

Unterstützung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine durch rasche Integration in Kitas und Schulen

Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)

Unter Mitwirkung von

Prof. Dr. Miriam Vock (Universität Potsdam), Prof. Dr. Sabine Walper (Deutsches Jugendinstitut), Prof. Dr. Lysann Zander (Universität Hannover)

Über die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz

Die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) ist ein unabhängiges wissenschaftliches Beratungsgremium der Kultusministerkonferenz. Ihr gehören 16 Bildungsforscher*innen aus unterschiedlichen Disziplinen an. Die SWK berät die Länder zu bildungspolitischen Fragen. Sie identifiziert bestehende Herausforderungen und gibt evidenzbasierte Empfehlungen für deren Lösung. Dabei nimmt die Kommission eine interdisziplinäre, längerfristige und systemische Perspektive ein. Die SWK bindet externe Sachverständige in ihre Arbeit ein und hört Vertreter*innen aus Politik, Verwaltung, Bildungspraxis und Zivilgesellschaft an. Eine Geschäftsstelle unterstützt die Kommission bei ihrer Arbeit.

Mitglieder

Prof. Dr. Olaf Köller (Vorsitzender der SWK)

Geschäftsführender wissenschaftlicher Direktor des IPN

IPN - Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, Kiel

Prof. Dr. Felicitas Thiel (Vorsitzende der SWK)

Professorin für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung

Freie Universität Berlin

Prof. Dr. Isabell van Ackeren

Professorin für Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung

Universität Duisburg-Essen

Prof. Dr. Yvonne Anders

Professorin für frühkindliche Bildung und Erziehung

Universität Bamberg

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek

Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Universität zu Köln

Prof. Dr. Ulrike Cress

Direktorin des IWM und Leiterin der Arbeitsgruppe Wissenskonstruktion

IWM - Leibniz-Institut für Wissensmedien; Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof. Dr. Claudia Diehl

Professorin für Mikrosoziologie

Universität Konstanz

Prof. Dr. Thilo Kleickmann

Leitung der Abteilung Schulpädagogik

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose

Professorin für Schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität
Universität Bielefeld

Prof. Dr. Susanne Prediger

Professorin für Mathematikdidaktik und fachbezogene Professionalisierungsforschung
Technische Universität Dortmund

Prof. Dr. Susan Seeber

Professorin für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Georg-August-Universität Göttingen

Prof. Dr. Birgit Ziegler

Professorin für Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung
Technische Universität Darmstadt

Ständige Mitglieder:

Prof. Dr. Harm Kuper

Freie Universität Berlin

Vorsitzender wissenschaftlicher Beirat der Steuerungsgruppe "Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich"

Prof. Dr. Petra Stanat

Humboldt-Universität Berlin

Wissenschaftlicher Vorstand Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)

Prof. Dr. Kai Maaz

DIPF - Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Information

Sprecher Autorengruppe Bildungsberichterstattung

Prof. Dr. Doris Lewalter

Technische Universität München

Vorstandsvorsitzende Zentrum für internationale Bildungsvergleichsstudien (ZIB)

Zentrale Empfehlungen

Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz spricht auf der Grundlage wissenschaftlicher Evidenz folgende Empfehlungen zur raschen Integration der Kinder und Jugendlichen aus der Ukraine in Kitas und Schulen aus:

1. Organisation einer bedarfsorientierten, gestuften Unterstützungsstruktur zur Bewältigung psychischer Belastungen unter Einbeziehung ukrainischer Fachkräfte (Therapeut*innen, Sozialpädagog*innen, pädagogische Fachkräfte), die drei Ebenen umfasst:
 - psychologische Grundversorgung für ukrainische Kinder und Jugendliche und ihre Eltern zur Verarbeitung von Belastungen durch Broschüren, Hilfstelefone und psychoedukative (Online-)Angebote in ukrainischer Sprache.
 - spezifische Angebote wie z. B. Gesprächsgruppen für Kinder und Jugendliche mit subklinischer Symptomatik durch Sozialpädagog*innen und ggf. trainierte Laien möglichst in ukrainischer Sprache.
 - therapeutische Angebote für Kinder und Jugendliche mit schwerer klinischer Symptomatik zur Traumabewältigung durch (ggf. ukrainische) Therapeut*innen oder unter Einbeziehung geschulter Dolmetscher*innen.

Dazu wird die Einrichtung einer Arbeitsgruppe unter Einbindung von Wissenschaftler*innen empfohlen, die bereits entsprechende Programme für geflüchtete Kinder und Jugendliche entwickelt haben.

2. Möglichst rasche Integration der geflüchteten Kinder und Jugendlichen in Kita und Schule mit dem Ziel, den Erwerb der Bildungssprache Deutsch und die baldige Integration in den Fachunterricht zu ermöglichen, was einen hohen Anteil an Deutsch als Zweitsprache in der Anfangsphase sowie eine kontinuierliche Unterstützung in den Folgejahren erfordert. Möglichst keine Einrichtung von Vorbereitungsklassen in der Grundschule und den unteren Jahrgangsstufen des Sekundarbereichs.
3. Implementation von unterrichtsergänzenden Bildungsangeboten in ukrainischer Sprache durch geflüchtete ukrainische Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte orientiert an den Modellen zum herkunftssprachlichen Unterricht, die in einigen Bundesländern bereits existieren. Denkbar wäre für die Übergangsphase eine Zusammenarbeit mit geeigneten Vertreter*innen von Zivilgesellschaft (z. B. Stiftungen) sowie Vertreter*innen der Bildungsministerien der Länder und der Ukraine.
4. Integration ukrainischer Kinder und Jugendlicher in die außerunterrichtlichen und außerschulischen Bildungs-, Freizeit- und Sportangebote zur Stärkung sozialer Kontakte zwischen ukrainischen Kindern und Jugendlichen und den Kindern und Jugendlichen, die bereits in Deutschland leben.
Die Information über außerschulische Angebote von Sportvereinen sowie Jugendfreizeitstätten sollte in Schulen und Kitas erfolgen.

5. Begleitende Qualifizierung und Mentoring-Angebote für ukrainische Fachkräfte, die in die Angebote zur Bewältigung psychischer Belastung und unterrichtsergänzende Bildungsangebote einbezogen sind.
Eröffnung der Perspektive einer Lehrtätigkeit an deutschen Schulen für ukrainische Lehrkräfte durch Programme, die den Erwerb der deutschen Sprache auf C2-Niveau und eine Nachqualifizierung auf der Grundlage der KMK-Bildungsstandards umfassen. Hier können die Modelle der Qualifizierung syrischer Lehrkräfte adaptiert werden.
6. Ermöglichung der Beschulung und von Prüfungen auf der Grundlage der ukrainischen Curricula für ukrainische Schüler*innen, die im Sommer 2022 planmäßig ihren Abschluss machen würden, durch interaktive digitale Angebote idealerweise über synchrones Lernen via Videokonferenz. Rechtliche Voraussetzungen für digitale Prüfungen in Distanz sollten durch das ukrainische Bildungsministerium geklärt werden.

Inhalt

Zentrale Empfehlungen	4
Einführung.....	7
1. Unterstützung bei der Verarbeitung psychisch belastender und traumatischer Erfahrungen	9
2. Sprachförderung in der Bildungssprache und Zugang zum Fachunterricht.....	12
3. Unterrichtsergänzende Bildungsangebote in ukrainischer Sprache	14
4. Förderung der Integration in neue Freundschaftsnetzwerke.....	15
5. Qualifizierungs- und Weiterbildungsangebote für ukrainische Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte	17
6. Möglichkeiten der digitalen Beschulung und Prüfung auf der Grundlage der ukrainischen Curricula.....	19
Literaturverzeichnis	21
Impressum	28

Einführung

Eine wachsende Zahl von Kindern und Jugendlichen sucht seit dem 24.02.2022 mit ihren Müttern Schutz in Deutschland vor dem Angriffskrieg in der Ukraine. Das Uno-Flüchtlingshilfswerk (UNHCR) geht von mehr als zehn Millionen Menschen in der Ukraine aus, die bereits auf der Flucht sind. 3,7 Millionen Menschen haben die Ukraine seit Kriegsbeginn bereits verlassen (Stand: 24.03.2022). Obwohl davon auszugehen ist, dass nicht alle dieser Kinder und Jugendlichen traumatisierenden Kriegserfahrungen ausgesetzt waren, haben alle die belastende Erfahrung des Verlusts der vertrauten familialen und schulischen Sozialisationsumwelt gemacht. Die Trennung von Familienmitgliedern, insbesondere von Vätern, die in der Ukraine in Lebensgefahr sind, ist ein besonderer Belastungsfaktor (Ressler et al., 1988). Das gilt auch für das Zerreißen von Freundschaftsnetzwerken, die eine wichtige Entwicklungsfunktion im Schulalter haben (McMichael et al., 2011). Diese Erfahrungen gehen einher mit einer fundamentalen Verunsicherung und einer abrupten Zerstörung von Lebensperspektiven. Bildungsangebote sind in dieser Situation ein wichtiger Beitrag zur Wiedergewinnung von Sicherheit. Sie eröffnen Kindern und Jugendlichen außerdem einen Zugang zu dem Land, in das sie geflüchtet sind (Cerna, 2019).

