiligten Akteur*innen als mangelhaft bewertet. Abschließend thematisierten die Expert*innen der Diskussion mit der *internationalen Etablierung von Konzepten* die Möglichkeit der internationalen Vergleichbarkeit. Sie berücksichtigen reflexiv, dass nationale Schullandschaften sehr heterogen strukturiert sind, sodass die Vergleichbarkeit internationaler Systeme erschwert wird.

4 Fazit

Mittels einer Expert*innendiskussion wurden aktuelle internationale Herausforderungen und Problemstellungen zur Entwicklung von Unterricht unter besonderer Berücksichtigung von Schüler*innen mit Fluchterfahrungen besprochen. Die Datenauswertung und -analyse erfolgte durch eine konstruktivistisch ausgelegte Variante der Grounded Theory Methodologie nach Charmaz (2014). Festgehalten wurde, dass schulische und außerschulische Lern- und Bildungsprozesse interdependent betrachtet werden müssen, um durch interdisziplinäre und ebenenübergreifende Kooperationen pädagogische Praktiken wirksam durchzuführen. Als zweite Erkenntnis sind die Grundbedingungen zu nennen, die für eine gelingende pädagogische Praxis nötig sind. Schließlich konnte eine Forschungslücke zu fehlenden wissenschaftlichen Erkenntnissen in Bezug auf international gültige methodische und didaktische Konzepte zur Inklusion identifiziert werden.

Abschließend kann Bildung – erneut bezugnehmend auf Mandelas einleitend angeführten Imperativ – als empowerndes und gesellschaftlich veränderndes Mittel betrachtet werden, um sozialer Benachteiligung infolge von Migration oder Flucht entgegenzuwirken. Dies schließt an die Forderung und Förderung eines Rechts auf ‚Bildung für alle‘ an. Um dieses Recht umsetzen zu können, benötigt es internationale Konzepte, um die Inklusion von Schüler*innen mit Fluchterfahrungen zu fördern.

Literatur

- Alpago, F., Dausien, B., Draxl, A.-K. & Thoma, N. (2019): Exkludierende Inklusion – eine kritische Reflexion zur Bildungspraxis im Umgang mit geflüchteten Jugendlichen einer Übergangsstufe. In: schulheft, 176, 51-63.
- Artiles, A. J. & Dyson, A. (2005): Inclusive education in the globalization age. The promise of comparative cultural-historical analysis. In: Mitchell, D. R. (Hrsg.): Contextualizing inclusive education: evaluating old and new international perspectives. London/New York, 37-68.
- Atanasoska, T. & Proyer, M. (2018): On the brink of education: Experiences of refugees beyond the age of compulsory education in Austria. In: European Educational Research Journal/European Educational Research Journal, 17, H.2, 271-289.
- Bačáková, M. (2009): Access to education of refugee children in the Czech Republic. Report to the UNHCR Prague Office. Prague.
- Bačáková, M. & Closs, A. (2013): Continuing professional development (CPD) as a means to reducing barriers to inclusive education: research study of the education of refugee children in the Czech Republic. In: European Journal of Special Needs Education, 28, H.2, 203-216. Online unter: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2013.778108> (letzter Zugriff: 01.02.2021).
- Biewer, G., Proyer, M. & Kremsner, G. (2019): Inklusive Schule und Vielfalt. Stuttgart.
- Charmaz, C. (2014): Constructing Grounded Theory. Thousand Oaks, California.
- City of Sanctuary (2020): Schools of Sanctuary. Online unter: <https://schools.cityofsanctuary.org/> (letzter Zugriff: 26.03.2020).
- Dovigo, F. (Hrsg.) (2018): Challenges and Opportunities in Education for Refugees in Europe: From Research to Good Practices. Leiden, The Netherlands.
- Gogolin, I. (2010): Stichwort: Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13, H.4, 529-547.
- Grin, F. & Schwob, I. (2002): Bilingual Education and Linguistic Governance: The Swiss experience. In: Intercultural Education, 13, H.4, 409-426.
- Gunnþórsdóttir, H., Barillé, S. & Meckl, M. (2018): The education of students with immigrant background in Iceland: a parents' and teachers' voices. In: Scandinavian Journal of Educational Research, 63, H.4, 605-616.
- Guo-Brennan, L. & Guo-Brennan, M. (2019): Building Welcoming and Inclusive Schools for Immigrant and Refugee Students: Policy, Framework and Promising Praxis. In: Arar, K., Brooks, J. S. & Bogotch, I. (Hrsg.): Education, Immigration and Migration. Policy, Leadership and Praxis for a Changing World. Bingley, UK, 73-93.
- King, R. (2018): Context-Based Qualitative Research and Multi-sited Migration Studies in Europe. In: Zapata-Barrero, R. & Yalaz, E. (Hrsg.): Qualitative Research in European Migration Studies. Cham, 35-56.
- Köpfer, A. & Óskarsdóttir, E. (2019): Analysing support in inclusive education systems – a comparison of inclusive school development in Iceland and Canada since the 1980s focusing on policy and

- in-school support. In: *International Journal of Inclusive Education*, 23, H.7-8, 876-890. Online unter: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2019.1624844> (letzter Zugriff: 08.02.2021).
- Krämer, M. (2013): Inklusion – Integration – Partizipation. Drei Seiten einer Medaille. In: Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (Hrsg.): *Inklusion, Integration, Partizipation. Psychologische Beiträge für eine humane Gesellschaft*. Berlin, 11-16.
- Luciak, M. & Khan-Svik, G. (2008): Intercultural education and intercultural learning in Austria – critical reflections on theory and practice. In: *Intercultural Education*, 19, H.6, 493-504.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D. & Kraimer, K. (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen, 441-471.
- Nordgren, R. D. (2017): Cultural Competence and Relational Closeness: Examining Refugee Education. In: *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10, H.1, 79-92.
- Otto, J., Migas, K., Austermann, N. & Bos, W. (2016): *Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ohne Deutschkenntnisse. Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven*. Münster/New York.
- Proyer, M., Atanasoska, T. & Sriwanyong, S. (2017): Forces in Non-Linear Transitions: On the Impact of Escape on Educational Pathways in Young Refugees' Lives. In: Fasching, H., Geppert, C. & Makarova, E. (Hrsg.): *Inklusive Übergänge: (inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung*. Bad Heilbrunn, 211-228.
- Proyer, M., Biewer, G., Kreuter, L. & Weiß, J. (2019): Instating settings of emergency education in Vienna: temporary schooling of pupils with forced migration backgrounds. In: *International Journal of Inclusive Education*, 25, H.2, 1-16. Online unter: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2019.1707299> (letzter Zugriff: 08.02.2021).
- UNESCO (2015): *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris.
- von Unger, H. (2017): *Junge Geflüchtete, Bildung und Arbeitsmarkt. Ein Lehrforschungsprojekt in München*. München.
- WHO (2008): *Guide for Documenting and Sharing "Best Practices in Health Programmes"*. India, WHO Regional Office for Africa. Online unter: https://www.afro.who.int/sites/default/files/2017-06/Guide_for_documenting_and_Sharing_Best_Practice_-_english_0.pdf (letzter Zugriff: 08.02.2021).
- Wiseman, A., Damaschke-Deitrick, L., Galegher, E. & Park, M. (2019): *Comparative Perspectives on Refugee Youth Education*. New York.