



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra společenských věd

Bakalářská práce

INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V SOUČASNÉ SPOLKOVÉ REPUBLICCE NĚMECKO

Vypracovala: Martina Píchová
Vedoucí práce: PhDr. Salim Murad, Ph.D.

České Budějovice 2013

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila pouze zdroje a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona c. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

České Budějovice, 25. dubna 2013

.....

Chtěla bych poděkovat vedoucímu bakalářské práce PhDr. Salimu Muradovi, Ph.D. za jeho odbornou pomoc, cenné rady, věcné připomínky a metodické vedení mé bakalářské práce.

Ráda bych také poděkovala pracovníkům mnou oslovené německé školy za vřelé přijetí a aktivní spolupráci při mém pozorování.

Anotace

Bakalářská práce se věnuje problematice inkluzivního vzdělávání v sousední zemi Spolkové republice Německo, tedy integraci dětí cizinců do německých škol. První třetina práce je věnována migraci cizinců do Německa a faktům s ní souvisejícím. Je zde představena aktuální situace německého přistěhovalectví a azylové politiky. Dále se dostáváme k problematice integrace cizinců, kde jsou nastíněny snahy o integraci obecně.

Druhá třetina práce se již věnuje problematice vzdělávání. Jsou zde zpracovány informace od nejobecnějších souvislostí, jako je vzdělávací systém Spolkové republiky Německo a stavy na jednotlivých typech škol, až po samotné inkluzivní vzdělávání, kterému se věnujeme jak teoreticky, tak z pohledu veřejnosti, dětí i samotných vyučujících.

Na tento blok navazuje poslední část práce, a to kapitoly dvou vybraných spolkových zemí Sasko a Hesensko, kde je blíže popsán individuální přístup každé země. Kapitola o Hesensku je doplněna o rozbor třídy určené výhradně pro děti cizinců sestavený na základě pozorování a rozhovorů s pracovníky školy a samotnými dětmi.

Klíčová slova: Spolková republika Německo, migrace, azylová politika, integrace, inkluzivní vzdělávání

Abstract

The bachelor's thesis focuses on the issue of the inclusive education in our neighbouring country, Federal Republic of Germany. It deals with the integration of children of foreigners into the German schools.

The first third of the thesis is devoted to the migration of foreigners into Germany and associated facts. The up-to-date situation of the German immigration and asylum policy is presented here. Subsequently we come to the issue of the integration of foreigners, where the general efforts to achieve integration are described.

The second third of the thesis deals with the issue of education. The information presented and processed range from the most general information to the educational system of the Federal Republic of Germany and situation on the individual types of schools up to the inclusive education to which we devote attention theoretically as well as from the viewpoint of the public, children and teachers.

The last part of the thesis follows up and develops this complex of knowledge. This last part consists of the chapters devoted to two selected federal countries Saxon and Hessen, with the closer description of the individual attitude of each country. The chapter concerning Hessen is supplemented by the analysis of the class reserved exclusively for the children of foreigners based on observations and talks with the employees of school as well as children.

Keywords: Federal Republic of Germany, immigration, asylum policy, integration, inclusive education

Obsah

1. Úvod	- 8 -
2. Migrace	- 9 -
2.1 Definice migrace	- 10 -
2.2 Migrace podle Ingrid Oswaldové.....	- 10 -
2.3 Historické pozadí vývoje migrace v Německu	- 12 -
2.4 Stručné statistiky k roku 2011.....	- 14 -
3. Azylová politika v Německu.....	- 15 -
3.1 Evropský azylový systém.....	- 15 -
3.2 Azyl.....	- 16 -
3.3 Doplnková ochrana	- 17 -
3.4 Statistické údaje ohledně azylové politiky.....	- 17 -
4. Integrace	- 19 -
4.1 Modely integrace.....	- 20 -
4.1.1 Modely podle Barši.....	- 20 -
4.2 Integrovační snahy v Německu	- 22 -
5. Vzdělávání v Německu	- 25 -
5.1 Struktura školského systému.....	- 25 -
5.2 Poměry dětí cizinců nejen na německých školách.....	- 28 -
5.3 Podíly žáků na německých školách.....	- 29 -
6. Inkluzivní vzdělávání.....	- 30 -
6.1 Způsoby integrace v procesu vzdělávání	- 32 -
6.2 Učitel, vyučování, etické otázky	- 33 -
7. Spolková země Sasko	- 35 -
7.1 Saské organizace	- 37 -
7.2 Jak to vypadá na saských školách	- 38 -
8. Spolková země Hesensko.....	- 40 -
8.1 Hesenský školní kurz	- 41 -
8.2 Umístění a prostředí školy	- 42 -
8.3 Systém intenzivního kurzu.....	- 43 -

8.4	Průběh výuky intenzivního kurzu	- 44 -
8.5	Rozhovory s dětmi navštěvující intenzivní kurz.....	- 47 -
9.	Závěr	- 52 -
10.	Seznam použité literatury a zdrojů	- 54 -
10.1	Literatura	- 54 -
10.2	Internetové zdroje	- 56 -
11.	Přílohy.....	- 61 -
11.1	Tabulky.....	- 61 -
12.1	Grafy.....	- 63 -
11.2	Obrázky	- 64 -

1. Úvod

Téma migrace a poznávání jiných kultur se line celým bytím lidské existence. Když napříč lidskou historií uvedeme příklad stěhování národů, objevné plavby či početné cesty antropologů, všude se setkáváme s migrací, integrací a prolínání různých kultur. Ať už se lidé přemísťovali za lepšími podmínkami, jak klimatickými, tak pracovními, či je jen poháněla touha po bohatství, nových objevech a poznání, tak se nevyhnutelně ve všech případech setkávali s jinými kulturami a v nejlepším případě bylo potřebné dosáhnout nekonfliktního soužití a pochopení se navzájem. Bohužel se dříve velmi často stávalo, že tyto střety odlišných kultur neprobíhaly přátelsky a mnohdy docházelo na násilí a zbraně. Svět se velmi změnil a dnes je jednou z priorit státní politiky umožnit přistěhovalcům co nejlepší podmínky a eliminovat rozdíly, které negativně působí právě na jejich úspěšnou integraci. Integrace všeobecně je velmi zajímavým a stále aktuálnějším tématem, díky stálému přílivu přistěhovalců.

Jednou z oblastí, kterou shledávám jako základní kámen úspěšné integrace cizinců i do budoucna, je integrace mladých generací. Jak už sám název mé bakalářské práce naznačuje, budu se na následujících stranách snažit přiblížit problematiku inkluzivního vzdělávání, čili proces integrace dětí cizinců ve školách, které se narodily ještě ve své vlasti a z různých důvodů se jejich rodiče rozhodli žít v jiné zemi, v našem případě ve Spolkové republice Německo, či se děti narodily již v Německu, ale jsou vychovávány ve svém mateřském jazyce.

Mé pohnutky ke zvolení tématu integrace dětí cizinců právě ve Spolkové republice Německo byly celkem jasné a zároveň i logicky odvozené. Prvním a hlavním důvodem, proč je mi toto téma cizinců blízké, je, že se mnoho mých příbuzných rozhodlo žít mimo Českou republiku a například s mojí sestřenicí, věkově mně velmi blízkou, jsem mohla tyto změny v životě aktivně prožívat. Byl mi tak umožněn bližší pohled na proces integrace ze strany nově přistěhovalého. Dalším důvodem výběru je nepochybně mé studium a samotná aprobace. Podařilo se mi tímto tématem zkombinovat všechny tři mnou studované obory a to německý jazyk, společenské vědy a zároveň i pedagogika. A posledním uvědomovaným důvodem je již výše zmíněná německá zkušenost a pokročilost v otázkách integrace cizinců.

2. Migrace

Pojem migrace¹ je s mým tématem velmi úzce spojen a zde se budu držet moudrých slov Durkheima, který říká, že právě definování předmětu, kterým se chceme zabývat, je prvním a nezbytným krokem sociologického výzkumu. Proto si dovoluji jej z několika hledisek popsat a objasnit. S migrací se setkáváme napříč celou lidskou historií. Ačkoliv se dříve migrací lidé tolik nezabývali, dnes se stává tématem číslo jedna, a to na mnoha polích působnosti, tedy jak v politické, ekonomické, tak i sociální a pedagogické sféře a dalších. Je to způsobeno tím, že stále více lidí z celého světa opouští své domovy a centrum svého života zakotvují do zemí s příznivějšími podmínkami. K tomuto rozhodnutí mají různé důvody. Někteří hledají lepší pracovní podmínky a dobré vzdělání pro své děti, druhé žene touha po poznání konzumní společnosti západu a celkové lepší úrovně žití, které nemohou ve své zemi dosáhnout. Všechny tyto aspekty se umocňují právě ve Spolkové republice Německo, která je svým vyspělým hospodářstvím a vysokou úrovní životního bytí známá, a tedy velmi oblíbená jako konečný cíl cizinců. Existuje však také pojem nedobrovolné migrace, která se vyznačuje nutností opustit svoji vlast například z důvodu politického pronásledování. Je uváděno, že celkový počet migrantů celého světa žijících v cizích zemích, které nejsou jejich původním domovem, je více než 150 milionů. To je zhruba dvojnásobek obyvatel celého Německa. Holandský sociolog Paul Scheffer o tomto jevu píše: „V našich čtvrtích se usídlil svět a toto poznání je matoucí. Obchody a trhy, kostely a chrámy, školy a sportovní svazky – vše a každý je dotčen tímto stěhováním národů, které právě zažíváme a jehož konec je v nedohlednu. Jsme svědky hlubokých proměn a není moudré tyto proměny zlehčovat nebo ignorovat.“² Se znalostí těchto faktů se nejen Německo, ale i ostatní státy, vždy snaží kontrolovat migraci a následnou integraci přistěhovalců prostřednictvím právních předpisů. Tyto tematické dokumenty se komplexně zabývají kontroverzními otázkami přistěhovalectví a integrace v Německu, ukazují, jak je imigrační a azylové právo regulováno na evropské úrovni, a poskytuje fakta, čísla a odhady ohledně světových trendů v migračních otázkách. Stručný přehled nalezneme dále.

¹Z latinského slova „migrare“ či „migratio“, překládáme jej jako „putovat“, „přesouvat se“ či „stěhování“

²Darwin, CH. O původu člověka. Praha: Academia, 2006.

2.1 Definice migrace

Zjednodušeně můžeme definovat slovo migrace jako pohyb lidí z jednoho místa na druhé. Specifičtěji můžeme mluvit o migraci tak, když se tak stává přes hranice států. Na zřetel se zde berou i další faktory, jako je časové ohraničení a doba odloženého návratu. Migrantem se člověk stává tehdy, když jeho pobyt v dané zemi je delší než-li jeden rok.