Der Unterstützungsbedarf geflüchteter Kinder und Jugendlicher ist abhängig von verschiedenen Faktoren wie den auf der Flucht gemachten Erfahrungen, den individuellen und familialen Ressourcen zur Bewältigung dieser Erfahrungen oder dem Alter zum Zeitpunkt der Flucht (Kaprielian-Churchill, 1996). Gezielte Unterstützung muss bei den elementaren Bedürfnissen der geflüchteten Kinder und Jugendlichen ansetzen. Modelle zur Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher unterscheiden emotionale Bedürfnisse, insbesondere die Verarbeitung belastender Erfahrungen, soziale Bedürfnisse, hier vor allem den Aufbau neuer sozialer Netzwerke, sowie Bedürfnisse nach Lernen, insbesondere das Erlernen der Bildungssprache und der rasche Zugang zum (Fach-)Unterricht (Cerna, 2019).

In der Migrationsforschung wurde in zahlreichen Studien der Befund bestätigt, dass die kulturelle Identität und die Herkunftssprache zugewanderter Kinder und Jugendlicher eine wichtige Ressource für die Bewältigung der lebenslaufspezifischen Entwicklungsaufgaben sein können (Berry et al., 2006). Eine Bewahrung der ukrainischen Identität und Sprache sollte daher ermöglicht werden, auch vor dem Hintergrund, dass viele Familien so bald wie möglich in ihre Heimat zurückkehren wollen.

Gleichwohl ist es für Kinder und Jugendliche wichtig, in der neuen Umgebung Fuß zu fassen, soziale Kontakte zu knüpfen und die Bildungssprache Deutsch zu lernen. Die Eröffnung einer (zeitweisen) Integrationsperspektive ist nicht nur notwendig, weil derzeit niemand vorhersagen kann, wann eine Rückkehr möglich sein wird. Sie bietet auch Chancen für die Knüpfung von dauerhaften sozialen Netzwerken zwischen ukrainischen Kindern und Jugendlichen und bereits in Deutschland lebenden Kindern und Jugendlichen. Erfahrungsgemäß bleibt ein unterschiedlich hoher Anteil Geflüchteter trotz ursprünglichen Rückkehrwunschs dauerhaft im Zielland. Im Fall der Ukrainer*innen ist zum einen damit zu rechnen, dass aufgrund kriegsbedingter Zerstörungen die zeitnahe Rückkehr auch im Fall eines baldigen Kriegsendes schwie-

rig wird. Zum anderen werden erfahrungsgemäß nach der Ankunft im Zielland schnell Kontakte geknüpft und auch ökonomische und institutionelle Bindungen aufgebaut. Diese erhöhen die Anreize zum Verbleib – und die Kosten der Rückkehr. Der Verbleib in Deutschland wird daher weitgehend unabhängig von der ursprünglichen Rückkehrabsicht und der Situation im Herkunftsland umso wahrscheinlicher, je länger der temporäre Aufenthalt dauert (allgemein dazu bereits Massey & España, 1987). Da sich häufig erst im Laufe des Aufenthaltes herausstellt, wer sich dauerhaft niederlassen wird, sollten möglichst bald nach der Ankunft Integrationsangebote gemacht werden. Selbst im Falle einer Rückkehr können die Verbindungen zwischen beiden Ländern langfristig von den in Deutschland geknüpften Kontakten der Ukrainerinnen und Ukrainern und ihren erworbenen Sprach- und Ortskenntnissen profitieren. Dies kann auch künftige Bildungspartnerschaften erleichtern.

Auf sechs Punkte sollten sich die Bemühungen der Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen aus der Ukraine in der Übergangsunterbringung, in Kitas und Schulen jetzt konzentrieren:

1. Unterstützung bei der Verarbeitung traumatischer Erfahrungen.
2. Sprachförderung in der Bildungssprache Deutsch und Zugang zum Fachunterricht.
3. Bildungsangebote in ukrainischer Sprache als unterrichtsergänzende Angebote.
4. Förderung der Integration in neue Freundschaftsnetzwerke.

Diese Integrationsbemühungen können unterstützt werden durch den Einbezug von ukrainischen Lehrkräften, Sozialpädagog*innen, Therapeut*innen und pädagogischen Fachkräften, die unterschiedliche professionelle Erfahrungen und Qualifikationen mitbringen. Durch ihre aktive Beteiligung an der Planung und Durchführung von Unterstützungsmaßnahmen können sie zu einem bedarfsorientierten Angebot für die geflüchteten Kinder und Jugendlichen maßgeblich beitragen. Entsprechend sollten

5. Qualifizierungs- und Weiterbildungsangebote für ukrainische Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte entwickelt werden.

Für die Gruppe der Schüler*innen, die kurz vor dem Abschluss stehen, sollten

6. Möglichkeiten der digitalen Beschulung und Prüfungen auf der Grundlage der ukrainischen Curricula geschaffen werden. Das ukrainische Bildungsministerium hat während der Corona-Pandemie einen großen Teil der Unterrichtsmaterialien digitalisiert, die hier genutzt werden können. Auch digitale Angebote, die für Kinder im vorschulischen Alter in der Ukraine geschaffen wurden, sollten zur Vorbereitung auf den Schuleintritt genutzt werden.

Die Herausforderungen der (zeitweiligen) Integration der geflüchteten Kinder und Jugendlichen in das deutsche Bildungssystem sind gewaltig, zumal der Kita- und Schulbetrieb weiterhin sehr stark von der Corona-Pandemie geprägt ist, viele Kinder und Jugendliche in deutschen Schulen Lernrückstände aufweisen, psychosomatische Symptome zeigen und die Kitas und Schulen mit der Bewältigung dieser und anderer pandemiebedingter Probleme befasst sind. Die Zahl der ukrainischen Geflüchteten, die mit unklaren Bleibe- und Rückkehrperspektiven

integriert werden müssen, könnte auch in Deutschland beispiellos hoch liegen. Nicht vergessen werden dürfen außerdem Kinder mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen und geflüchtete Kinder und Jugendlichen, die als Folge früherer Krisen nach Deutschland gekommen sind. Das Engagement für ihre Integration darf wegen der neu angekommenen Gruppe nicht reduziert werden. Dies gilt beispielsweise für Angebote der Sprachförderung, die während der Pandemie ohnehin reduziert wurden.

Deutschland hat in den letzten Jahrzehnten fortlaufend Erfahrungen mit der Integration von Kindern und Jugendlichen in das Bildungssystem gemacht, speziell auch mit plötzlich sehr stark steigenden Zahlen während des Kosovokrieges in den Jahren 1998/99 und der Fluchtbewegung aus Syrien im Jahr 2015. Diese Erfahrungen können bei der Bewältigung der aktuellen Krise hilfreich sein. Die Kultusministerkonferenz hat mit der Lübecker Erklärung sehr schnell auf die Herausforderungen reagiert und mit dem Einsetzen einer Taskforce die Bereitschaft deutlich gemacht, im engen Schulterschluss zwischen den Ländern und abgestimmt mit den Kommunen schnelle Hilfen für die betroffenen Kinder und Jugendlichen zu organisieren.

Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz spricht auf der Grundlage wissenschaftlicher Evidenz folgende Empfehlungen zur raschen Integration der Kinder und Jugendlichen aus der Ukraine in Kitas und Schulen aus. In Kürze wird eine weitere Stellungnahme folgen, die die Integration Jugendlicher und junger Erwachsenen aus der Ukraine in die berufliche Bildung in den Blick nimmt.

1. Unterstützung bei der Verarbeitung psychisch belastender und traumatischer Erfahrungen

International verfügbare Erkenntnisse aus Meta-Analysen oder umfangreichen Querschnittsbefragungen von geflüchteten Kindern und Jugendlichen lassen vermuten, dass möglicherweise bei 25 % bis 35 % der geflüchteten Kinder und Jugendlichen aus der Ukraine mit Posttraumatischen Belastungsstörungen (PTBS) zu rechnen ist (Blackmore et al., 2020; Alisic et al., 2014; Turrini et al., 2017). Insbesondere in den ersten zwei Jahren nach der Flucht sind PTBS-Prävalenzen erhöht (35 % vs. 21 % ab zwei Jahren; Blackmore et al., 2020). Höchstwerte werden für zumeist unbegleitet geflüchtete Jugendliche (16-18 Jahre) aus Syrien, Irak und Afghanistan berichtet (Solberg et al., 2020: 42 %). Für andere psychische Probleme wie Depression (13,8 %), Angststörungen (15,8 %) und ADHS (8,6 %) finden sich geringere Prävalenzen (Blackmore et al., 2020). Allerdings sind auch emotionale und Verhaltensprobleme sowie Konzentrationsschwierigkeiten bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen gegenüber altersgleicher Normalpopulation erhöht (Aghajafari et al., 2020).

Die Prävalenz von PTBS ist bei Mädchen (32,9 %) fast doppelt so hoch wie bei Jungen (16,8 %; Alisic et al., 2014, nur interpersonelle Traumata). Stärkere psychische Probleme (PTBS, Depression, Angst, externalisierendes Problemverhalten) zeigen sich bei mehrfachen traumatischen Erfahrungen, bei Erfahrungen mit schwerer interpersoneller Gewalt und beim

Verlust von Familienangehörigen im Krieg (Scharpf et al., 2021). Mehrfache Umzüge im Aufnahmeland und erlebte Diskriminierung erhöhen das Risiko für psychische Probleme (Fazel et al., 2012).

Schutzfaktoren sind ein hoher Familienzusammenhalt und elterliche Unterstützung, Unterstützung durch Freunde und positive Schulerfahrungen (Fazel et al., 2012). Geringere Prävalenzen von PTBS bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen finden sich bei anerkanntem Flüchtlingsstatus (17 % vs. 34 % im Asylbewerberprozess) und bei einer Unterbringung außerhalb der Flüchtlingsunterkunft (18 % vs. 30 % in Flüchtlingsunterkunft) (Blackmore et al., 2020). Resilienz und Bewältigungsstrategien geflüchteter Kinder und Jugendlicher hängen außerdem davon ab, welchen psychischen Belastungen ihre Eltern ausgesetzt waren und welche Ressourcen diese zur Bewältigung der Belastungen besitzen (Piegenschke et al., 2019).

Eine wirksame Intervention zum Abbau von PTBS stellt die Trauma-fokussierte kognitive Verhaltenstherapie (TF-KVT) dar, die sich sowohl im klinischen Setting mit Kindern und Jugendlichen (Goldbeck et al., 2016) als auch bei unbegleitet geflüchteten Jugendlichen (Unterhitzberger et al., 2015) bewährt hat. Es ist allerdings davon auszugehen, dass der Zugang zu TF-KVT für geflüchtete Kinder und Jugendliche aus der Ukraine aufgrund der Sprachbarrieren und der erheblichen Versorgungsengpässe infolge der Corona-Pandemie erschwert sein wird. Insofern sind auch Angebote und Maßnahmen außerhalb klinisch-therapeutischer Interventionen wichtig, die den Bereich vorklinischer Probleme mit adressieren und präventiv wirken. Grundsätzlich haben sich hier schulbasierte Angebote bewährt, die einen universellen Ansatz verfolgen und die Unterstützung nach Bedarf variieren. Schulen werden als geeignete Ausgangssettings für gestufte Programme betrachtet, weil die Zugangsschwellen niedrig sind und auf der ersten Stufe durch vergleichbar einfache Maßnahmen sehr viele Kinder und Jugendliche erreicht werden können.

Ein Programm, das in England implementiert wurde (Fazel et al., 2009), umfasst Beratungsgespräche zwischen Lehrpersonen und einem Gesundheitsteam, in denen individuelle Interventionen für geflüchtete Schüler und Schülerinnen entwickelt werden. Für Kinder und Jugendliche mit klinisch relevanten Auffälligkeiten erfolgt die Überweisung auf eine weiterführende Programmebene, die Gruppen- oder Familientherapien umfasst.

Als weiteres Beispiel für ein schulbasiertes Programm kann das in den USA für somalische Geflüchtete im Alter von 11 bis 15 Jahren entwickelte SHIFA-Programm (Ellis et al., 2013) genannt werden, das präventive und interventive Maßnahmen auf vier Stufen vorsieht. Auf der ersten Stufe erfolgt eine allgemeine Stärkung der Resilienz, auf der zweiten Stufe wird über einen Zeitraum von neun Monaten einmal wöchentlich ein Training für alle Schüler*innen mit Fluchthintergrund zu Techniken des Managements akkulturationsbedingten Stresserlebens und der Emotionsregulation angeboten. Bei Bedarf erfolgt eine individuelle systemische Traumatherapie im schulischen Kontext (Stufe 3) oder im familialen Kontext (Stufe 4).

Ebenfalls für den schulischen Kontext wurde in Kanada das Programm „Supporting Transition Resilience of Newcomer Groups“ (STRONG) für geflüchtete Kinder und Jugendliche entwickelt. Das Programm richtet sich an Grundschüler*innen (6-12 Jahre). Es umfasst zehn

Gruppensitzungen und eine individuelle Sitzung mit jedem Schüler/jeder Schülerin sowie Informationsangebote für Lehrkräfte und Eltern (Crooks et al., 2020).

In Deutschland wird ein gestuftes Interventionsprogramm unter Einbindung der Kinder- und Jugendhilfe derzeit in dem Verbundprojekt „Better Care“ unter Beteiligung des Deutschen Jugendinstituts evaluiert¹. Das Gruppenprogramm „Mein Weg“ für junge Geflüchtete, das von fortgebildeten Sozialarbeiter*innen durchgeführt wird, wurde bereits positiv evaluiert (Pfeiffer et al., 2018).

Ein Beispiel für eine niedrigschwellige Intervention für kleinere Kinder ist ein psychosoziales Interventionsprogramm, das für bosnische Mutter-Kind-Dyaden entwickelt wurde und traumaspezifische Psychoedukation sowie die Vermittlung entsprechender Copingstrategien umfasst (Dybdahl, 2001). Die Intervention wurde von qualifizierten pädagogischen Fachkräften durchgeführt. Sie umfasst Gruppentreffen und Hausbesuche.

Tyrer und Fazel (2014) berichten in einem systematischen Review über Interventionen mit trainierten Laien, die weder psychologische noch medizinische Vorkenntnisse hatten. Diese wurden beispielsweise bei Gruppensitzungen mit geflüchteten Jugendlichen eingesetzt und konnten damit eine Grundversorgung ohne Rückgriff auf Dolmetschende sicherstellen.

Eine niedrigschwellige Sofort-Hilfe sind Telefonhotlines oder online-Beratungen für Kinder und Jugendliche. Mittlerweise gibt es eine Reihe von Hilfs- und Krisentelefonen².

Der Einbezug von Eltern in Interventionen zur Behandlung von PTBS und anderen psychischen Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen kann Effekte der Interventionen verstärken (Gutermann et al., 2016). Dieser Einbezug reicht von psychoedukativen Angeboten bis hin zu Hausbesuchen. In den letzten Jahren wurde eine Reihe psychoedukativer Videos und Broschüren für Eltern entwickelt, die bereits in verschiedenen Sprachen vorliegen³. An einer Anpassung der Angebote für ukrainische Kinder, Jugendliche und Eltern wird bereits gearbeitet.

Grundsätzlich sollte die Integration der ukrainischen Kinder und Jugendlichen in Kita und Schule sowie Freizeitangeboten der Kinder- und Jugendhilfe durch geschultes Personal begleitet werden, das Belastungsreaktionen einordnen kann und Gespräche über belastende Erlebnisse und Ängste anbietet. Hier sollten insbesondere ukrainische (Sozial-)Pädagog*innen eingesetzt werden, die nach Möglichkeit ein gezieltes (Online-)Training zum Umgang mit psychischen Belastungen erhalten. Angebote für Kinder und Jugendliche mit subklinischer Symptomatik (z. B. „Mein Weg“, s. o.) können von fortgebildeten Schulsozialarbeiter*innen oder ggf. ukrainischen Sozialpädagog*innen, die eine entsprechende Fortbildung durchlaufen haben, durchgeführt werden. Es wäre zu prüfen, ob diese Schulung online erfolgen kann, um sie mit geringem Aufwand unter Pandemiebedingungen bundesweit anbieten zu können.

¹ <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/better-care.html>

² <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/krieg-in-der-ukraine/hilfs-und-krisentelefone-2009712>

³ <https://www.uni-marburg.de/de/fb04/team-christiansen/forschung/folgen-einer-flucht-fuer-eltern-und-kinder-ptbs>

Für Kinder und Jugendliche mit schwerer PTBS müssen therapeutische Angebote ggf. unter Einbezug von Dolmetschenden vorgehalten werden.

2. Sprachförderung in der Bildungssprache und Zugang zum Fachunterricht

Die Integration neu zugewanderter und geflüchteter Schüler*innen in das deutsche System setzt den Erwerb der Bildungs- bzw. Unterrichtssprache Deutsch voraus. Denn nur so ist eine sinnvolle Teilnahme am Fachunterricht möglich. Für den Erwerb der Unterrichtssprache Deutsch existieren unterschiedliche Modelle, die sich insbesondere darin unterscheiden, wie die Sprachförderung organisiert wird (Massumi & Dewitz, 2015; Ahrenholz, 2021). Grundsätzlich lassen sich parallele von integrativen Modellen unterscheiden.

Bei den parallelen Modellen werden die neu zugewanderten Schüler*innen in eigens eingerichteten Vorbereitungsklassen unterrichtet. Die Bezeichnungen reichen von *Förderklassen*, *Internationale Klassen*, *Vorkurse* über *Auffangklassen* bis zu *Willkommensklassen*. Ihr gemeinsames Merkmal ist, dass hier ausschließlich neu zugewanderte Schüler*innen in allen Fächern unterrichtet werden. Den größten Anteil hat dabei der Deutschunterricht mit einem Umfang zwischen zehn Wochenstunden in der Grundschule und 20 Wochenstunden in der Sekundarstufe; damit wird das Ziel verfolgt, den Schüler*innen einen möglichst schnellen Übergang in eine Regelklasse zu ermöglichen. Die Klassengröße liegt bei ca. 15 Schüler*innen und damit unter der von Regelklassen. Allerdings ist die Zusammensetzung dieser Klassen in Bezug auf das Alter und die Vorkenntnisse oft sehr heterogen. In der derzeitigen Umsetzung beträgt der Aufenthalt in diesen Klassen zwischen sechs und 18 Monaten. Durch die begrenzte Dauer sowie kontinuierliche Aufnahme neuer Schüler*innen kann es zu einer starken Fluktuation kommen, was ein systematisches Lernen erschwert. Zudem ist nicht immer sichergestellt, dass die Sprachförderung nach dem Übergang in die Regelklassen fortgeführt wird.