Protože jsou tyto definice jasné a stručné, podíváme se na tento pojem z demograficko – sociologického hlediska, které je nám problematiku lépe přiblíží. „Poznatky a vědní přístupy těchto dvou vědních disciplín se zakládají na předpokladu, že migrace, ve svém nejobecnějším a nejabstraktnějším pojetí, znamená přesun resp. změnu. Zatímco demografie, resp. geodemografie jako její nedílná součást, migraci vnímá a popisuje především jako změnu geografického rozmístění obyvatelstva, vidí sociologie migraci jako komplexní a zdoluhavý proces, kdy se člověk nepřesouvá pouze fyzicky, ale kdy současně posouvá pomyslný „středobod“ svého života v rámci společnosti.“³

2.2 Migrace podle Ingrid Oswaldové

Tento prostorový pohyb lidí nepřináší pouze změnu geografického rozmístění obyvatelstva či změnu trvalého bydliště, ale také změny, které postihují ostatní oblasti lidského bytí. Tyto změny ve svých knihách nazývá německá socioložka Ingrid Oswaldová jako „přesuny životního středobodu“. K této problematice vypracovala model přesunu životního středobodu, kde stanovuje hranici mezi body přesunu A a B, kterou nemusí nutně představovat hranice určitého státu, regionů či přírodních hranice, jako mohou být řeky či pohoří, ale také pomyslné hranice mezi oblastmi, které se liší jazykem, náboženstvím, etnikem a kulturou. V tomto konceptu nemá vliv, zda se tato hranice překračuje, nebo je teprve postupně tvořena. Důležité se stává uvědomění si vzniklých sociálních a kulturních rozdílů. Podle Oswaldové jsou časový rozsah, vzdálenost, příčina a motivy druhotné faktory migrace a nemají na uspořádání

³Hamplová, M. Migrační vlny ve Spolkové republice Německo po roce 1989 mezi severními a jižními spolkovými zeměmi. Praha: Teritoria, 2011, s. 15-16.

jednotlivých oblastí nového života přímý vliv, ovlivňují pouze to, jak se může toto nové uspořádání zdařit. Naopak ve svém modelu definuje pět elementů lidského života (životního středobodu), kterých se migrační proces přímo dotýká a výrazně je ovlivňuje. Jsou to elementy sociálního rázu, a to rodina, bydlení, práce a příjem, sociální sítě, kulturní a politická orientace.⁴ Ačkoliv se každý nově přistěhovalý občan z pravidla snaží tyto oblasti co nejlépe naplnit a přizpůsobit se co nejlépe podmínkám v nové zemi, i tak častokrát vzniká napětí, které vrcholí v konflikty mezi lidmi. Vážnost těchto konfliktů určuje právě to, jak velké rozdíly jsou mezi výše jmenovanými elementy středobodu. Na tento fakt upozorňuje ve své knize Annette Treibel a uvádí srovnání, že jiný vztah lze očekávat mezi místním obyvatelstvem a cizinci, což mohou představovat například Němci a nejpočetnější skupina přistěhovalců Turci, a mezi místním obyvatelstvem a nově příchozími, kteří přicházejí z jiného regionu téhož státu či jemu kulturně blízkému.⁵ Tedy čím je větší propast v podobě rozdílnosti lidí, tím se stává začleňování do společnosti obtížnější.

Toto definování migrace od Oswaldové jsem si vybrala proto, poněvadž je zde zdůrazněn sociální aspekt, který tvoří základní kámen jakékoli úspěšné integrace cizince. V mé práci se touto oblastí budu zabývat hlouběji, než-li například pohledem politickým, který je jistě důležitý, ale v oblasti pedagogiky a integrace dětí ve školách dávám větší váhu především dobrému stavu v rodině a sociálních sítích a hned v závěsu bydlení, práci a kultuře. Protože v případě, kdy cizinci mají všechny potřebné věci vyřízené v souladu se zákony, mají povolení pobývat dlouhodobě ve státě a popřípadě udělené i občanství, je toto všechno jen obecně nutnou záležitostí. Prakticky je však nutné vytvořit rodině příznivé prostředí a rovnocenné podmínky, aby se mohla psychicky cítit dobře a mohla tak začlenění do nové země a společnosti prohlubovat. S tím úzce souvisí právě tvoření nových nekonfliktních sociálních sítí, a to hlavně u dětí, pro které je integrace díky dobrému kolektivu o něco málo snazší.

⁴ Oswald, I. Migrationssoziologie. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2007.

⁵ Treibel, A. Migration in modernen Gesellschaften. München: Juventa, 1990, s. 171- 174.

2.3 Historické pozadí vývoje migrace v Německu

Tak jako v každé jiné zemi i v Německu sahají kořeny migrace až k počátkům lidstva. Člověk je tvor společenský, tedy orientovaný sociálně a vnitřně, tak potřebuje vždy někam patřit nebo se ztotožňovat s určitými postoji. Ovšem s tímto dělením do různých společenství dochází mezi nimi i k pnutí a sporům. Člověka můžeme také definovat, jako někoho, kdo potřebuje materiálně někam patřit, potřebuje být teritoriálně zakotven. Od plotu svého domu přes území města až po státní hranice. Z toho důvodu již například ve starém Římě lidé zbudovali hranici oddělující Římany od zbytku severovýchodních říší, limes Romanum, která měla funkci psychologickou, aby se lidé mohli cítit jako vlastenci a také funkci obrannou, aby zamezila konfliktům a vpádu cizích vojsk. Hranice německého území se v průřezu historií velmi měnily a právě po první světové válce přesněji od roku 1918, kdy vznikla tzv. Výmarská republika, nastal rapidní nárůst imigrace. Obě světové války byly těmi hlavními důvody, proč se imigrace stále zvyšovala.

- **Období během první světové války**

Vzhledem k předválečné atmosféře, kdy hrdé Německo shromažďovalo všechny síly do ekonomiky a hospodářství tak, aby dosáhlo co nejlepší a nejsilnější pozice oproti ostatním státům. Od roku 1880 v zemi vzrůstala poptávka po pracovních silách. Rozpínající průmysl přinášel stále více pracovních míst, než mohlo Německo z přirozené populace ve městech a na venkově pokrýt. Proto v období před první světovou válkou ochotně přijímalo více než 1,2 milionu pracovníků ze zahraničí, a to především z území dnešního Polska. Protože však dlouhodobou imigraci Německo nevívalo, byli tito migranti přísně kontrolováni. V průběhu války začali podnikatelé a úřady tyto cizinecké pracovníky stále navyšovat.⁶

⁶Bundeszentrale für politische Bildung. *Deutsche Migrationsgeschichte seit 1871* [online]. 2005-3-15 [cit. 2013-1-27]. Dostupné z: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56355/migration-1871-1950>

- **Období meziválečné**

Po válce se Německo nazývalo Výmarskou republikou a tehdy se počet zahraničních migrujících pracovníků výrazně snížil. Výrazného významu v migračním dění po roce 1918 nabylo nucené stěhování těchto lidí. Docházelo k častým útěkům, přesídlování a vyhošťování. Více jak deset milionů lidí muselo po vzniklých mírových smlouvách nedobrovolně překročit hranice. Berlín se stal dočasně evropským centrem ruských emigrantů, kteří uprchli z vlasti, kde zuřila občanská válka.⁷

- **Období nacizmu**

Největší pohyby 20. století probíhaly v letech 33-45, a to většinou v podobě útěků, vyhoštění a deportace k nucené práci. Stovky tisíc Židů a politických uprchlíků emigrovali již rok před druhou světovou válkou a během druhé světové války se Německo stalo centrem a motorem nucené emigrace. Je udáváno, že v německém válečném hospodářství bylo zaměstnáno až 12 milionů zahraničních nucených pracovníků. Zároveň bylo ve východní a střední Evropě systematicky usilováno o vypořádání se s "etnickými Němci", během čehož bylo místní obyvatelstvo deportováno nebo zavražděno, což znamenalo výrazný pokles.⁸

- **Období po druhé světové válce**

V důsledku druhé světové války byla velká část Evropy zničená. Především bylo mnoho německých měst srovnáno se zemí a bylo třeba je znovu vystavět a znovu obnovit a pozvednout německé hospodářství. Vznikalo tak opět mnoho pracovních míst. Od začátku šedesátých let nestačili stále rostoucí potřeby pracovních míst pokrýt, proto byla podepsána dohoda o nábore pracovních sil s Itálií a začala tzv. perioda hostujících pracovníků (*Gastarbeiterperiode*). Dohoda s Itálií následně sloužila jako vzor pro další smlouvy se Španělskem, Řeckem, Marokem, Portugalskem, Tuniskem a především Tureckem.⁹ Bylo

⁷Bundeszentrale für politische Bildung. *Deutsche Migrationsgeschichte seit 1871* [online]. 2005-3-15 [cit. 2013-1-27]. Dostupné z: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56355/migration-1871-1950>

⁸Bundeszentrale für politische Bildung. *Deutsche Migrationsgeschichte seit 1871* [online]. 2005-3-15 [cit. 2013-1-27]. Dostupné z: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56355/migration-1871-1950>

⁹Forum am Freitag. *Einwanderung nach Deutschland*. [online]. 2007-11-9 [cit. 2013-1-28]. Dostupné z:

najato až 2,6 milionů hostujících pracovníků z cizích zemí. Tito dělníci mnohdy dostávali těžkou a špinavou práci, kterou domácí obyvatelstvo nebylo ochotné vykonávat, avšak i tak jim Západní Německo přinášelo dobrou příležitost oproti jejich rodné zemi. Tento masivní nábor pracovních sil byl skončen v roce 1973. Migranti byli postaveni před životní rozhodnutí, zda se vrátit do vlasti či zůstat a budovat nové zázemí. Drtivá většina však v zemi poskytující pracovní příležitost zůstala a k nim se připojily i jejich početné rodiny, čím se zvýšil počet přistěhovalců o 1,8 milionů.¹⁰

2.4 Stručné statistiky k roku 2011

Dle cizinecké politiky hovoříme o třech základních kategoriích cizinců. První kategorií jsou občané EU a rodinní příslušníci občanů EU, druhou jsou občané pocházející mimo EU, tzv. cizinci z třetích zemí a poslední jsou azylanti a žadatelé o mezinárodní ochranu.

Dle získaných dat o migraci z roku 2011 si Spolková republika Německo udržuje mezi evropskými státy prvenství jako hlavní cílová země migrantů. Ukážeme si zde stručný přehled základních informací ohledně počtu migrujících z roku 2011, a aby naše představa byla kompletní, musíme si také říci, že Německo v roce 2011 mělo dohromady cca. 81,8 milionů obyvatel. Tato cifra se již na konci roku 2012 přehoupla na 82 milionů. Bundesministerium des Innern uvádí, že v roce 2011 se do Německa přistěhovalo 960 000 lidí. Z tohoto počtu pocházelo 62,1 % přistěhovalců z Evropské unie. Na stránkách statistického úřadu Spolkové republiky Německo můžeme najít velmi podrobně zpracovanou brožuru o migraci do země z mnoha hledisek. Z tohoto materiálu jsem sestavila níže předloženou tabulku č. 1, do které jsem dle kontinentů vybrala v Německu nejvíce zastoupené země. Dále můžeme z materiálu vyčíst, jaké důvody pro změnu bydliště byly nejčastějšími, a to tedy z 20 % rodinné důvody, téměř 18 % se přemístilo kvůli studiu, školení nebo různým kurzům, 14 % odchodů bylo za účelem zaměstnání a další.¹¹

<http://www.zdf.de/Forum-am-Freitag/Einwanderung-nach-Deutschland-5223844.html>

¹⁰Goethe Institut. Ausländer in Deutschland. [online]. [cit. 2013-1-30]. Dostupné z: <http://www.goethe.de/ins/ie/prj/sc1/thm/adt/de258025.htm>

¹¹Bundesministerium des Innern. *Migrationsbericht 2011* [online]. [cit. 2012-1-30]. Dostupné z: http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2013/mitMarginalspalte/01/migrationsbericht_2011.html

3. Azylová politika v Německu

Státy se snaží jistými prostředky plnit humanitární účely s cílem ochránit cizince před pronásledováním státními orgány, které jsou založeny na nejrůznějších důvodech. Pro přiznávání národního statusu azylanta jsou stanovena přesná pravidla, které si každý stát určuje samostatně. V případě problematiky uprchlíků je to však odlišné a příslušná pravidla jsou obsahově určena ustanoveními mezinárodních smluv. Je to smlouva z roku 1951 Úmluva o právním postavení uprchlíků, ke které se váže Newyorský protokol z roku 1967. Tento protokol je také známý pod pojmenováním Ženevská úmluva. Státy se tedy k poskytování ochrany zavazují smlouvou. Z vypsanych letopočtů můžeme soudit, že problematika a instituty uprchlictví na rozdíl od udělování statusu azylanta, známé již z období Antiky, jsou poměrně novodobou záležitostí. Ke dnešku uplatňuje institut azylu a uprchlictví v určité podobě cca. 144 států na celém světě, nejčastěji v podobě ústavních zákonů. Ve Spolkové republice Německo je tomu tak v článku 16a Základního zákona (*16a Grundgesetz*)¹² a naše Česká republika jej zakotvuje v čl. 43 Listiny základních práv a svobod.¹³

3.1 Evropský azylový systém¹⁴

Jsme součástí Evropské unie, která se snaží sjednocovat státy v mnoha oblastech. Výjimkou není ani azylová politika, která se v jednotlivých zemích značně liší. Podmínky pro uznání azylu nejsou totiž jednorodé a vážnost situace cizince je mnohdy posuzována v rozdílných státech odlišně. Proto se Evropská unie pokouší azylovou politiku platnou pro jednotlivé členské státy sjednotit a plně harmonizovat, zahrnovala by všechny fáze řízení o mezinárodní ochraně, a to jak přijímání, integraci, tak i návrat do země původu. Proto se v posledních letech intenzivně formuje tzv. SEAS –

¹²Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. *Politisch Verfolgte genießen Asyl*. [online]. 2012-12-12 [cit. 2013-1-4]. Dostupné z: <http://www.bamf.de/DE/Migration/AsylFluechtlinge/Asylrecht/asylrecht-node.html>

¹³Zákony ČR online. *Usnesení č. 2/1993Sb.* [online]. [cit. 2013-3-25]. Dostupné z: <http://www.zakonycr.cz/seznamy/002-1993-Sb-usneseni-predsednictva-ceske-narodni-rady-o-vyhlaseni-listiny-zakladnich-prav-a-svobod-jako-soucasti-ustavniho-poradku-ceske-republiky.html>

¹⁴Ministerstvo vnitra České Republiky. *Azyl, migrace a integrace*. [online]. 2008-11-3 [cit. 2013-1-30]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/azyl-migrace-a-integrace-azyl.aspx?q=Y2hudW09Mg%3d%3d%20>

Společenský evropský azylový systém, ve kterém by měly být všechna tato harmonizační pravidla vepsány.