Bei den integrativen Modellen werden die neu zugewanderten Schüler*innen in bestehende Regelklassen aufgenommen. Dort erhalten sie in unterschiedlichem Umfang Unterricht in der Unterrichtssprache Deutsch. Sie nehmen aber auch schon am Regelunterricht teil, insbesondere in den Fremdsprachen und musisch-künstlerischen Fächern. Über die Stundenpläne, d. h. den Anteil Fachunterricht und Deutschförderung, entscheidet die Schule je nach individueller Ausgangslage der einzelnen Schüler*innen. In der Umsetzung existiert also eine Reihe unterschiedlicher integrativer Modelle. Ihr Vorteil besteht in der größeren Kontinuität und der sozialen Integration der Schüler*innen in einen Klassenverband des Regelunterrichts. Ein Nachteil kann in einer weniger intensiven Förderung der Unterrichtssprache Deutsch gesehen werden, wenn etwa nicht genügend Lehrkräfte dafür zur Verfügung stehen.

Zur Frage, mit welchem dieser Modelle bessere Erfolge erzielt werden, liegen keine belastbaren Ergebnisse vor und sie dürfte sich so pauschal auch kaum beantworten lassen. Beim integrativen Modell scheint das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule höher ausgeprägt zu sein, für andere Indikatoren der psychologischen Anpassung konnten hingegen keine Unterschiede gefunden werden (Pagel & Edele, 2021). Der Erfolg des Spracherwerbs wird bei beiden

Modellen mit ihren jeweiligen Varianten ganz wesentlich von der Qualität und Quantität des Sprachunterrichts abhängen. Schätzungen einer Forschungsgruppe aus den USA weisen darauf hin, dass Schüler*innen, die nach einem Jahr Vorbereitungsklasse ohne weitere Unterstützung in eine Regelklasse wechseln, bis zu zehn Jahre benötigen, um den Sprachstand nicht zugewanderter zu erreichen. Dagegen erreichen Schüler*innen mit kontinuierlicher Unterstützung in der Unterrichtssprache über die Vorbereitungsklasse hinaus dieses Ziel in durchschnittlich vier bis sieben Jahren, Schüler*innen in bilingualen Programmen (der Unterricht findet zur Hälfte in der Unterrichtssprache und zur anderen Hälfte in der Herkunftssprache statt) in etwa vier Jahren (vgl. auch Möller et al., 2017 für die Europaschulen in Berlin).

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Sprachförderung – insbesondere zu Beginn – einen großen zeitlichen Umfang benötigt, in Abhängigkeit vom Alter und den Vorkenntnissen in Deutsch über einen Zeitraum von mehreren Jahren mit abnehmender Intensität fortgesetzt werden und qualitativ hochwertig sein muss.

Vor diesem Hintergrund empfiehlt die SWK, die Kinder und Jugendlichen möglichst schnell in den Schulen aufzunehmen, d. h. möglichst bald nach ihrer Ankunft, nicht erst zum Schuljahresbeginn (Will et al., im Ersch.). Unterricht in Sammelunterkünften ist keine Alternative, da dies weder Kontakt zu bereits in Deutschland lebenden Kindern und Jugendlichen noch die mit Schule verbundene Erfahrung von Normalität ermöglicht und in Sammelunterkünften schulische Infrastruktur fehlt. Wichtig ist ferner, dass eine leistungsgerechte Einstufung der Schüler*innen in Bezug auf die Schulform erfolgt, um insbesondere auch Unterforderungen zu vermeiden. Es sollte also eine systematische Erfassung fachlicher Lernvoraussetzungen durchgeführt werden, die für das Weiterlernen in der jeweiligen Schulform zentral sind, wobei die Erfassung unabhängig von deutschen Sprachkenntnissen erfolgen muss. Hierbei sollten ukrainische Lehrkräfte einbezogen werden.

Als Unterrichtsmodelle kommen – je nach regionalen und sonstigen Bedingungen – die folgenden in Frage:

- Integration der geflüchteten Schüler*innen in bestehende Regelklassen aller Schulformen mit einem hohen Unterrichtsanteil in Deutsch als Zweitsprache in der Anfangsphase sowie einer kontinuierlichen Unterstützung in den Folgejahren. Dieses Modell sollte insbesondere in der Grundschule und den frühen Jahren der Sekundarstufe die Regel sein.
- Unterrichtung der geflüchteten Schüler*innen in eigenen Vorbereitungsklassen mit einem hohen Unterrichtsanteil in Deutsch als Zweitsprache in der Anfangsphase sowie Unterricht in den Sachfächern. Nach dem Übergang in eine Regelklasse ist eine kontinuierliche Unterstützung in Deutsch in den Folgejahren erforderlich. Da sich gezeigt hat, dass Wechsel auf eine höhere Schulart selten vorkommen, ist außerdem darauf zu achten, dass Vorbereitungsklassen in allen Schulformen eingerichtet werden, nicht nur an Hauptschulen oder Gesamtschulen, wie es bislang häufig der Fall war.
- Schüler*innen, die kurz vor dem Abschluss der Sekundarstufe I oder II stehen, sollten die Möglichkeit erhalten, in eigenen (ggf. digital oder hybrid unterrichteten) Klassen nach ukrainischen Lehrplänen unterrichtet und geprüft zu werden. Hier ist zu prüfen, inwieweit in der

Ukraine existierende digitale Klassen von Deutschland aus besucht werden können (siehe 6.).

Für alle Modelle empfiehlt sich ein begleitendes Angebot in der Herkunftssprache Ukrainisch (s. u.). Ferner sollte ein Monitoring der Förderung in der Bildungssprache Deutsch geplant und umgesetzt werden. Hierfür ist es erforderlich, personenbezogen zu dokumentieren, welches Modell der Förderung in welchem Umfang umgesetzt wird.

3. Unterrichtsergänzende Bildungsangebote in ukrainischer Sprache

Zusätzlich zur Förderung deutscher Sprachkompetenzen und zur Sicherung des Zugangs zum Fachunterricht sollte im Rahmen des Möglichen auch sichergestellt werden, dass die ukrainischen Kinder und Jugendlichen unterrichtsergänzende Bildungsangebote in ihrer Herkunftssprache erhalten. Hierfür spricht zum einen, dass bei den geflüchteten Familien eine hohe Motivation besteht, so bald wie möglich in ihr Land zurückzukehren. Auch wenn nicht abzusehen ist, wann dies möglich sein wird, sollten die Kinder und Jugendlichen ihre vorhandenen (schrift)sprachlichen Kompetenzen weiterentwickeln können, um nach einer möglichen Rückkehr im ukrainischen Bildungssystem weiterlernen zu können.

Neben der Rückkehrperspektive sprechen weitere Gründe für die Förderung herkunftssprachlicher Kompetenzen zugewanderter Kinder und Jugendlicher. So ist Sprache ein zentraler Bestandteil von kultureller bzw. ethnischer Identität. Es wurde wiederholt gezeigt, dass etwa das allgemeine Selbstwertgefühl (als ein Indikator psychologischer Adaptation) bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund höher ausgeprägt ist, die sich sowohl mit dem Herkunftskontext als auch mit dem Aufnahmekontext identifizieren, als bei Kindern und Jugendlichen, die sich nur mit einem oder mit keinem dieser Kontexte identifizieren (vgl. z. B. Schotte et al., 2018). Entsprechend besteht zwischen der Teilnahme an herkunftssprachlichem Unterricht und Identität ein wechselseitiger, komplexer Zusammenhang (Leeman, 2015). Des Weiteren eröffnet die mündliche und schriftliche Beherrschung der Herkunftssprache Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, sich vertieft mit der Geschichte und Kultur des Landes auseinanderzusetzen, aus dem ihre Familien stammen. Darüber hinaus entspricht die weitere Förderung vorhandener Sprachkenntnisse dem von der Europäischen Union angestrebten Ziel, dass alle Bürger*innen der EU drei Sprachen beherrschen sollten.⁴ Die Weiterentwicklung herkunftssprachlicher Kompetenzen bildet zudem eine der Säulen kompetenter Bilingualität, die mit positiven Effekten auf verschiedene Aspekte der kognitiven und sprachlichen Entwicklung verbunden sein kann (vgl. zusammenfassend z. B. Kempert et al., 2016).

Vor diesem Hintergrund ist es grundsätzlich wünschenswert, nach Deutschland zugewanderten Kindern und Jugendlichen Bildungsangebote in ihren Herkunftssprachen anzubieten, was in den meisten Bundesländern für eine Reihe von Sprachen bereits geschieht. Beim herkunftssprachlichen Unterricht, der in der Regel unterrichtsergänzend stattfindet, handelt

⁴ <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/142/language-policy>

es sich teilweise um staatliche Angebote, die mehr oder weniger systematisch mit dem Unterricht verknüpft sein können, und teilweise um Angebote, die von Konsulaten organisiert werden. Der Konsulatsunterricht ist insofern kritisch zu sehen, dass er ausschließlich vom jeweiligen Herkunftsland kontrolliert wird (Woerfel et al., 2020).