Celý projekt se buduje ve dvou fázích. V první fázi se snaží dosáhnout alespoň základního sjednocení přijetím minimálních standardů. Všechna tato opatření byla již přijata, proto první fázi považujeme za ukončenou, a nyní probíhá proces její evaluace. Druhý krok spočívá ve zvýšení těchto již přijatých standardů. Ten je však v procesu řešení a jeho konečný osud je zatím nejasný.

Stavebními kameny celého projektu SEAS jsou dokumenty politické povahy, v kterých je obsažen hrubý nástin harmonizačních opatření a celkové směřování SEASU. Základ těchto dokumentů tvoří Závěry Evropské rady z Tampere z roku 1999, kde se Evropská rada na zvláštním zasedání dohodla, že bude pracovat na vytvoření společného evropského azylového systému, a navrhla pětiletý plán na období 2000 až 2005, který zahrnoval hlavně přijetí opatření podle čl. 63 Smlouvy o ES. Dalšími dokumenty jsou Haagský program z roku 2004 přinášející směry pro budoucí vývoj EU v celé oblasti spravedlnosti a vnitřních věcí, jejich konkretizaci a časový harmonogram a dále Zelená kniha o budoucím společném evropském azylovém systému z roku 2007 obsahující 4 hlavní oblasti – právní nástroje, provádění – doprovodná opatření, solidarita a vzájemné sdílení zátěže, vnější rozměry azylu. Posledním pilířem, zatím nepřijatým, je tzv. Post-haagský program, který by měl přinést celková vylepšení a přinést nové výzvy do budoucna.¹⁵

3.2 Azyl

Právo na azyl je v Německu poskytováno nejen na základě mezinárodní právní povinnosti vyplývající ze Ženevské úmluvy z roku 1951, jak je tomu v mnoha jiných státech, ale je i samo o sobě základním právem zahrnuté v německé ústavě.

Cizinec je uznán za uprchlíka v případě, že je jeho svoboda v původním státě ohrožována kvůli těmto faktorům: rase, náboženství, státní příslušnosti, příslušnosti k určité sociální skupině či politickému přesvědčení. Německý BAMF uvádí, že nezáleží přímo na tom, zda konkrétně žadatel disponuje těmito znaky, nýbrž je zásadní, že jsou tyto znaky připisovány jeho pronásledovateli. U ostatních zemí například i

¹⁵Ministerstvo vnitra České Republiky. *Společný evropský azylový systém*. [online]. [cit. 2013-2-4]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/spolecny-evropsky-azylovvy-system.aspx>

v České republice se setkáváme s odlišným přístupem, kdy sám žadatel musí dokázat vážnost jeho situace, což je v mnoha případech důkazy nedoložitelné. Za pronásledování považujeme akty, které jsou svou povahou nebo opakováním tak závažné, že představují vážné porušení základních lidských práv, zejména práv, které jsou v souladu s čl. 15 odst. 2 smlouvy v Listině základních práv Evropské unie (*Europäische Menschenrechtskonvention*). Konkrétně se může jednat o fyzické, psychické nebo sexuální násilí dále o právní, správní, policejní či soudní opatření, která jsou sama o sobě diskriminační, nepřiměřené trestní stíhání nebo trestání.¹⁶

3.3 Doplnková ochrana

Dalším způsobem umožnění pobytu ve Spolkové republice Německo je tzv. doplnková ochrana (*subsidiärer Schutz*). Tuto ochranu pojmenovávají také jako provizorní. Je o ni žádáno v případě, když nejsou splněny podmínky pro udělení azylu, a přesto se jedná o vážný případ porušování lidských práv. Německé úřady doplnkovou ochranu po projednání dále udělují za mimořádných událostí, jako je například chudoba, občanské války nebo přírodní katastrofy.¹⁷

3.4 Statistické údaje ohledně azylové politiky

Dnes by mělo na území Německa pobývat cca. 7 milionů cizinců a 5 milionů německých občanů s migračním pozadím, to jsou cizinci s německým pasem, děti cizinců již s německým pasem nebo navrátilí se etničtí Němci z bývalých sovětských republik.

Bavíme se zde o migraci a migrantech, ale samotný „migrant“ je velmi obecné pojmenování a obsahuje mnoho konkrétnějších významů. Tvoří je uprchlíci spadající pod agendu Organizace spojených národů, kde jim je vyčleněn „Úřad vysokého

¹⁶Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. *Politisch Verfolgte genießen Asyl*. [online]. 2012-12-12 [cit. 2013-1-4]. Dostupné z: <http://www.bamf.de/DE/Migration/AsylFluechtlinge/Asylrecht/asylrecht-node.html>

¹⁷Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. *Begriff und Arten des subsidiären Schutzes*. [online]. 2011-1-18 [cit. 2013-1-4]. Dostupné z: <http://www.bamf.de/DE/Migration/AsylFluechtlinge/Subsidiar/BegriffArten/begriff-arten-node.html>

komisaře pro uprchlíky (UNHCR)¹⁸, dále žadatelé o azyl a již uznání azylanti. Tuto problematiku má v Německu na starost Spolkový německý úřad pro migranty (*Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*). K roku 2011 je statistika následující: BAMF zaznamenal žadatelů 45 741 o azyl a rozhodl o 43 362 žádostech. Z toho bylo 6 446 osob, které obdržely status uprchlíka a uprchlickou ochranu. Kromě toho BAMF udělil u 2 577 osob zákaz vyhoštění ze země (*subsidiärer Schutz*) a u 23 717 osob byla žádost o azyl úplně zamítnuta tj. 54,7 %. Aby byly počty úplné, tak 9 970 žádostí se vyřídilo jinou cestou, například stažením žádosti. Z těchto faktů je vypočtená kvóta těch, kteří mohli v Německu zůstat, tedy byli uznáni jako azylanti, uprchlíci či jim byl udělen zákaz deportace. V roce 2011 nabyta tato kvóta hodnoty 22,3 %. Ve srovnání s rokem 2010, kdy byl výsledek 21,6 %, můžeme pozorovat, že úspěšnost žádostí migrantů se mírně navýšila.¹⁹

Nejaktuálnější čísla zveřejněná v posledních dnech hovoří o období od ledna do března roku 2013. V těchto měsících požádalo o azyl 19 086 osob. Pokud toto období srovnáme se stejným obdobím z loňského roku 2012, zaznamenáváme v roce 2013 nárůst o 6 914 osob. V tomto časovém úseku rozhodl Spolkový úřad o 14 879 žádostech. Celkem 2 332 osob nabylo právní postavení uprchlíka. Dále bylo 2 577 osobám zakázáno vyhoštění. U 5 646 osob byly žádosti zamítnuty.²⁰

Do skupiny migrantů však nesmíme zapomenout zařadit také přistěhovalce, kteří nemají právní nárok pobývat v Německu, tedy ilegální přistěhovalce. Spolkový úřad v tzv. Working Paper 41 uvedl odhad, že v roce 2010 žilo v Německu mezi 100 000 a 400 000 ilegálních přistěhovalců.²¹ Odhadovaná data a velké rozmezí dokazuje nesnadnou kontrolu těchto přistěhovalců.

¹⁸UNHCR v České Republice. [online]. [cit. 2013-1-10] Dostupné z: <http://www.unhcr.cz>

¹⁹Bundeszentrale für politische Bildung. *Die soziale Situation in Deutschland, Asyl*. [online]. 2012-11-28 [cit. 2013-2-10]. Dostupné z: <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61634/asyl>

²⁰Bundesministerium des Innern. 5.579 Asylersanträge im März 2013. [online]. 2013-4-16 [cit. 2013-4-20]. Dostupné z: <http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2013/04/asylzahlen-maerz-2013.html?nn=3315850>

²¹Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. *Irreguläre Migration in Deutschland*. [online]. 2012-3-13 [cit. 2013-2-12]. Dostupné z: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Meldungen/DE/2012/20120313-wp41-irregulaere-migration.html>

4. Integrace

Pojem „integrace“ si každý jistě dovedeme objasnit, ale přesto přesnou definici nalezneme v každém slovníku cizích slov. Nový akademický slovník od A-Ž definuje integraci takto: „integrace je scelení, ucelení, sjednocení.“²²

Právní zdlouhavé záležitosti nejsou vše, co cizince v nové zemi čeká. Po nich nastupuje důležitý proces integrace, který je mnohdy velmi náročný a přináší spousty překážek, na které musí člověk vynaložit mnoho sil a pokusit se je zvládnout co nejlépe. O to víc se důležitost integrace stupňuje právě u dětí cizinců. Samotný proces je podmíněn mnoha různými faktory. Drbohlav uvádí, že jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňující správnou integraci imigrantů v nové zemi je bezpochyby migrační a azylová politika cílové země, kterou máme probranou výše. Dále hovoří o přístupu majoritní populace k cizincům a o fyzické či kulturní blízkosti migrantů a majority.²³ Platí totiž nepsané pravidlo, čím větší rozdílnosti, tím obtížnější integrace. To je velmi stručně řečený, ale za to největší problém utvářející se mezi německým obyvatelstvem a cizinci. Vztahy mezi těmito vznikajícími komunitami jsou bezpochyby čím dál více citlivější. Tuto problematiku do hloubky rozebírá Niessen a hovoří o tom, že se integrace přistěhovalců stává stále významnějším a složitým citovým úkolem.²⁴ Proto bez jakékoli snahy a pomoci včlenit přistěhovalce, jak ze strany státu, tak ze strany majoritních obyvatel, by s největší pravděpodobností vznikl chaos a byl by tak negativně ovlivněn život a prosperita všech.

²²Kolektiv autorů. Nový akademický slovník cizích slov A-Ž. Praha: Academia, 2009, s. 355.

²³Drbohlav, D. Mezinárodní migrace obyvatelstva – pohyb i pobyt (Alenky v kraji divů). In: Šišková, T. Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století. 1. vyd., Praha. Portál, s. 2001. 200.

²⁴Niessen, J. Rozmanitost a soudržnost: nové úkoly v oblasti integrace imigrantů a menšin. Rada Evropy, 2000.

4.1 Modely integrace

Jak bylo řečeno, migrace v dnešní době stále narůstá a jednotlivé státy jsou tak nuceny na tyto změny etnického složení obyvatelstva své země reagovat vládními programy. Proto jednotlivé země varují mezi různými modely integrace, podle kterých se řídí. V rámci imigrace a integrace se setkáváme s několika modely různých autorů. Mezi nejdůležitější inspirace můžeme zařadit modely autorů Barši, Inglise a Kymlicka.