Herkunftssprachlichen Unterricht in der ukrainischen Sprache bietet den Angaben des Mediendienst Integration (2020) zufolge derzeit nur das Land Sachsen an, wobei im Schuljahr 2019/2020 insgesamt 20 Schüler*innen dieses Angebot wahrnahmen. Hieran ließe sich anknüpfen. Perspektivisch sollte dieses Angebot in Sachsen und über Sachsen hinaus ausgeweitet werden, d. h. es müssten ukrainischsprachige Lehrkräfte für diesen Unterricht gewonnen und professionalisiert werden. Aufgrund der immensen Herausforderungen, die in den Schulen aktuell zu bewältigen sind, dürfte jedoch eine schnelle Umsetzung kaum zu leisten sein, und angesichts der unsicheren Entwicklung der Lage in der Ukraine wäre ein massiver Ausbau dieser Angebotsstruktur auch verfrüht.

Daher sollte geprüft werden, ob zunächst ein alternativer Weg gefunden werden kann, den aus der Ukraine geflüchteten Kindern und Jugendlichen Bildungsangebote in ihrer Herkunftssprache zu machen. Möglicherweise könnten für eine Übergangsphase zivilgesellschaftliche Akteure gewonnen werden, sich hierbei zu engagieren. Denkbar wäre etwa eine Zusammenarbeit von geeigneten Akteuren der Zivilgesellschaft (z. B. Stiftungen) sowie Vertreter*innen der Bildungsministerien der Länder und der Ukraine. Eine solche länderübergreifende Initiative könnte unter Nutzung der Erfahrungen und Materialien Sachsens und des digitalen Unterrichtsmaterials aus der Ukraine ein Konzept erarbeiten, das anschließend in den Ländern umgesetzt werden kann. Das dürfte deutlich weniger aufwändig sein als die Entwicklung von Lösungen innerhalb der einzelnen Länder. Wünschenswert wäre, so weit wie möglich ein Präsenzangebot bereitzustellen, da gerade auch für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen direkter Kontakt und Austausch wichtig ist. Um möglichst viele Schüler*innen erreichen zu können, wird allerdings auch ein digitales bzw. hybrides Angebot erforderlich sein.⁵

Schließlich sollte auch die schon existierende Praxis der Teilnahme geflüchteter Kinder und Jugendlicher am digitalen Unterricht in ihren Herkunftsklassen einbezogen werden. Die ukrainischen Schulen haben vielfach kriegsbedingt wieder auf Online-Unterricht umgestellt, so dass es unter der Voraussetzung vorhandener digitaler Endgeräte für die geflüchteten Schüler*innen möglich ist, am Unterricht im Herkunftsland teilzunehmen (siehe 6.).

4. Förderung der Integration in neue Freundschaftsnetzwerke

Peerbeziehungen haben eine wichtige Funktion für die Entwicklung im Kindes- und Jugendalter (Salisch, 2000). Die Trennung von Freund*innen infolge von Flucht ist deshalb ein besonderer Belastungsfaktor für geflüchtete Kinder und Jugendliche.

⁵ <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/unterricht-und-sprachliches-lernen-digital/>

Zwar besteht international ein Mangel an empirischen Studien zur Bedeutung von interethnischen Peerbeziehungen für gelingende Entwicklungsverläufe geflüchteter Kinder und Jugendlicher (Karataş et al., 2021), gleichwohl kann angenommen werden, dass die rasche Integration in neue Peernetzwerke einen wichtigen Beitrag zur Integration leistet. Zahlreiche Befunde belegen, dass freundschaftliche Beziehungen zwischen Schüler*innen mit und ohne Zuwanderungshintergrund positive Effekte auf psychologisches Wohlbefinden und soziale Kompetenzen haben (Bagci et al., 2017; Liu et al., 2020). Außerdem schaffen Kontakte mit Kindern, die bereits in Deutschland leben, auch vielfältige alltägliche Gelegenheiten zum Spracherwerb (Gambaro et al., 2020). Allerdings ist davon auszugehen, dass der Aufbau sogenannter interethnischer Freundschaften keineswegs selbstverständlich erfolgt.

Lehrkräfte können die Bildung bzw. Inklusion in Hilfs- und Kooperationsnetzwerke fördern, indem sie innerhalb und außerhalb des Unterrichts vielfältige und niedrighschwellige Gelegenheiten der Interaktion schaffen. Entscheidend ist dabei die Kompetenz von Lehrpersonen, bestehende (oder fehlende) Beziehungsnetzwerke wahrzunehmen und einer Exklusion entgegenzuwirken (Harks & Hannover, 2020). Weil die wahrgenommene Ähnlichkeit zu Anderen eine große Rolle für die Bildung von Freundschaftsnetzwerken spielt, geht es auch darum, mögliche Ähnlichkeiten zwischen einzelnen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Fluchterfahrung zu identifizieren, um interessen- und kompetenzbezogenen Austausch in kleinen, heterogenen Gruppen zu fördern (Zander, 2021). Verschiedene Arbeiten betonen die Bedeutung (außer)schulischer Interessen für die Entwicklung positiver Einstellungen zu interethnischen Peersgruppen (z. B. Hitti & Killen, 2015; McGlothlin et al., 2005). Bei der Etablierung gelingender Peerbeziehungen sollten deshalb stärker der interessen- und kompetenzbezogene Austausch und die Entwicklung kollaborativer Beziehungen in den Blick genommen werden. Insbesondere vor dem Hintergrund der zunächst oft geringen deutschen Sprachkompetenzen geflüchteter Schüler*innen ist es sinnvoll, die gemeinsamen Aktivitäten zunächst möglichst sprachfrei (bspw. sportliche oder musisch-künstlerische Projekte) und dann zunehmend sprachintensiver zu gestalten.

Bislang wurden in Deutschland nur wenige Programme zur Förderung gelingender Peerbeziehungen für geflüchtete Schüler*innen entwickelt und evaluiert. Ausnahmen bilden das „Identitätsprojekt“ (Juang et al., 2020), in dem sich Schüler*innen gemeinsam mit Peers über die eigene kulturelle Prägung auseinandersetzen und das „WIRwerden“ Projekt (Hannover et al., 2020; Zander et al., 2017), das über zehn Sitzungen und angeleitet von dafür geschulten Lehramtsstudierenden gezielt Kontaktmöglichkeiten zwischen Kindern mit und ohne Fluchterfahrungen schafft. Insbesondere die Ausbildung und der Einsatz von Lehramtsstudierenden können, idealerweise unterstützt von geflüchteten ukrainischen Lehrkräften, einen Beitrag zum Aufbau adaptiver Peerbeziehungen leisten.

Eine Studie mit Daten aus dem Sozioökonomischen Panel (SOEP) zeigt, dass viele geflüchtete Kinder und Jugendliche sowohl an schulischen Angeboten als auch an außerschulischen Sport- und Freizeitangeboten teilnehmen. Die Mitgliedschaft in Sportvereinen liegt jedoch deutlich unter der von Kindern ohne Migrationshintergrund (Gambaro et al., 2020).

Eine verstärkte Anstrengung zur Stärkung von außerunterrichtlichen interethnischen Peerbeziehungen sollte insbesondere dann erfolgen, wenn geflüchtete Schüler*innen zunächst getrennt von Regelunterricht in Willkommens- oder Intensivklassen unterrichtet werden (Alhadad et al., 2021). Außerunterrichtliche Angebote im Ganztage und außerschulische Angebote etwa durch Sportvereine und Jugendfreizeitstätten haben hier eine wichtige Funktion. Über die Schulen und Kitas können die Angebote den ukrainischen Kindern und Jugendlichen bekannt gemacht werden.

Eine möglichst zügige Integration in den Regelunterricht schafft die besten Voraussetzungen für den Aufbau interethnischer Netzwerke.

5. Qualifizierungs- und Weiterbildungsangebote für ukrainische Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte

Migration von Lehrkräften ist international weit verbreitet, insbesondere innerhalb der englischsprachigen Welt (Bense, 2016), wobei genaue Zahlen nicht verfügbar sind (Caravatti et al., 2014). Manche Länder setzen gezielt auf die Anwerbung von Lehrkräften aus anderen Staaten, oft aufgrund von Lehrkräftemangel (z. B. Australien: Collins & Reid, 2012). Im Zuge der großen Fluchtbewegungen überwiegend aus dem arabischen Raum kamen seit 2015 Tausende Lehrkräfte nach Deutschland. Allein im Jahr 2016 stellten rund 11.000 Menschen einen Antrag auf Asyl in Deutschland, die zuvor in einem lehrenden Beruf gearbeitet hatten. Unter den Frauen war ein lehrender Beruf die am häufigsten genannte Kategorie (vgl. Neske, 2017, S. 8).