4.1.1 Modely podle Barši

Pro své potřeby bych se blíže zabývala modely od Barši, které rozebírá ve svém díle „Politická teorie multikulturalismu.“ Zde Barša uvádí tři rozdílné modely integrace a to francouzský, německý a britský model.

1. Francouzský model

U francouzského modelu se setkáváme s pojmem „práva země“ (*ius solis*), z kterého celý model vychází. To znamená, že Francie je otevřena každému, kdo žije a pracuje na jejím území a každý migrant si může po pěti letech pobytu podat žádost o udělení státního občanství. Barša tuto integraci nazývá jako občansko-politickou integrací, která je ovšem pochopena současně i jako kulturní asimilace. Francouzská ústava se striktně distancuje od uznání národních menšin na svém území a veřejné instituce nijak nepodporují uchování kulturních identit, pro migranty typickými, natož jejich další rozvíjení. Jak je v knize uvedeno, je požadováno úplné přijetí francouzské kultury, aby se přistěhovalci stali rovnými a svobodnými příslušníky Francouzské republiky. To znamená, že občané státu používají stejná kulturní, občanská a jazyková práva bez ohledu na původ. Toto vystihují přesná slova Barši: „kulturně skupinová odlišnost je tolerována jako soukromá záležitost, nikoliv však jako součást veřejné kultury.“²⁵

²⁵Barša, P. Politická teorie multikulturalismu. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2003, s. 219.

2. Německý model

Oproti „právu země“ ve Francii se v německém modelu hovoří o „právu krve“ (*ius sanguinis*). „Zatímco Francouz zakládá svou národní příslušnost na přijetí univerzalistických principů francouzské republiky, pro Němce není tato příslušnost otázkou volby, ale je dána krví a kulturou.“²⁶ Barša tento model spojuje s pojmem hostující, zahraniční pracovník (*Gastarbeiter*). Tito migranti nemají reálnou možnost stát se občany, protože podmínky pro získání občanství a celkově občanských práv jsou těžké. Jsou jim však zaručena základní lidská práva. Tito lidé mají navždy zůstat pouze cizinci, přičemž stát předpokládá, že za určitý čas se tak jako tak vrátí zpět do své rodné země, odkud přišli a jedná se tak o tzv. „přechodnou integraci“. Jsou tedy začleňováni do společnosti, ale vždy jako zvláštní vybočující skupina s nízkým sociálním statutem.

3. Britský model

Třetím a posledním modelem, který Barša popisuje, je model britský. Ten tvoří protipól k modelu francouzskému. V Británii je podle něj uplatňován způsob integrace, který je v díle nazván jako „kulturní pluralismus“. V něm jsou práva jednotlivců spjata s jejich příslušností k určité skupině a vzniklé odlišnosti jsou zde plně respektovány, připouštěny a zohledňovány. Tento pluralismus však předpokládá určité přijetí majoritní kultury. Spojuje tedy uznání kulturně-skupinových rozdílností a nerovnosti mezi jejich nositeli jsou předpokládány. To se odráží v podřadném sociálně-ekonomickém postavení, a jak Barša píše, setkáváme se pak v některých případech s nadřazeností anglické kultury.

²⁶ Barša, P. Politická teorie multikulturalismu. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2003, s. 219

4.2 Integrační snahy v Německu

Již jsme se obeznámili s tím, jaké má Německo postavení co se týče migrace a počtu cizinců v zemi. Můžeme jej označit jako nejvíce navštěvovaný stát Evropy s nekončícím přílivem nových obyvatel. S vědomím těchto faktů není divu, že se Německo touto problematikou velmi zabývá a snaží se v zemi různými prostředky nastolovat harmonii a vyhnout se tak konfliktům mezi etnicky, kulturně a nábožensky rozdílnými lidmi. Integrace se tak stává centrálním úkolem nejen státu, ale i celé společnosti.

Mým úkolem je, rozebrat v této práci integraci dětí cizinců, ale myslím si, že důležitým základem je integrace obecně. Na děti má bezpochyby vliv i míra začlenění rodičů či příbuzných. Pokud bude dítě vyrůstat v rodinném prostředí, které má snahu se začleňovat do majoritní společnosti, a rodiče svým pozitivním chováním budou dítěti ukazovat cestu a stanou se tak vzorem, k němuž by dítě mohlo vzhlížet a jednat podle něho, bude tak i jeho začleňování do kolektivu snažší. To, jestli rodina bude ochotná přijímat německou kulturu, vychází z velké části z kulturní a náboženské rozmanitosti. Tyto kulturní rozdíly jsou mnohdy velké, a tak je samozřejmé, že přijetí německé kultury není a ani nemůže být jednoduchým procesem. Podobným příkladem jsou v Německu někteří z tureckých obyvatelů, které můžeme rozdělit na moderní rodiny, co se dobrovolně adaptují na prostředí a stírají rozdílné postavení mužů a žen, a tradiční rodiny, kde členové striktně dodržují své zvyklosti, mnohdy se odmítají začlenit a přijmout nové kulturní vzorce, a tak se slučují do separovaných komunit, kde se zcela distancují od majoritního obyvatelstva a zde si rozvíjí svou vlastní kulturu. Toto prostředí se podepisuje také na jejich dětech. Ty mají potom omezenější možnosti přijít do styku s německými dětmi, a tak vzniká většinou scénář opakující se generace dokola. Takové chování je však překážkou, která brzdí veškeré snahy o integraci, a tak je často od státu penalizováno. Toto jednání je však individuální a rozdílné případ od případu.

Skeptičtější pohled přináší kontroverzní německý politik a ekonom Thilo Sarrazin, který byl za své až antisemitistické a xenofobní názory vyloučen ze strany SPD a odvolán z vedení německé centrální banky. Ve své knize Německo páchá sebevraždu, která strhla před třemi lety v Německu mediální vlnu debat, se Sarrazin vyjadřuje: „Všude v Evropě se nejprve předpokládalo, že tito migranti západoevropských hodnot – demokracii, kulturní a náboženskou svobodu, individuální snahu o blahobyt a

seberealizaci – postupně přijmou a že rozdíly se nejpozději během dvou tří generací rozplynou. K tomu ale nedošlo, spíše naopak: tendence ke kulturní a regionální segregaci mezi přistěhovanými muslimy a jejich potomstvem ještě zesílila.²⁷ Tento konstatující výrok lze ovšem přiřadit pouze k individuálním případům.

I s tímto problémem odmítání integrace se Německo často potýká a úřady vynakládají mnoho sil k vyřešení těchto konfliktů. Obě strany by měly jednat tolerantně a najít cestu kompromisu, protože ztracení či potlačování vlastních identit by se nemělo v žádném případě dít. Stát se tedy snaží přesvědčit a podnítit ke spolupráci jak cizince, tak majoritní společnost. Proto vznikají různé organizace, které vytváří integrační programy nejen pro děti, ale také pro dospělé. Protože kde jinde začít, než u rodičů a příbuzných, kteří povedou své ratolesti stejným duchem a budou je podporovat. Stát tyto aktivity plně podporuje a nabízí nově přichozím cizincům, ale také obyvatelům s migračním pozadím pestrou škálu aktivit pro lepší integraci a upevnění jazyka.

Dne 31. ledna 2012 byl prezentován nový Národní akční plán pro integraci (*Nationaler Aktionsplan Integration*), který byl již vyvinut v roce 2007 a až do dnes se obměňoval a zdokonaloval. Jak konstatoval ministr Maria Böhmer, cílem německé integrační politiky je rovná účast všech lidí, kteří zde žijí, spolkových zemí, obcí, sdružení a organizací migrantů – všichni dohromady spolupracují.²⁸ V tomto plánu se jedná o následující cíle:

- Posílit individuální podporu a rozpoznat potenciál dětí, dospívajících a mladých dospělých.
- Zlepšení uznávání zahraničních osvědčení a titulů.
- Zvýšit podíl migrantů ve veřejné správě jak ve státech, tak ve spolkových zemích.

Tyto tři základní cíle byly v podobě nejrůznějších opatření aplikovány v těchto jedenácti oblastech:

- vzdělávání v raném dětství (Spolkové ministerstvo pro rodinu, seniory, ženy a mládež)
- vzdělávání, odborná příprava a další vzdělávání (Spolkové ministerstvo pro vzdělávání a výzkum)
- trh práce a pracovního života (Ministerstvo práce a sociálních věcí)

²⁷Sarrazin, T. Německo páchá sebevraždu. Praha: Academia, 2011, s. 232,

²⁸Die Bundesregierung. *Nationaler Aktionsplan Integration*. [online]. [cit. 2013-3-6]. Dostupné z: http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/Beauftragte fuer Integration/nap/nationaler-aktionsplan/_node.html;jsessionid=5D5460217D8A3FA4BE9C02A0406FAEDB.s2t2

- migranti ve veřejném sektoru (Ministerstvo vnitra ČR)
- zdraví a péče (Ministerstvo zdravotnictví)
- místní integrace (Spolkové ministerstvo dopravy, stavebnictví a rozvoje měst)
- jazyk - kurzy (Ministerstvo vnitra)
- sport (Ministerstvo vnitra)
- občanské Engagement (Spolkové ministerstvo pro rodinu, seniory, ženy a mládež)
- media (komisař pro migraci, uprchlíky a integraci)
- kultura (komisař pro kulturu a média)²⁹

Je nanejvýš jasné, že integrace nemůže být nařízena, je zde potřebná aktivní účast přistěhovalců. Dalším mottem nového plánu je „ My již dále nemluvíme o migrantech, ale my již mluvíme s nimi“. Proto vláda poskytuje cizincům celou řadu německých integračních kurzů, v kterých je vyučován nejen jazyk, ale jsou zde poskytovány i informace o státě, společnosti a německých dějinách. Tyto kurzy tvoří dobrý základ pro úspěšnou integraci a lepší pracovní podmínky. Vláda stanovila plány na zvýšení počtu hodin těchto integračních kurzů od 600 do 900. Pro mladé lidi a ženy je vytvářeno mnoho dalších aktivit. Stát se snaží poskytnout mladým přistěhovalcům větší šanci na vzdělání a vytvářet síť škol, které budou děti přistěhovalců podporovat ve vzdělání. Dalším důležitým předsevzetím nového plánu je zajistit lepší šance a možnosti pro ženy a dívky, a to nejen v profesní sféře, ale i osobní. Proto je federální vláda rozhodnuta bojovat také proti nuceným sňatkům.³⁰

²⁹Die Bundesregierung. *Nationaler Aktionsplan*. [online]. [cit. 2013-3-7]. Dostupné z: http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/BeauftragtefuerIntegration/nap/informationenNap/_node.html

³⁰Die Bundesregierung. *Der Nationale Integrationsplan*. [online]. [cit. 2013-3-7]. Dostupné z: http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/BeauftragtefuerIntegration/nap/nip/_node.html

5. Vzdělávání v Německu

Spolková republika Německo je jedním z federativních parlamentních zastupitelských demokratických států. To znamená, že je rozdělena na jednotlivé spolkové země, konkrétně na 16 spolkových zemí. Ty pak mají své vlastní zastupitelské orgány, které rozhodují o legislativních záležitostech své země a nesou tak i plnou odpovědnost za stav a rozvoj vzdělávacích možností v rámci platných zákonů. Proto má i každá spolková země odlišný postoj k zavádění separačních modelů integrace pro děti cizinců a četnost škol nabízejících tuto příležitost jazykových tříd se výrazně liší. Ve své práci budu blíže rozebírat dvě spolkové země, které jsou tímto postojem odlišné a tvoří si tak protipóly. Oproti Sasku, které se aktivně snaží výskyt jazykových tříd zvýšit, je v Hesenu výskyt těchto tříd relativně nižší.

5.1 Struktura školského systému³¹

Legislativní odlišnosti se týkají právě i struktury školského systému, o kterém si každá země rozhoduje sama. Tyto odchylky jsou však povětšinou minimální, týkají se například délky studia či způsobu zakončení studia, a proto jsem se pro své potřeby rozhodla rozpracovat obecný vzor tohoto systému, který nalezneme jistě ve všech německých učebnicích a jiných materiálech. Nám tento obecný vzorec bude sloužit pouze jako představa o tom, jak se německý školní systém liší od českého a jaká rozhodnutí v určitém věku musí nejen děti cizinců učinit.

V České republice jsou školky běžnou záležitostí, tak tomu však v Německu není. Opět se dostáváme k tomu, že každá spolková země si tyto zařízení pro předškoláky zařizuje dle své volby. Školky jsou většinou dobrovolné a zastávají stejnou funkci jako v Česku, a to přípravu ke vstupu na základní školu v Německu. Dochází sem děti ve věku od 3 do šesti let dle rozhodnutí rodičů.

Primární vzdělání (*Primarstufe*) tvoří v Německu tzv. *Grundschule*, která je ekvivalentem k naší české základní škole. Do této školy se děti zapisují v šestém roce života, což je totožné s naší základní školou. Základní škola je rozdělena do dvou

³¹Mynarik, L. a kolektiv. Maturitní německé reálie. Dubinsko: INFOA, 2001, s. 33-35.

stupňů vzdělávání a to na 1-4 rok studia a 5-6 rok tzv. orientačního stupně.³² Šestiletá docházka je například ve městském státě Berlín či v Brandenburgu.³³ Získávají zde základní dovednosti, ale škola se snaží rozvíjet a podporovat intelektuální, umělecké a praktické dovednosti a individuální zájmy všech studentů. Po absolvování základní školy by mělo být dítě nezávislá, autonomní osobnost, která bude mít ucelenou představu o svých schopnostech zaměření a dalším působení. Na to je kladen velký důraz, protože se zde setkáváme s velkou odchylkou od českého školního systému, kdy se děti již v 6. roce studia musí rozhodovat, jaký typ studia zvolí dál.

Otvírají se před nimi rovnou 4 možnosti dalšího vzdělávacího stupně nižší sekundární úrovně (*Sekundarstufe I*), a to buď vstup na nižší gymnázium, reálnou školu (*Realschule*), hlavní školu (*Hauptschule*) nebo na integrovanou školu (*Gesamtschule*). Všechny tyto typy škol jsou již odlišně orientované. Tyto čtyři školy tvoří dvě větve s odlišným zaměřením a s odlišnými možnostmi následujícího vyššího studia. Po absolvování základní školy si žák předkládá tedy důležitou otázku, zda chce své vzdělání orientovat na všeobecné vzdělávání a následovně vysokou školu, či se chce zaměřit spíše praktickým směrem.

Gymnázium můžeme ztotožnit s gymnáziem českým. Z pravidla zahrnuje 9 let výuky. Struktura je podobná jako v naší zemi. Gymnázium je rozdělené na menší a vyšší stupeň, který představuje již vyšší sekundární úroveň vzdělání - poslední tři ročníky gymnázia. Vedle řady povinných předmětů, mají žáci možnost si vybírat z pestré palety dalších povinně volitelných předmětů nazývaných základní či výkonnostní kurzy. Na gymnáziu se veškerá výuka opírá o teorii. Řádné ukončení studia spočívá ve složení maturity. Ta je obvyklým předpokladem, aby mohl být žák přijat na univerzitu.

Hlavní škola je navštěvována z pravidla polovinou žáků. Délka studia bývá v převážné většině spolkových zemí 5 let, však někde je prodloužena na 6. V tomto typu školy se zaměřují především na praxi a vyučení žáků k praktickému povolání. Po ukončení hlavní školy se většina žáků vrhá do povolání a může současně navštěvovat učňovské školy a prohlubovat znalosti.

Dalším typem škol jsou reálné školy připravující žáky na kvalifikovanější povolání. Jsou šestileté a zakončené závěrečnou zkouškou, která opravňuje žáky pokračovat na

³²Rýdl, K. Inovace školských systémů. Praha: ISV, 2003, s. 166.

³³Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. *Schularten*. [online]. 2012-9-14 [cit. 2013-3-18]. Dostupné z: <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/Bildung/Schulsystem/Schularten/schularten.html?nn=1368140>

odborné školy či se jim naskýtá možnost nastoupit na vyšší gymnázium ve formě nástavby.

Za účelem sjednotit šance na vzdělání vznikla společná škola (*Gesamtschule*). Tvoří ji velmi flexibilní systém výuky. Každý ročník je rozdělen do tří výukových stupňů A, B, C. Pokud má žák dobré znalosti například z angličtiny, zapíše se do skupiny A, kde je na něj kladen větší tlak a učivo je obtížnější. Na rozdíl od biologie, v níž je žák slabší, má možnost zapsat se do méně náročné skupiny C. Žáci mohou tyto skupiny podle svého znalostního vývoje libovolně měnit. Podle bodového systému se dále rozhodne, kteří žáci na konci 10 roku studia ukončí reálnou a hlavní školu. Další možností společné školy je studování až do 13 roku studia a poté eventuálně složit maturitu. V tomto systému vidím osobně výhodu v individuálním prospívání, každé dítě nemusí být zrovna matematicky a fyzikálně zdatné, ale spíše je orientováno na přírodní obory a díky tomuto systému je mu umožněno svou zálibu a znalost více prohlubovat. Tak se dítě lépe specifikuje a zdokonalí pro další biologicky zaměřené studium či dokonce pro povolání.

Dále po složení závěrečných zkoušek na předchozích školách vstupují děti na vyšší sekundární úroveň (*Sekundarstufe II*) což tvoří 11. až 13. třídu na gymnáziích a na vyšších integrovaných školách pro všeobecné vzdělávání a celou škálu dalších učňovských a odborných škol, které jsou v Německu nabízeny – *Fachschulen, Fachoberschulen, Berufsschulen*³⁴. Po vystudování gymnázia a úspěšného složení maturity se mohou žáci ucházet o studium na německých univerzitách a vysokých školách. Žáci z ostatních vyšších integrovaných škol skládají tzv. *Fachabitur*, která žákům umožňuje vstup na oborové vysoké školy, kde se vyučuje technickým dovednostem. Zde také narážíme na jednu ze zásadních odlišností od českého školského systému. Jedná se o rozdíly mezi tituly. U nás se jako inženýr označuje ten, kdo absolvoval vysokou školu a je tedy diplomovaným inženýrem. V Německu však oslovují inženýrem toho, kdo vystudoval jednu z jejich odborných škol.

Německý školní systém je velmi variabilní a pružný zvláště mezi technicky založenými školami, kde má žák snadnou možnost přestupu. Přestup z technických škol na gymnázium vyžaduje však již přísné srovnávací zkoušky či zahájení studia od prvního ročníku.³⁵ Německá gymnázia si udržují svou prestiž, protože připravují rozvoj

³⁴Průcha, J. Vzdělávání a školství ve světě. Praha: Portál, 1999.

³⁵Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. *Schularten*. [online]. 2012-9-14 [cit. 2013-3-18]. Dostupné z: <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/Bildung/Schulsystem/Schularten/schularten.html?nn=1368140>

německých elit, které budou pokračovat ve studiu na univerzitách. Takto hodnotí německá gymnázia i američtí experti: „Německé gymnázium je známo ve světě svou vysokou kvalitou, je to typ akademicky zaměřené vyšší školy, s přísnými požadavky na studenty a důkladnou výstupní zkouškou – maturitou. U každého studenta se předpokládá, že se připravuje alespoň 3 hodiny denně doma. Studenti se snaží získat co nejlepší známky, protože u přijetí na univerzitu mají tvrdou konkurenci.“³⁶

5.2 Poměry dětí cizinců nejen na německých školách

V důsledku dlouholeté intenzivní imigrace se během posledních desetiletí výrazně změnila demografická mapa celé Evropy. To se samozřejmě promítlo i na počtech cizinců ve školách a to v každé zemi EU. Příkladem velkého počtu cizinců na školách může být Švýcarsko, kde cizinci tvoří z celkové populace více jak 20 % a počet dětí z rodin imigrantů tak tvoří v některých školách až 40 % žáku. S velmi podobnou situací kolem 40 % se setkáváme například i v Lucembursku.³⁷ Dle tabulky č. 2, vydané Eurostatem, si můžeme ucelit představu o tom, jaké jsou poměry žáků napříč Evropskou unií. Tyto cifry se však výrazně během roku mění. Je to způsobeno především vysokou porodností neevropských etnik, a tak se počet žáků na školách intenzivněji zvyšuje.

³⁶McAdams, R. P. *Lessons from Abroad: How Other Countries Educate Their Children*. Lancate, Pennsylvania, Technomic Publ. Company, 1993.

³⁷Průcha, Jan. *Multikulturní výchova*. Praha: Triton, 2006, s. 137.

5.3 Podíly žáků na německých školách

Jak můžeme vidět na tabulce č. 2, pohybuje se nám Spolková republika Německo v oddílu nad 10 % a tím je jednou ze zemí s nejvyšším podílem žáků cizinců. Pro rok 2011 jsou čísla následující: na gymnáziích studuje 105 141 cizinců, na reálných školách 90 011, na hlavní školách 123 141 a na základních školách mají 185 122 žáků cizinců. Tyto cifry se pohybují vždy okolo sta tisíc, a ačkoli jsou to čísla vysoká, tak ve srovnání s rokem předešlým, tedy 2010, počet žáků cizinců na každé škole mírně klesl. Například největší skok zaznamenáváme na základních školách, kam k roku 2010 docházelo 215 061 žáků cizinců.³⁸ Na přiloženém grafu č. 1 vidíme poměr mezi německými žáky a žáky cizinci, kde vždy světle zbarvenou výseč tvoří právě cizinci.

³⁸ Bundesministerium für Bildung und Forschung. *Anteil der ausländischen Schüler/-innen an allgemeinbildenden Schulen nach ausgewählten Schularten (2010)*. [online]. [cit. 2013-3-20]. Dostupné z: <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/B2.gus>

6. Inkluzivní vzdělávání

Pojmy jako inkluzivní didaktika, inkluzivní pedagogika a inkluzivní vzdělávání se stávají velkým trendem nejen v souvislosti s cizinci, ale také s postiženými dětmi. Slovo inkluzivní popisují slovníky cizích slov jako: „ začleněný, zahrnutý, uzavřený“³⁹. Inkluzivní školy přijímají bez výjimky všechny děti bez ohledu na jejich rasu, postižení příslušnost k menšině, sociální situaci, vyznání či neznalost jazyka. Tyto děti jsou školou vzdělávány individuálně dle jejich aktuálních potřeb. Inkluzivní vzdělávání má zásadní principy, díky kterým se od vzdělávání dětí se znevýhodněním v normálních školách a to je vzdělávání formou integrace. Snahy nespočívají jen v umístění znevýhodněného dítěte do běžné školy, nýbrž spíše přizpůsobení školy jeho individuálním potřebám. Pro tyto školy je důležité, že jakkoli postižené dítě fyzicky či jazykově bude mít stejné možnosti vyrůstat se svými vrstevníky a docházet do škol v blízkosti svého bydliště. Inkluzivním školám je díky těmto přístupům připisován stále větší význam. A to z důvodu, že nově přistěhované děti cizinců jsou vystavovány obrovskému psychickému tlaku z nového naprosto odlišného a neznámého prostředí. Většina těchto dětí před vstupem do nové země místní jazyk nikdy předtím neslyšela, a tak se jistě cítí ztraceně. Všechny tyto aspekty se násobí u dětí uprchlíků, které si k tomu všemu musely ještě prožít útrpné chvíle ve své zemi. A na to všechno berou inkluzivní školy ohled.