In mehreren Bundesländern wurden in der Folge Weiterbildungsprogramme an Universitäten aufgelegt, um die Integration geflüchteter Lehrkräfte zu unterstützen und sie auf den Einstieg in den Schuldienst vorzubereiten. Beispiele sind das *Refugee Teachers Programm (RTP)* an der Universität Potsdam, das über 100 Lehrkräfte bisher erfolgreich abgeschlossen haben (Vock, 2017; Wojciechowicz & Vock, 2022; Wojciechowicz & Vock, im Druck), und das Programm *Lehrkräfte Plus* in Nordrhein-Westfalen (Siebert-Husmann et al., 2020; Syspons, 2021). Entsprechende Programme wurden auch für pädagogische Fachkräfte aufgesetzt, z. B. das Programm *Ressourcen Geflüchteter nutzen* der Stiftung Sozialpädagogisches Institut Berlin »Walter May« (Stiftung SPI) in Berlin.

Diese Programme erreichen allerdings nur einen kleinen Teil der geflüchteten und aus anderen Gründen zugezogenen Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte in Deutschland. Es ist anzunehmen, dass die meisten Lehrkräfte aufgrund der hohen Hürden für die Anerkennung ihrer Qualifikation (hierzu siehe etwa Weizsäcker und Roser (2020) sowie eine Studie der GEW von George (2021) in andere Tätigkeiten ausgewichen sind. In den Programmen konnten Erfahrungen gesammelt werden, die für den Einsatz und die Integration der aus der Ukraine geflüchteten Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte verwendet werden können.

Die Arbeit mit den Lehrkräften im *Refugee Teachers Programm* hat gezeigt, dass sich viele geflüchtete Lehrkräfte stark mit ihrem Beruf identifizieren und bereit sind, viel zu investieren,

um wieder als Lehrkraft tätig sein zu können. Allerdings sind die Belastungen für die geflüchteten Lehrkräfte in den ersten Jahren sehr hoch (prekäre Lebenssituation, zum Teil in Sammelunterkünften, Sorge für eigene Kinder, Angst um Angehörige im Krieg, Traumatisierungen, Schwierigkeiten, die sich aus noch geringen Deutschkenntnissen ergeben) und es besteht ein hoher Unterstützungs- und Beratungsbedarf. Der Beginn der Tätigkeit an einer Schule kann zudem als ein „zweiter Berufseinstieg“ (Wojciechowicz & Vock, im Druck) verstanden werden, der mit typischen Herausforderungen verknüpft ist, die auch aus der Forschung zum (ersten) Berufseinstieg nach dem Studium bekannt sind (Dicke et al., 2016). Die Lehrkräfte erhielten jedoch berufsbegleitend meist keine systematische Unterstützung mehr und waren an den Schulen vielfach auf sich gestellt. Hinzu kommt, dass die Schulen nicht hinreichend auf den Einsatz der geflüchteten Lehrkräfte vorbereitet waren. Es fehlten ihnen oft Wissen über den Qualifikationshintergrund der Lehrkräfte und klare Hinweise, wie sie eingesetzt werden können (Wojciechowicz & Vock, im Druck). Knapp die Hälfte der Absolvierenden des *Refugee Teachers Programms* berichtete, dass die Aufgaben für sie an der Schule zunächst nicht klar waren und etwa ein Viertel nicht wusste, an wen sie sich bei Fragen wenden konnten (Gonzalez & Vock, im Druck).

Ähnliche Probleme werden in der Literatur auch aus anderen Ländern berichtet. Kritisiert wird, dass in vielen Ländern strukturierte Programme fehlen oder lediglich Schnellkurse für migrierte Lehrkräfte angeboten werden (z. B. für England: Maylor et al., 2006; für Australien: Collins & Reid, 2012; Sharplin, 2009; für die USA: Fee, 2010). Für nach Schweden geflüchtete Lehrkräfte nennt Bigestans (2015, zitiert nach Ennerberg & Economou, 2021) das Einstellen auf eine andere Art der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen als besondere Entwicklungsaufgabe. Weitere Studien aus anderen Ländern beschreiben u. a. das Einfinden in eine neue Schulkultur (Collins & Reid, 2012), das Arbeiten mit anderen didaktischen Ansätzen und Unterrichtsmethoden (Fee, 2010) und Curricula (Caravatti et al., 2014) und die Auseinandersetzung mit anderen Erwartungen und Werten (Bense, 2014; Ennerberg & Economou, 2021) als zusätzliche Herausforderungen für zugewanderte Lehrkräfte. Begleitung und Mentoring fehlen international in den meisten Ansätzen, sie werden aber als essentiell für das Gelingen bewertet (z. B. Bense, 2016; Peeler & Jane, 2005).

Vor diesem Hintergrund ergeben sich folgende Empfehlungen für den kurzfristigen Einsatz von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften aus der Ukraine:

- Einbindung insbesondere in unterrichtsergänzende Bildungsangebote in ukrainischer Sprache für Kinder und Jugendliche aus der Ukraine (insb. zur Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen). Die Lehrkräfte sollten auch bei diesen Angeboten unterstützt werden und von Beginn an Fortbildungen zu Themen wie Schule und Unterricht in Deutschland sowie zu schulrechtlichen Fragen erhalten. Hierzu könnten auch Online-Angebote entwickelt bzw. genutzt werden.
- Formulierung klarer, auch in der Schule/Einrichtung gut kommunizierter Aufgabenbeschreibungen für die ukrainischen Lehr-/Fachkräfte, um Orientierung und Sicherheit zu geben.

- Einbindung von Lehr-/Fachkräften in einem Mentoringprogramm für die ukrainischen Lehr-/Fachkräfte und Schulung der Mentor*innen durch die Landesinstitute oder Universitäten; zusätzliche Einbindung von Sprachvermittelnden (z. B. aus der Elternschaft) für die Kommunikation zwischen ukrainischen Lehr-/Fachkräften und Kollegien.

Da davon auszugehen ist, dass nicht wenige ukrainische Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte mittel- und längerfristig in Deutschland bleiben werden, ist zu empfehlen, gut qualifizierten Personen Wege für eine dauerhafte Tätigkeit als Lehr-/Fachkraft in Deutschland zu ebnen. Dafür werden analog zu den bestehenden Programmen für syrische Lehrkräfte folgende Schritte empfohlen:

- Unterstützung beim Beantragen der Anerkennung der Lehramtsqualifikation bzw. Seiteneinstieg in den Erzieher*in-Beruf; Prüfung, ob die Anerkennung der Lehramtsqualifikation auch ohne Vorliegen eines zweiten Fachs möglich ist (Vock, 2021), da das Nachstudieren des zweiten Fachs – parallel zum Spracherwerb mit in der Regel dem Ziel C1 bzw. C2 – eine hohe Hürde darstellt.
- Nutzung bzw. Aufbau der Strukturen und Curricula der bereits existierenden universitären Programme für syrische Lehrkräfte in den Bundesländern (z. B. Vock, 2017; Wojciechowski et al., im Druck).
- Unterstützung durch berufs begleitende Fortbildung, Supervision und Beratung für die ukrainischen Lehrkräfte durch die Landesinstitute und die lehrerbildenden Universitäten.

Unter den Geflüchteten sind neben Lehrkräften auch Angehörige anderer pädagogischer und psychologischer Berufe. Damit diese Fachkräfte systematisch in außerunterrichtliche und psychosoziale Unterstützungsangebote einbezogen werden können, wäre eine Übersetzung der entsprechenden Fortbildungs- und Trainingsmaßnahme sowie die Entwicklung weiterer (digitaler) Fortbildungsangebote in ukrainischer Sprache notwendig.

6. Möglichkeiten der digitalen Beschulung und Prüfung auf der Grundlage der ukrainischen Curricula

In der Ukraine sind noch ausgedehnter als in Deutschland in der Corona-Pandemie digitale Angebote ausgebaut worden. Somit stehen für die Sekundarstufen I und II digitale Schulbücher, Onlinevideos und Aufgabensammlungen zur Verfügung. Diese Angebote entfalten allerdings nur eine lernförderliche Wirkung, wenn sie in ein didaktisches Setting eingebettet werden, in dem die Schüler*innen Kontakt zu Lehrkräften haben, die adaptiv Aufgaben zuweisen und die Schüler*innen durch regelmäßige (digitale) Rückmeldung und Unterstützung begleiten (Scheiter, 2021). Zudem muss bei den Geflüchteten sichergestellt werden, dass sie über eine entsprechende Ausstattung (digitales Endgerät plus Internetzugang) verfügen.

Darüber hinaus haben aktuell in vielen Städten der Ukraine die Schulen in der Kriegssituation auf digitalen Unterricht mittels Videokonferenzen umgestellt. Für die geflüchteten Schüler*innen, die sich unmittelbar vor den Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe I

und Sekundarstufe II befinden, sollte daher geprüft werden, ob eine Prüfungsvorbereitung über digitale Angebote möglich ist.

Die Prüfungen selbst erfolgen in der Ukraine in der Regel schriftlich in fünf Fächern. An die Umstellung solcher Prüfungen auf digitale Distanzformate werden typischerweise besondere rechtliche Anforderungen gestellt, die vermutlich von den Behörden vor Ort (in der Ukraine) spezifiziert werden müssen. Aus Sicht der SWK ergibt sich daraus, dass allein aus der Existenz digitaler Unterrichtsmedien in der Ukraine nicht die Forderung nach digitalem Distanzlernen abgeleitet werden kann. Vielmehr muss gerade in den Abschlussjahrgängen darauf hingearbeitet werden, dass (a) interaktive digitale Angebote realisiert werden können, idealerweise über synchrones Lernen via Videokonferenz und (b) die rechtlichen Voraussetzungen geschaffen werden, um digitale Abschlussprüfungen in Distanz zu ermöglichen.