Německo je na úrovni budování těchto škol v mnohem pokročilejším stádiu. V České republice jsou tyto snahy méně podporovány. Ač se náš stát v určité míře snaží tuto problematiku úspěšně posunout vpřed, jsou tyto pomalé impulzy stále nedostačující. V oblasti začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému se aktivně angažuje organizace META. Díky její iniciativě byl vytvořen pomocný informační portál s názvem inkluzivní škola sloužící zejména pedagogům, ředitelům škol, sociálním pracovníkům či psychologům, kteří se podílejí na začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do českého vzdělávacího systému a české společnosti.⁴⁰ Název vychází z již vysvětleného pojmu inkluze, používaného ve smyslu rovnocenného zapojení různě znevýhodněných žáků do výuky. Vedle tohoto portálu působí META

³⁹ABZ slovník cizích slov. Hledání ve slovníku. [online]. [2013-3-20]. Dostupné z: http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&cizi_slovo=inkluzivn%ED

⁴⁰Inkluzivní škola. *Integrační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému.* [online]. [cit. 2013-3-20]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/>

ještě aktivně v terénu a snaží se českým školám poskytovat podporu v podobě překladatelů, dobrovolných doučováním, školených asistentů pedagogů a tematických školících seminářů pro pedagogy, po jejich absolvování je obdržen certifikát. Pro tento koncept se META nechává inspirovat právě v Německu, konkrétně v sousedním Sasku.

V následujících kapitolách se budu tedy věnovat již konkrétnímu vzdělávání dětí cizinců. Nejprve si představíme dva integrační modely, které utváří dva hlavní pilíře integrace ve výuce. Po jejich objasnění bych se stručně chtěla dotknout tématu o možných problémech vznikajících v důsledku mnohdy velmi rozdílných kulturních zvyklostí a poté přikročím k popsání konkrétních situací ve dvou vybraných spolkových zemích, jimiž jsou již zmíněné Sasko a Hesensko. S faktem, že je Spolková republika Německo federativním státem a tak každý spolkový stát funguje jako samostatná jednotka, jsme se již seznámili. Z toho důvodu jsem zvolila pouze dvě spolkové země, poněvadž rozepsání celého Německa by velmi přesáhlo doporučený rozsah bakalářské práce. K výběru těchto dvou spolkových zemí mě vedly jasné indicie, v případě Saska to byl podobný trend v migraci objevující se i v České republice. Je způsoben tím, že jak my, tak Sasko jsme postkomunistickou zemí a díky tomu jsme si utvořili podobné vazby ve světě. Proto se na obou územích objevuje podobné složení migrantů z Ukrajiny, Vietnamu, Ruska a dalších bývalých států Sovětského svazu. Díky těmto podobným faktům se Česká republika nechává Saskem inspirovat a do budoucna by chtěla podobné vzdělávací opatření postupně zavádět i do českých školských systémů. Druhou mnou vybranou spolkovou zemí je Hesensko a to z důvodu toho, že tvoří jakýsi protipól k Sasku, však hlavním důvodem je moje účast v integračním kurzu na základní škole hesenského města, kde jsem se pokusila nahlédnout na tuto problematiku i v reálné praxi. Proto kapitola týkající se Hesenska bude spíše jakýmsi popsáním problematiky v praxi založené na mé zkušenosti a rozhovorech, které jsem zde vedla.

6.1 Způsoby integrace v procesu vzdělávání

Všechny země EU a zejména Spolková republika Německo se snaží o integraci dětí cizinců do svých vytvořených vzdělávacích systémů. Podmínkou k přijetí je aspoň minimální znalost vyučovacího jazyka hostitelské zemi. To ovšem v praxi činí problémy, protože minimální úroveň znalosti je naprosto nedostačující ke kvalitnímu vzdělávání mezi normálními studenty. Každý jednotlivý stát podporuje osvojení vyučovacího jazyka jinou mírou. V případě Německa se stát velmi intenzivně snaží zdokonalit se ve všech potřebných oblastech. Pokud jde o obecné způsoby integrace, uplatňují se zde v zásadě dvě hlavní podoby integračních modelů, které byly publikovány v materiálech Eurydice.⁴¹ Každá země oba tyto modely různě kombinuje a legislativně upravuje dle svých potřeb. Například v Německu bylo schváleno, že pokud v běžné německé třídě přesáhne počet cizinců 20 %, je možné vytvořit pro tyto děti speciální třídu, tuto možnost však uplatňují jen některé školy dle vlastního rozhodnutí.

Prvním typem je tzv. **integrační model**.⁴² Podle něho jsou děti imigrantů začleňovány v zásadě do tříd žáků stejného věku, popřípadě do třídy o rok níže či výše – větší věkový rozdíl mezi žáky není doporučován. V těchto třídách se vzdělávání podle programů dané školy tak, jako ostatní žáci a podpora do začleňování je poskytována individuálně. To zejména ve zdokonalení v jazyce, kdy dítě dochází na kurzy mimo pevně daný rozvrh. Tento způsob řešení přítomnosti žáka cizince uplatňuje naprostá většina evropských zemí a jinak tomu není ani v České republice. Ovšem stálým přílivem migrantů jsme i my nuceni své modely a způsoby inovovat a tak se v posledních letech inspirováme u okolních zemí a snažíme nastolit i druhý model.

Tím je tzv. **separační model**.⁴³ Ten se od prvního modelu liší tím, že jsou vytvořeny jednotlivé skupiny cizinců, které jsou vyučovány ve školách odděleně mimo normální třídy. Výuka je povětšinou zkrácená trvající po celý rok a je přizpůsobena specifickým potřebám žáků imigrantů. Pouze některé předměty jsou vyučovány společně se žáky běžných tříd. Tento model různě přizpůsobený uplatňují například v Nizozemsku, Finsku, Norsku či Švédsku. Samozřejmě i Německo se opírá o základní teorie tohoto modelu, které dotváří podle aktuálních potřeb jednotlivých spolkových zemí.

⁴¹Eurydice. Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Brussels: 2009.

⁴²Průcha, J. Multikulturní výchova. Praha: Triton, 2006, s. 139.

⁴³Průcha, J. Multikulturní výchova. Praha: Triton, 2006, s. 139.

6.2 Učitel, vyučování, etické otázky

Vyučování a práce s dětmi s migračním pozadím či nově přistěhovalými cizinci zdaleka není jednoduchou záležitostí. Proto by se mělo dbát na to, aby jejich třídní mentor byl k tomuto výkonu specializován. Zde se však setkáváme s problémem. Pokud se jedná o výše zmíněný model integrační, tedy když je dítě umístěno samotné do normální třídy, je většinou vyučováno pedagogem, který s výukou cizince nemá žádné nebo malé zkušenosti a musí se dohledávat pomoci jinde. Zde bych si dovolila zmínit vlastní zkušenost s touto problematikou. Pro účel své práce jsem absolvovala jednodenní kurz organizovaný nám již známou METOU. V něm jsem se setkala s mnoha pedagogy a pedagožkami, kteří velmi emociálně hovořili o svých problémech. Seminářem se odkrýval stále stejný scénář a to: „Mám/budu mít ve třídě dítě z ciziny nemluvící česky a nevím, jak správně postupovat při výuce a kontaktu s ním.“ Specializace učitelů na děti s jiným mateřským jazykem zkrátka často chybí. Dá se tak soudit jednoduše i z vysoké návštěvnosti těchto kurzů konajících se dle možností každý měsíc. Český učitel, pokud chce být dobrým učitelem i v těchto případech, se musí z vlastní iniciativy dohledávat pomoci, popřípadě hradit si sám velmi drahá specializovaná školení. Jinou možnost nabízejí zainteresované organizace, které poskytují tzv. asistenty pedagoga, ten za dítětem dochází do třídy a poskytuje mu individuální pomoc. Z tohoto hlediska, shledávám integrační model poněkud nešťastným. V Německu však již začíná převládat model separační, tvoření jednotlivých tříd cizinců, což je způsobeno mnohonásobně vyšším počtem dětí cizinců ve městech, a tak se jedna třída většinou naplní. Tyto kurzy již vedou kvalifikovaní učitelé, kteří mají oprávnění vyučovat němčinu jako cizí jazyk. I Německo by však potřebovalo mnohem větší počet těchto pedagogů a to se stává hlavním mottem právě v Sasku, které podporuje příchod kvalifikovaných osob i ze zahraničí.

Dítě z cizího prostředí s sebou učiteli přináší velké výzvy a zodpovědnost. Lenka Gulová, zabývající se multikulturní výchovou, definuje učitele takto: „ Učitelské poslání je charakteristické tím, že si pedagog musí ve velké rychlosti vytvořit rychlý úsudek o žácích a atmosféře, ve které se nacházejí. Tento úsudek může být zkreslen jak časovou tísň, profesní nezralostí, tak špatným mravním jednáním. Jestliže má být pedagog tím, který vychovává k toleranci, musí se naučit jinak vnímat žáka, zvláště tehdy, jestliže se nějakým rysem odlišuje. Tento přístup vede k velkým nárokům na učitele a na jeho výchovnou činnost, která by měla být součástí celého jeho

pedagogického působení.⁴⁴ Zkrátka s sebou povolání učitele nese jen znalosti a um vyučovat, ale také lidskost a etickou morálku, vědět, co je pro jednotlivé žáky citlivé téma, co je pro každého typické a jak ke každému jednotlivci přistupovat. U našich dětí cizinců, ve třídě velmi kulturně heterogenních žáků, to platí dvojnásobně.

Jeden z důvodů, proč se má učitel umět vcítit a poznat, jak s dítětem mluvit tak, aby se nedotkl citlivých témat, je, když se jedná o dítě uprchlíka. Každé z nich s největší pravděpodobností procházelo traumatizujícím obdobím, než se dostalo do hostitelské země, a tak musí učitel postupovat velmi citlivě. V nejlepším případě by si měl o žákovi dopředu zjistit základní informace, v každém případě je doporučováno setkání s rodiči, aby pomohli učiteli kompletně doplnit představu. Tato setkání však často ztěžuje jazyková neznalost rodičů, a tak je velmi příhodné sehnat tlumočníka.

Děti přicházejí z mnoha koutů světa a přinášejí s sebou i osobitou kulturu. I na tento aspekt musí učitel dávat velký zřetel. Evropa má jistý, nám samozřejmý, kulturní vzorec. Ten je ovšem například některým dětem z neevropských zemí něčím nepřírodným, a tak se mohou nevědomky dopouštět například neetických, námi neakceptovatelných chyb. Správný pedagog by si měl i těchto drobností všimnout a dítě s nimi postupně seznamovat. Kulturní a náboženské specifčnosti, které musí být respektovány, ale přináší i problémy v konkrétním vyučování. Někdy víra dětí cizinců netoleruje témata, která jsou u nás běžně vyučována. Další problém může nastat například u tureckých dětí, kde postavení ženy a muže se velmi liší a turečtí rodiče se toho striktně drží i ve školách. Povinná výuka tělesné výchovy a plavání se v Německu běžně vyučuje společně jak s dívkami, tak chlapci. Na přání rodičů musí školy zajistit oddělenou výuku.⁴⁵ S podobným problémem se setkávají například ve Velké Británii, kde je dané nosit do škol sjednocené uniformy. Takové oblékání se však přechází s muslimským vyznáním, a tak je dovoleno doplňovat uniformy o náboženské symboly – u dívek šátky a u sikhských⁴⁶ chlapců turbany.

⁴⁴Gulová, L. Multikulturní výchova v teorii a praxi. Brno: MSD, 2004, s. 123.

⁴⁵Průcha, J. Multikulturní výchova. Praha: Triton, 2006, s. 141.

⁴⁶Sikhové se pojmenovávají příslušníci jedné z náboženských skupin Indie

7. Spolková země Sasko

Důvody, které mě vedly k podrobnějšímu rozebrání Saska, jsem již uvedla výše. Počet cizinců žijící na území Saska k prosinci 2011 činí 89 136 obyvatel⁴⁷. Tato cifra je oproti ostatním spolkovým zemím nižší, ale i přes to je Sasko velmi aktivní spolkovou zemí snažící se problematiku integrace posunout na vyšší úroveň. Již v roce 2011 začalo s realizací nového konceptu integrace cizinců pod zkratkou AKZESS. Tímto konceptem objasňují, jaké by měly být vytvořeny politické rámcové podmínky, aby snahy o integraci přistěhovalců byly úspěšné. Tento model přináší čtyři výsledné teze:

- Úspěšná přistěhovalecká politika je politika budoucnosti.
- Saský pracovní trh potřebuje vzhledem ke vzniklým demografickým změnám v Německu vzdělané zahraniční odborníky.
- Právní procesy musí být sjednoceny a urychleny – zahraniční odborníci by měli získat povolení k pobytu v Německu nejpozději do 4 dnů.
- Cizinecké úřady poskytují informační služby, aby cizincům zajistily efektivní poradenství.⁴⁸

Sasko chce prostřednictvím této koncepce nabídnout příklad moderního modelu přistěhovalecké integrační politiky. Jeho hlavním cílem je především vytvoření takové kultury, která je naprosto otevřená příchodu cizinců. Jinými slovy se Sasko snaží samo sebe na příchod cizinců připravit, zdokonalit poskytované služby prostřednictvím odporníků a vytvořit takovou společnost, která cizince bude podporovat a vnímat jako součást.

Další výjimečností Saska je přijetí tzv. programu *FörMig – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* v překladu podpora dětí a mladistvých s migračním pozadím. Tento program vznikl po uveřejnění výsledků testování PISA v roce 2003, které jasně ukázaly, že děti, které mluví jiným mateřským jazykem, mají výrazné nedostatky v porozumění textu, a to pak jasně vede i k horšímu prospěchu v jiných předmětech. Zároveň se ukázalo, jak jsou na tom ostatní země EU oproti Spolkové republice Německo lépe. Tato fakta byla tak vážná, že se univerzita

⁴⁷Destatis Statistisches Bundesamt. *Ausländische Bevölkerung*. [online]. 2011-12-31 [cit. 2012-11-15]. Dostupné z: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendischeBevolkerung/Tabellen/Bundeslaender.html>

⁴⁸Sachsen Zuwanderung. *Akzess*. [online]. [cit. 2013-3-24]. Dostupné z: <http://www.zuwanderung.sachsen.de/akzess/index.html>

v Hamburku chopila iniciativy a v roce 2004 uveřejnila modelový program FörMig.⁴⁹ V rámci tohoto programu byl sestaven model toho, jak by měl být nastaven systém podpory vzdělávání žáků s migračním pozadím. Jeho základními body jsou⁵⁰:

- Vývoj podpůrných diagnostických nástrojů, využívaných hlavně při žákovu přechodu mezi různými vzdělávacími stupni. To znamená například z prvního stupně školy na druhý stupeň. Je důležité, aby výuka při přechodu z různých stupňů na sebe navazovala, proto se program soustředil na vývoj metod, s kterými by toho dosáhli. Bylo také zkoumáno, jak těmito výsledky získané diagnostikou nejlépe individuálně dítě podpořit.
- Spolupráce na jazykovém vzdělání. Vzdělání se stává nejúspěšnější pouze tehdy, pokud se na něm aktivně podílí nejen škola a mimoškolní instituce, ale také rodiče. Podporuje se vzájemná komunikace všech zúčastněných a jasně se rozdělují role a úkoly při vzdělávání.
- Kooperace. Program podpořil vznik regionálních sítí organizací, institucí a jednotlivců, kteří jsou do jazykového vzdělávání zapojeni. Jedná se o neziskové organizace, vzdělávací instituce, úřady ale například i knihovny a rodičovská sdružení. Touto spoluprací chtěli dosáhnout většího povědomí a zájmu o toto téma i rychlejší přenos informací a zkušeností.
- Podpoření výuky jazyka ve všech předmětech. Protože každý předmět má jinou Terminologii, tak se i daný odporný jazyk předmět od předmětu liší. V matematice se používají jiná slova než například v biologii. Proto se vědci z programu FörMig snažili zjistit, jak by výuka v ostatních předmětech mohla zahrnout i výuku jazyka pro cizince.
- Mnohojazyčnost jako přínos. Děti cizinců žijí často ve dvoj- či více jazyčném prostředí, to pro ně dle specialistů tvoří velkou výhodu jak ve školách, tak i dále na trhu práce. Proto se školy snaží jejich znalost dalších jazyků použít jako prostředek k výuce němčiny a podporovat jejich rozvoj i v tomto jazyce.

Na mapce Spolkové republiky Německo, obrázek č. 1, můžeme vidět, které spolkové země se do tohoto programu zapojily.

⁴⁹ Universität Hamburg. *FÖRMIG-Kompetenzzentrum der Universität Hamburg*. [online]. [cit. 2013-3-25]. Dostupné z: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/home/index.html>

⁵⁰FörMig-Kompetenzzentrum. *Für eine neue Kultur der Sprachbildung in Deutschland*. [online]. [cit. 2013-3-27]. Dostupné z: http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/home/Flyer_Kompetenzzentrum_EV.pdf

7.1 Saské organizace

V Sasku se také setkáváme s vysokou občanskou angažovaností a zapojením se do integračních procesů. Z vlastní iniciativy občanů jsme zde svědky vzniku mnoha organizací napomáhající začleňování migrantů do společnosti, které jsou od státu finančně podporovány. Jednou takovou organizací je například Rada cizinců (*Ausländerrat Dresden*), ta se snaží o vytvoření podmínek pro vzájemnou toleranci všech kultur a národností žijících na území Drážďan. Vedle tvoření a realizaci vlastních projektů, je koordinačním orgánem dalších organizací jakkoli se zabývajících problematikou integrace. Její členové jsou přítomni i na zasedáních rady města a tím se politicky angažují a zasahují do tvorby zemské politiky. Tato organizace se snaží především zapojit cizince do veřejného života. Co je pro nás důležité, že organizace podporuje také integraci dětí a mládeže a to několika způsoby. Například nabízí volnočasové aktivity, které se konají v různých částech města, zprostředkovává doučování vyučovaného jazyka a samotným školám rada cizinců nabízí různé vzdělávací projekty na téma migrace a uprchlictví. Co mě na této organizaci zaujalo, bylo, že je městem pověřena k organizaci tzv. „interkulturních dnů“. Tato akce probíhá v Drážďanech 14 dnů a během nich jsou představovány jednotlivé kultury, které zde aktuálně žijí a nabízí jim tak možnost vzájemného poznání prostor pro komunikaci.⁵¹

Druhou organizací, kterou bych ráda zmínila, je VASA v překladu sdružení arabských studentů a akademiků. Ta vznikla za účelem hájení zájmů arabských studentů a akademiků. Novým arabským studentům se snaží poskytovat pomoc při integraci do vzdělávacího systému a různými aktivitami jim pomáhat navazovat kontakty s majoritní společností. Organizace si je vědoma složitějšího začleňování, způsobeného odlišným náboženstvím a kulturou, proto organizuje diskusní setkání na kulturní, politická a náboženská témata, aby tak podpořili porozumění mezi arabskými a německými občany. Organizace také aktivně čelí zažitému obrazu špatné integrace muslimů vytvořeným médií. Na tento problém jsme narazili již výše. Stále však platí pravidlo, že kulturní separování je individuální záležitostí, avšak mocná média často připisují toto chování kompletně všem muslimům a zkreslují tak veřejné mínění. Tento vytvořený mediální obraz se tedy VASA snaží uvést na pravou míru.⁵²

⁵¹Ausländerrat Dresden. *Über uns*. [online]. [cit. 2013-4-2]. Dostupný z: <http://www.auslaenderrat-dresden.de/texte/seite.php?id=97871>

⁵²VASA. *Über uns*. [online]. [cit. 2013-4-2]. Dostupné z: <http://www.vasa-leipzig.de/>

7.2 Jak to vypadá na saských školách

V saských školách v současné době asi 14 000 studentů s migračním pozadím. Přicházejí z více než 127 zemí světa a přinášejí tak s sebou velkou jazykovou rozmanitost. Přibližně 70 % těchto dětí se nenarodilo v Sasku ani ve Spolkové republice Německo, ale přišli rovnou ze země svého původu a jsou tak bez jakékoli znalosti německého jazyka. Zbytek 30 % dětí se narodilo již v Německu a hovoří buď dvojjazyčně, nebo v mnoha případech vyrůstají v rodinách, kde se hovoří jen rodným jazykem. Podíl dětí cizinců v celkové studentské populaci činí na saských školách asi 3 %.⁵³

Před tím, než dítě nastoupí do některé vybrané saské školy, mohou se rodiče obrátit na Saskou vzdělávací agenturu zařízenou saským ministerstvem školství, která má k dispozici tzv. koordinátory migrace, a ti poskytují kvalitní poradenství před vstupem dítěte na školu a napomůžou k lepší orientaci a informovanosti rodičů.

Ve městě Lipsko je zřízena školka, ve které zaměstnávají jazykové a sociální tlumočnice. Jsou to ženy pocházející z různých mimoevropských zemí například z Libanonu či Vietnamu a dalších. Jejich práce je velmi důležitá a pestrá. Nejen, že působí jako pomocnice pedagoga, ale také jsou důležitým spojovacím mostem mezi školou a rodiči. Mohou jim poskytovat pomoc i v běžných životních situacích, jako při návštěvách u lékaře. Díky dobré znalosti mateřské řeči dětí cizinců jim mohou poskytnout i aktivní výuku daného jazyka.⁵⁴ Tento přístup je mnoha světovými odborníky kvitován, protože se domnívají, že je nutné i v nové zemi zajistit podporu výuky mateřského jazyka. Dítě tím, že se soustředí na nový jazyk, ve kterém se i rozvíjí, pak stagnuje v jazyce mateřském.

Integrace dětí na školách je v Sasku prováděna prostřednictvím přípravných tříd, dle našeho rozřazení prostřednictvím separačního modelu integrace. Hlavním úkolem těchto tříd je, připravit děti s malou nebo žádnou znalostí vyučovacího jazyka na úplné začlenění do běžných tříd mezi plynně mluvící žáky. Takové přípravné třídy nenabízí však každá saská škola. Jednou takovou je například základní škola 14. v Drážďanech.

⁵³Sachsen. *Migration und Schule*. [online]. [cit. 2013-4-3]. Dostupný z: <http://www.schule.sachsen.de/1752.htm>

⁵⁴Stadt Leipzig. *Über KiFaz*. [online]. [cit. 2013-4-3]. Dostupné z: http://www.leipzig.de/de/buerger/jugend/kifaz/ueber_kifaz/

Zde je v těchto třídách vyučováno 170 žáků.⁵⁵ Systém těchto tříd funguje následovně. Podpora žáků je rozdělena do tří fází. V první fázi se vyučují žáci bez jakékoli znalosti vyučovacího jazyka. Na prvním stupni základní školy tráví děti v těchto třídách 15 hodin týdně, na druhém stupni o deset hodin více. Vyučuje se pouze němčina jako druhý jazyk. Tato fáze trvá přibližně 6-8 týdnů, lze jej však podle individuálních potřeb prodloužit či zkrátit. Do druhého úseku vyučování přechází dítě až po společné konzultaci žáka, učitele a rodičů. Pokud se společně shodnou na způsobilosti žáka přejít do další fáze, začne postupně navštěvovat více vyučovacích předmětů v běžné třídě a počet hodin v přípravné třídě se začne paralelně snižovat. Počet navštěvovaných hodin se určuje individuálně dle potřeb. Ve třetí fázi je dítě již plně integrováno mezi ostatní žáky a běžné třídy a do přípravné třídy už nedochází. Je-li potřeba, je žákovi poskytována individuální pomoc v jednotlivých předmětech, kde se mu nedaří dosahovat dobrých výsledků. Tato individuální pomoc se již koná ve formě jakéhosi doučování dotovaného maximálně dvě hodiny týdně, a to po vyučování. Vedoucí těchto tříd jsou kvalifikovaní učitelé pro výuku němčiny jako cizího jazyka. Jsou důležitým článkem v komunikaci mezi školou a rodiči a mimo jiné konzultují s pedagogy jednotlivých předmětů o začleňovaných žácích a společně vybírají nejvhodnější postupy a způsoby práce.⁵⁶

Tento saský systém je velmi dobře funkční a efektivní, proto má nejen mezi spolkovými zeměmi mnoho kladných ohlasů. Také Česká republika se nechává tímto systémem inspirovat a zainteresované osoby začínají lobovat za jeho prosazení i do českých škol.