Für den frühkindlichen Bereich haben ukrainische Wissenschaftler*innen gemeinsam mit UNICEF und dem ukrainischen Bildungsministerium das Projekt „online kindergarten“⁶ ins Leben gerufen, welches ukrainische Kinder, ihre Eltern und Fachkräfte sowohl in der Ukraine selbst als auch in anderen Ländern unterstützen soll. Dieses und vergleichbare Angebote sollten jungen Kindern und ihren Familien als Unterstützungsressource und Bildungsangebot zugänglich gemacht werden.

⁶ <https://megogo.net/en/view/18037785?fbclid=IwAR3OiepBkiiLhFDSWM2tyspOpK1zo14ROg5Hrz-LcJxW3rviWi6-HNCFzLxI> (24.03.2022)

Literaturverzeichnis

- Aghajafari, F., Pianorosa, E., Premji, Z., Souri, S. & Dewey, D. (2020). Academic Achievement and Psychosocial Adjustment in Child Refugees: A Systematic Review. *Journal of Traumatic Stress*, 33(6), 908–916. <https://doi.org/10.1002/jts.22582>
- Ahrenholz, B. (2021). Das EVA-Sek-Projekt: Untersuchungen zu sprachlichem und fachlichem Lernen in Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.), *BiSS-Band: Bd. 5. Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Evaluation umgesetzter Konzepte* (S. 161–179). Kohlhammer.
- Alhaddad, L., Schachner, M., Juang, L. & Pertl, N. (2021). *Wie kann die Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher in der Schule gefördert werden*. FernUniversität in Hagen. <https://www.fachnetzflucht.de/wie-kann-die-integration-gefluechteter-kinder-und-jugendlicher-in-der-schule-gefoerdert-werden/>
- Alisic, E., Zalta, A. K., van Wesel, F., Larsen, S. E., Hafstad, G. S., Hassanpour, K. & Smid, G. E. (2014). Rates of post-traumatic stress disorder in trauma-exposed children and adolescents: meta-analysis. *British Journal of Psychiatry*, 204(5), 335–340. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.131227>
- Bagci, S. C., Kumashiro, M., Rutland, A., Smith, P. K. & Blumberg, H. (2017). Cross-ethnic friendships, psychological well-being, and academic outcomes: Study of South Asian and White children in the UK. *European Journal of Developmental Psychology*, 14, 190–205. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1185008>
- Bense, K. (2014). "Languages Aren't as Important Here": German Migrant Teachers' Experiences in Australian Language Classes. *Australian Educational Researcher*, 41(4), 485–497. <https://doi.org/10.1007/s13384-014-0143-2>
- Bense, K. (2016). International teacher mobility and migration: A review and synthesis of the current empirical research and literature. *Educational Research Review*, 17, 37–49.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. & Vedder, P. (Hrsg.). (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts*. Lawrence Erlbaum.
- Blackmore, R., Gray, K. M., Boyle, J. A., Fazel, M., Ranasinha, S., Fitzgerald, G., Misso, M. & Gibson-Helm, M. (2020). Systematic review and meta-analysis: the prevalence of mental illness in child and adolescent refugees and asylum seekers. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(6), 705–714.
- Caravatti, M.-L., Lederer, S. M., Lupico, A. & van Meter, N. (Mai 2014). *Getting Teacher Migration & Mobility Right*. Brüssel. Education International. <https://issuu.com/education-international/docs/teachermigrationstudy>
- Cerna, L. (2019). *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries*. *OECD Education Working Papers: No. 203*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>

- Collins, J. & Reid, C. (2012). Immigrant teachers in Australia. *Cosmopolitan Civil Societies Journal*, 4(2), 1–15. <http://www.bibliothek.uni-regensburg.de/ezeit/?2566154>
- Crooks, C. V., Smith, A. C., Robinson-Link, N., Orenstein, S. & Hoover, S. (2020). Psychosocial interventions in schools with newcomers: A structured conceptualization of system, design, and individual needs. *Children and Youth Services Review*, 112, Artikel 104894.
- Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Schulze-Stocker, F., Seidel, T., Terhart, E., Leutner, D. & Kunter, M. (2016). „Doppelter Praxisschock“ auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht (PEU)*, 63(4), 244–257. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art20d>
- Dybdahl, R. (2001). Children and Mothers in War: An Outcome Study of a Psychosocial Intervention Program. *Child development*, 72(4), 1214–1230.
- Ellis, B. H., Miller, A. B., Abdi, S., Barrett, C., Blood, E. A. & Betancourt, T. S. (2013). Multi-Tier Mental Health Program for Refugee Youth. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81(1), 129-140 (12 Seiten). <https://doi.org/10.1037/a0029844>
- Ennerberg, E. & Economou, C. (2021). Migrant teachers and the negotiation of a (new) teaching identity. *European Journal of Teacher Education*, 44(4), 587–600.
- Fazel, M., Doll, H. & Stein, A. (2009). A School-Based Mental Health Intervention for Refugee Children: An Exploratory Study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1177/1359104508100128>
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C. & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266–282. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(11\)60051-2](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(11)60051-2)
- Fee, J. F. (2010). Latino immigrant and guest bilingual teachers: Overcoming personal, professional, and academic culture shock. *Urban Education*, 46(3), 390–407.
- Gambaro, L., Kemptner, D., Pagel, L., Schmitz, L. & Spieß, C. K. (2020, 19. August). *Integration of refugee children and adolescents in and out of school: Evidence of success but still room for improvement* (DIW Weekly Report Nr. 10). Berlin. DIW Berlin - Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung e. V. http://dx.doi.org/10.18723/diw_dwr:2020-34-2 https://doi.org/10.18723/diw_dwr:2020-34-2
- George, R. (August 2021). „Verschenkte Chancen?!“: *Die Anerkennungs- und Beschäftigungspraxis von migrierten Lehrkräften in den Bundesländern*. Frankfurt am Main. GEW.
- Goldbeck, L., Muche, R., Sachser, C., Tutus, D. & Rosner, R. (2016). Effectiveness of trauma-focused cognitive behavioral therapy for children and adolescents: A randomized controlled trial in eight German mental health clinics. *Psychotherapy and psychosomatics*, 85(3), 159–170. <https://doi.org/10.18725/OPARU-40451>

- Gonzalez, D. & Vock, M. (im Druck). „Nur der Vertrag wurde schlechter bei der Verlängerung“ – Eine empirische Untersuchung zum Einstieg in den Schuldienst von Absolvent*innen des Refugee Teachers Programs. In A. A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez & M. Rüdiger (Hrsg.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg von zugewanderten Lehrkräften in Deutschland? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe*. Beltz.
- Gutermann, J., Schreiber, F., Matulis, S., Schwartzkopff, L., Deppe, J. & Steil, R. (2016). Psychological Treatments for Symptoms of Posttraumatic Stress Disorder in Children, Adolescents, and Young Adults: A Meta-Analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 19(2), 77–93. <https://doi.org/10.1007/s10567-016-0202-5>
- Hannover, B., Kreuzmann, M., Haase, J. & Zander, L. (2020). Growing Together —Effects of a school-based intervention promoting positive self-beliefs and social integration in recently immigrated children. *International Journal of Psychology*, 55, 713–722. <https://doi.org/10.1002/ijop.12653>
- Harks, M. & Hannover, B. (2020). Feeling Socially Embedded and Engaging at School: The Impact of Peer Status, Victimization Experiences, and Teacher Awareness of Peer Relations in Class. *European Journal of Psychology of Education*, 35(4), 795-818. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00455-3>
- Hitti, A. & Killen, M. (2015). Expectations about ethnic peer group inclusivity: the role of shared interests, group norms, and stereotypes. *Child development*, 86, 1522–1537.
- Juang, L. P., Schachner, M. K., Pevec, S. & Moffitt, U. (2020). The Identity Project intervention in Germany: Creating a climate for reflection, connection, and adolescent identity development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 173, 65–82. [https://doi.org/10.1002/\(ISSN\)1534-8687](https://doi.org/10.1002/(ISSN)1534-8687)
- Kaprielian-Churchill, I. (1996). Refugees and education in Canadian schools. *International review of education*, 42(4), 349–365.
- Karataş, S., Crocetti, E., Schwartz, S. J. & Rubini, M. (2021). Psychological and social adjustment in refugee adolescents: The role of parents' and adolescents' friendships. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 176, 123–139. <https://doi.org/10.1002/cad.20395>
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Paetsch, J., Darsow, A., Wolf, K., Maluch, J. & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten* (157-241). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_5
- Leeman, J. (2015). Heritage language education and identity in the United States. *Annual review of applied linguistics*, 35, 100–119.
- Liu, S., Wang, Y. & Nuttall, A. K. (2020). Cross-Race and Cross-Ethnic Friendships and Psychological Well-Being Trajectories among Asian American Adolescents: Variations by

- School Context. *Developmental Psychology*, 56(11), 2121-2136.
<https://doi.org/10.1037/dev0001109>
- Massey, D. S. & España, F. G. (1987). The Social Process of International Migration. *Science*, 237(4816), 733–738. <https://doi.org/10.1126/science.237.4816.733>
- Massumi, M. & Dewitz, N. von (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Deutschen Schulsystem*. Köln. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf
- Maylor, U., Hutchings, M., James, K., Menter, I. & Smart, S. (Hrsg.) (2006). *Culture clash: The experiences of overseas-trained supply teachers in English schools*. University of Warwick.
- McGlothlin, H., Killen, M. & Edmonds, C. (2005). European-American Children's Intergroup Attitudes about Peer Relationships. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(2), 227-250. <https://doi.org/10.1348/026151005x26101>
- McMichael, C., Gifford, S. M. & Correa-Velez, I. (2011). Negotiating Family, Navigating Resettlement: Family Connectedness amongst Resettled Youth with Refugee Backgrounds Living in Melbourne, Australia. *Journal of Youth Studies*, 14, 179-195.
<http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&id=doi:10.1080/13676261.2010.506529>
- Mediendienst Integration. (2020). *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?*
<https://mediendienst-integration.de/artikel/wie-verbreitet-ist-herkunftssprachlicher-unterricht.html>
- Möller, J., Hohenstein, F., Fleckenstein, J., Köller, O. & Baumert, J. (Hrsg.). (2017). *Erfolgreich integrieren - die Staatliche Europa-Schule Berlin*. Waxmann.
- Neske, M. (April 2017). *Volljährige Asylantragsteller in Deutschland im Jahr 2016.: Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit* (BAMF-Kurzanalyse 2 / 2017). Nürnberg. Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl.
- Pagel, L. & Edele, A. (2021). The role of different school organizational models in the psychological adaptation of refugee adolescents. *European Journal of Psychology of Education*, 1–24. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00582-w>
- Peeler, E. & Jane, B. (2005). Mentoring: Immigrant Teachers Bridging Professional Practices. *Teaching Education*, 16(4), 325-336. <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&id=doi:10.1080/10476210500345623>
- Pfeiffer, E., Sachser, C., Rohlmann, F. & Goldbeck, L. (2018). Effectiveness of a trauma-focused group intervention for young refugees: A randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(11), 1171–1179.

- Piegenschke, K., Sihorsch, M. & Christiansen, H. (2019). Begleitete minderjährige Geflüchtete. *Kindheit und Entwicklung*, 28(3), 147–159. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000285>
- Ressler, E. M., Boothby, N. & Steinbock, D. J. (1988). *Unaccompanied children: Care and protection in wars, natural disasters, and refugee movements*. Oxford University Press.
- Salisch, M. von (2000). Peer-Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung. In M. Amelang (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie und Persönlichkeitsforschung, Serie Differentielle Psychologie: Bd. 4. Determinanten individueller Unterschiede* (S. 345–405). Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Scharpf, F., Kaltenbach, E., Nickerson, A. & Hecker, T. (2021). A systematic review of socio-ecological factors contributing to risk and protection of the mental health of refugee children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 83, Artikel 101930.
- Scheiter, K. (2021). Lernen und Lehren mit digitalen Medien: Eine Standortbestimmung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(5), 1039–1060. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01047-y>
- Schotte, K., Stanat, P. & Edele, A. (2018). Is Integration Always most Adaptive? The Role of Cultural Identity in Academic Achievement and in Psychological Adaptation of Immigrant Students in Germany. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 16–37. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0737-x>
- Sharplin, E. (2009). Bringing them in: The Experiences of Imported and Overseas-Qualified Teachers. *Australian Journal of Education*, 53(2), 192-206. <http://www.a-cer.edu.au/aje/contents.html>
- Siebert-Husmann, C., Vanderbeke, M. G., Purrmann, K. & Schüssler, R. (2020). "Lehrkräfte Plus": Qualifizierungsprogramm für geflüchtete Lehrkräfte: Perspektiven und Herausforderungen. Ein Beispiel aus Nordrhein-Westfalen. In A. A. Wojciechowicz, D. Niesta Kayser & M. Vock (Hrsg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S. 126–137). Beltz.
- Solberg, Ø., Nissen, A., Vaez, M., Cauley, P., Eriksson, A.-K. & Saboonchi, F. (2020). Children at risk: A nation-wide, cross-sectional study examining post-traumatic stress symptoms in refugee minors from Syria, Iraq and Afghanistan resettled in Sweden between 2014 and 2018. *Conflict and health*, 14(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s13031-020-00311-y>
- Syspons (Februar 2021). *Evaluation des Programms "Lehrkräfte Plus": Evaluationsbericht im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. Berlin. www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/abschlussbericht-evaluation-des-programms-lehrkraefte-plus-al
- Turrini, G., Purgato, M., Ballette, F., Nosè, M., Ostuzzi, G. & Barbui, C. (2017). Common mental disorders in asylum seekers and refugees: umbrella review of prevalence and

- intervention studies. *International Journal of Mental Health Systems*, 11(1), Artikel 51, 51. <https://doi.org/10.1186/s13033-017-0156-0>
- Tyrer, R. A. & Fazel, M. (2014). School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: A systematic review. *PLOS ONE*, 9(2), Artikel e89359. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089359>
- Unterhitzenberger, J., Eberle-Seejari, R., Rassenhofer, M., Thorsten, S., Rosner, R. & Goldbeck, L. (2015). Trauma-focused cognitive behavioral therapy with unaccompanied refugee minors: a case series. *BMC psychiatry*, 15(1), 1–9. <https://doi.org/10.1186/s12888-015-0645-0>
- Vock, M. (2017). Refugee Teachers Programm: Ein Qualifizierungsprogramm für geflüchtete Lehrerinnen und Lehrer an der Universität Potsdam. *Schulverwaltung. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 10, 274–276.
- Vock, M. (2021). Soll es auch in Deutschland Ein-Fach-Lehrkräfte geben? Kontroverse. *Pädagogik*, 10, 48–49. <https://doi.org/10.3262/PAED2110048>
- Weizsäcker, E. & Roser, L. (2020). *Darstellung landesrechtlicher Regelungen zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern: Informationsgrundlage für Beraterinnen und Berater*. Nürnberg. Forschungsinstitut Betriebliche Bildung. https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/Fachstelle_Beratung_und_Qualifizierung/IQ_Lehrerexpertise.pdf
- Will, G., Becker, R. & Winkler, O. (im Ersch.). Educational policies matter: How schooling strategies influence refugee adolescents' school participation in lower secondary education in Germany. *Frontiers in Education*.
- Woerfel, T., Küppers, A. & Schroeder, C. (2020). Herkunftssprachlicher Unterricht. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 207–212). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_30
- Wojciechowicz, A. A. & Vock, M. (im Druck). Berufseinstieg von geflüchteten Lehrkräften in der Wahrnehmung von Schulleitungen – Ergebnisse einer Interviewstudie an Grundschulen im Land Brandenburg. In A. A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez & M. Rüdiger (Hrsg.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg von zugewanderten Lehrkräften in Deutschland? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe*. Beltz.
- Wojciechowicz, A. A. & Vock, M. (2022). *Refugee Teachers Program – Jahresbericht 2021*. Potsdam. Universität Potsdam.
- Wojciechowicz, A. A., Vock, M., Gonzalez, D. & Rüdiger, M. (Hrsg.) (im Druck). *Wie gelingt der berufliche Einstieg von zugewanderten Lehrkräften in Deutschland? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe*. Beltz.
- Zander, L. (2021). Fachlicher Austausch und Freundschaften in sprachlich und ethnisch heterogenen Peergruppen. In M. Kreutzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.),

Aufwachsen mit anderen: Peerbeziehungen als Bildungsfaktor (S. 120–133). Kohlhammer.

Zander, L., Trölenberg, L., Kreutzmann, M., Dibow, S. & Hannover, B. (2017). WIRwerden: Ein wissenschaftlich begleitetes Projekt zur Förderung der sozialen und identifikatorischen Integration geflüchteter Kinder durch Peer-Tandems in der Grundschule. In N. McElvany & A. Sander (Hrsg.), *Themenheft Empirische Pädagogik: Bd. 31. Bildung und Integration - Sprachliche Kompetenzen, soziale Beziehungen und schulbezogene Zufriedenheit* (S. 351–373). Empirische Pädagogik.

Die vorliegende Stellungnahme wurde von den Mitgliedern der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission am 28.03.2022 verabschiedet.

Unter Mitarbeit von

Prof. Dr. Miriam Vock (Universität Potsdam), Prof. Dr. Sabine Walper⁷ (Deutsches Jugendinstitut), Prof. Dr. Lysann Zander (Universität Hannover)

Impressum

Herausgeber

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)

Geschäftsstelle

Graurheindorfer Str. 157
53117 Bonn

Tel. 0228 501 700

info@swk.kmk.org

www.swk-bildung.org

Verantwortlich

Dr. Isabelle Sieh (Leitung der Geschäftsstelle)

Zitationsvorschlag:

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022): Stellungnahme zur Unterstützung geflüchteter ukrainischer Kinder und Jugendlicher – Integration in das Bildungssystem. Bonn, verfügbar unter www.swk-bildung.org/veroeffentlichungen.

© Geschäftsstelle der SWK, Bonn 2022

⁷ In Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Heinz Kindler und Svenja Geissler, M.A., Deutsches Jugendinstitut.