⁵⁵14. Grundschule Dresden. *Das sind wir*. [online]. [cit. 2013-4-4]. Dostupný z: <http://www.sn.schule.de/~gs14dd/frameset.htm>

⁵⁶14. Grundschule Dresden. *Deutsch als Zweitsprache*. [online]. [cit. 2013-4-6]. Dostupný z: <http://www.sn.schule.de/~gs14dd/frameset.htm>

8. Spolková země Hesensko

Další mnou vybranou spolkovou zemí je Hesensko. Důvody, které mě vedly k tomuto výběru, jsem již stručně uvedla. Hesensko má vytvořené jiné vazby než severní spolkové země a rovněž jiná legislativní ustanovení. Na přiložené mapce můžeme vidět, že se a rozdíl od Saska nepodílí například na námi rozebíraném programu FörMig. Hesensko se také pohybuje co se týče počtu přistěhovalců na předních příčkách mezi ostatními spolkovými zeměmi. K prosinci 2011 byl v Hesensku celkový počet cizinců spočten na 744 385⁵⁷. Nejen, že jsou tato čísla v porovnání s ostatními zeměmi vysoká, ale také jsou skupiny přistěhovalců národnostně velmi heterogenní. Integrace dětí cizinců ve školách pomocí separačního modelu integrace není podporovaná v takové míře jako například v Sasku. Hesensko je v této problematice dle mého názoru pasivnější nežli jeho sousedé. Zajímavým projektem, na kterém se tato spolková země podílí, jsou tzv. UNESCO – Schulen. Tyto školy byly založeny v Paříži již v roce 1953, zahrnují cca. 900 vzdělávacích institucí a včetně Spolkové republiky Německo jsou rozšířeny do 180 zemí.⁵⁸ Školy zapojené do UNESCO – škol vytvářejí se svými žáky projekty, kde řeší závažná témata, a to například lidská práva, ochranu životního prostředí a především téma interkulturní tolerance. Těmito projekty se snaží seznámit veřejnost podnítit k interkulturnímu učení, seznámit ji s aktuální situací a upevnit mezinárodní porozumění a sounáležitost.⁵⁹ V Hesensku se do této sítě připojilo již dvacet škol⁶⁰. Zajímavým celodenním projektem byl projekt s názvem *Räume der Integration* ve volném překladu - místnosti integrace. Děti z různých škol si připravily prezentace na témata integrace migrantů ve svém okolí a utvořil se tak celodenní seminář s otevřenou návštěvností a závěrečnou debatou.⁶¹ Podle mého názoru jsou tyto projekty velmi prospěšné, protože se snaží vzbudit zájem o interkulturní otázky nejen u žáků, ale i u celé veřejnosti.

⁵⁷Destatis Statistisches Bundesamt. *Ausländische Bevölkerung*. [online]. 2011-12-31 [cit. 2012-11-15]. Dostupné z:

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendischeBevoelkerung/Tabellen/Bundeslaender.html>

⁵⁸UNESCO Associated Schools. *Österreichische Unesco-Schulen*. [online]. [cit. 2012-11-25]. Dostupný z: <http://www.unesco-schulen.at/about>

⁵⁹UNESCO-Projekt-Schulen. *Wir über uns*. [online]. [cit. 2012-11-25]. Dostupné z: http://www.ups-schulen.de/ueber_uns.php

⁶⁰Bildungsserver Hessen. *UNESCO-Projektschulen in Hessen*. [online]. [cit. 2012-12-20]. Dostupné z: <http://ups-schulen.bildung.hessen.de/schule/>

⁶¹Bildungsserver Hessen. *Räume der Integration*. [online]. [cit. 2012-12-20]. Dostupné z: http://ups-schulen.bildung.hessen.de/projekt/raeume_integration.html

Avšak hlavním důvodem zvolení Hesenska jsou mé vlastní zkušenosti. V první řadě mám k této spolkové zemi citový vztah, vzniklý pobytem členů mé rodiny. Ti se z České republiky do Hesenska trvale přistěhovali již před patnácti lety, a to jen s minimální znalostí německého jazyka. Snad i proto je migrace pro mou rodinu poměrně blízkým tématem, protože jsme jejich integraci do německé společnosti denně prožívali s nimi a sdíleli jejich pocity a obavy. O jejich integraci do škol nemohu hovořit, protože jejich syn se již v Německu narodil a tak se německý jazyk poměrně dobře naučil a jeho vstup do základní školy mohl proběhnout plynule a drobné nedostatky se časem rychle odstranily. Dnes jsou již plně integrováni do společnosti a díky nim jsem mohla reálně zažít a pozorovat vše, o čem píše v mé práci.

8.1 Hesenský školní kurz

Tato část mé práce pojednává o problematice integrace dětí v praxi. Jak jsem již zmiňovala, měla jsem to štěstí, že mi bylo umožněno, účastnit se několika dní výuky určené výhradně pro tyto děti. A co je větším přínosem, nežli se osobně zúčastnit a na vlastní oči vidět průběh tohoto specifického vyučování? Stejného přesvědčení byl mimo jiné i známý český básník, dramatik a neméně významný filozof Ladislav Klíma, hlásající, že myšlenky vysoce praktické stojí o pět hodnotních tříd výše než teoretické, teorie je pouze embryo praxe. A dle mého názoru, tomu tak i je. Proto jsem neváhala, obohatit moji práci i o praktické poznatky, které jsem během tří denního pobytu nashromáždila. Úkoly, které jsem si stanovila, byly následující:

- zmapovat prostředí
- seznámit se se systémem kurzu
- seznámit se s průběhem vyučování
- blíže poznat situaci některých žáků
- vést rozhovor s vyučujícím
- pokusit se aktivně zapojit do vyučování

8.2 Umístění a prostředí školy

Škola Alberta Einsteina, která se stala objektem mého průzkumu, se nachází ve Spolkové republice Německo v Hesensku, konkrétně ve městě Langen. Langen obývá 37 131 tisíc občanů. Na oficiálních stránkách města je uveřejněna statistika manželství přistěhovaných páru a je zde uvedeno, že v roce 2011 přicházeli cizinci nejčastěji z těchto zemí: Afghánistán, Bulharsko, Čína, Velká Británie, Írán, Irsko, Itálie, Chorvatsko, Maroko, Peru, Polsko, Ruská federace, Srbsko a Turecko.⁶² Opravdu mohu potvrdit, že město je střetem mnoha kultur, což není v Německu nic neobvyklého. Avšak Langen je městem, kde přistěhovaným rodinám věnují velkou pozornost a téma, jak zlepšit celkovou integraci každého spoluobčana, je důležitým bodem městské politiky. Odpovídá tomu i fakt, že systém v podobě německého kurzu, který jsem navštívila, nám známý jako separační model vyučování, není v Hesensku tak častý. Vyučující tohoto kurzu, s kterým jsem vedla rozhovor, mi jasně vylíčil, že existence samostatné třídy pro cizince a jejich denní výuka němčiny jako cizího jazyka je doslova luxusem. V celém Hesensku jsou jen 3 školy, které pro děti s jazykovými bariérami zavedly tyto samostatné výukové programy.

Škola Alberta Einsteina má již dvacetiletou tradici. V Německém systému školství zastupuje nám již známou *Gesamtschule*. K letošnímu roku je počet studentů okolo 500, které vyučuje asi 40 učitelů.⁶³

Školu se postupem času podařilo velmi moderně vybavit, ve třídách nechybí pohodlné židle, interaktivní tabule ani počítače. V objektu je vybudováno mnoho společných prostor, kde děti mohou společně trávit volný čas. Jako například prostorná kavárna, velké hřiště mezi budovami nebo celý areál kolem školy vybaven venkovními lavičkami. I to přispívá jistě k lepší integraci nově příchozích žáků, kteří si tak ve volném čase mohou budovat vztahy s dětmi z ostatních tříd a jazyk tak procvičovat v praxi. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že kontakt s rodilými mluvčími je nejlepší způsob, jak se v jazyce zdokonalit. Je zde také nabízena velká škála odpoledních

⁶²Langen. Eheschließung Statistik. [online]. [cit. 2012-12-27]. Dostupné z: <http://www.langen.de/c780/default.html>

⁶³Albert Einstein Schule. *Schulkonzept*. [online]. [cit. 2012-12-27]. Dostupné z: <http://www.albert-einstein.langen.schule.hessen.de/schulkonzept/igs.html>

kroužků a mnoho mimoškolních aktivit, do kterých se škola snaží zapojovat nejen přistěhovalé děti, ale také jejich rodiče.

Je zde tedy zřízena třída, kde integrují děti pomocí separačního modelu integrace. Je označována jako *Intensivklasse* čili intenzivní třída. Pro své potřeby jsem si zvolila vlastní terminologii a to „intenzivní kurz“. Tento kurz, v kterém jsem byla hostem, navštěvovalo 16 dětí různé národnosti a věku. Ačkoliv se normálním žáků třídy v průběhu dne podle předmětů mění, žáci z intenzivního kurzu zůstávají celé vyučování v jedné místnosti. Třída je podle toho i tak přizpůsobená, stojí v ní malá knihovna, na zdech jsou vyvěšené mapy a různé nástěnky s německými slovíčky. Celková kompozice třídy je utvořená tak, aby děti mohly společně pracovat a dobře mezi sebou komunikovat. Uprostřed stojí čtyři čtvercové stoly, kolem kterých sedí vždy maximálně šest žáků, učitel se snaží děti rozsadit do těchto skupinek tak, aby seděly pospolu různé národnosti a nedocházelo tak k situacím, že se děti nebudou snažit vyjadřovat německy.

8.3 Systém intenzivního kurzu

Informace, které zde uvádím, jsem shromáždila především z rozhovorů s pracovníky školy a hlavně s vyučujícím kurzu. To, že je tento intenzivní kurz výuky německého jazyka ve městě nabízen, se nově přistěhovalá rodina dozví na městském úřadě. Je prý velmi časté, že si rodiny tuto informaci sdělují mezi sebou. Pokud žák prokáže schopnost bezproblémové komunikace, je zařazen do normálních tříd, to jest v případě, kdy dítě již delší dobu pobývalo v Německu či se německý jazyk naučilo již dříve. Jestliže se ovšem prokáže určitá jazyková bariéra, začlení žáka rovnou do třídy cizinců. Opět se zde tedy setkáváme s modelem separační integrace žáků, tak jak tomu bylo například i v Sasku. V této třídě nezáleží na věku, je to směs všech dětí nezáležící ani na stupni jazykových dovedností. V době mého pobytu se ve skupině nacházely tři děti, které měly s porozuměním i základních věcí velké problémy, pocházely z Rumunska, Itálie a Anglie. Další skupinu dětí bych označila jako středně pokročilé a dále ty, kteří komunikovali již velmi schopně. Pro ty nastává další etapa studia. Pokud má vyučující dojem, že žák je již schopen další výuky, je po konzultaci s ředitelem, ostatními vyučujícími, sociální pracovníci a rodiči postupně integrován do normálního systému školy. Tento proces probíhá postupným přidáváním odborných povinných předmětů,

mezi kterými je první například matematika a přírodopis. Dětem se tak začne obměňovat rozvrh hodin a místo některých předmětů z intenzivního kurzu jako je angličtina, dochází do normálních vyučujících hodin. Takto postupně probíhá celá záměna rozvrhu, až se dítě na stálo připojí do normální třídy, kde pokračuje ve studiu tak, jako každý jiný až do školních závěrečných zkoušek, které musí úspěšně absolvovat. Pokud není žák zcela připraven a u zkoušky neobstojí, opakuje opět poslední ročník. Podle zkušeností vedoucího tohoto kurzu, není školní závěrečná zkouška pro tyto děti velkým problémem. Většina žáků tuto zkoušku absolvuje úspěšně, někdy až výborně, a mají tak velké šance a dobré výhledy do budoucího studia. Bohužel v každé třídě se můžeme setkat se žáky, kteří neudrží pozornost a špatně prospívají, ty se snaží učitelé zaujmout a zainteresovat do výuky. Pokud se jim i tak nedaří uspět, kontaktují rodiče a následovně řeší problémy s nimi. Celá rodina si musí uvědomit, že škola dělá něco nad rámec možností a je důležité toho využít a neztěžovat vyučujícím práci. Převážná část dětí je ovšem snaživá, je to dáno i tím, že nové prostředí je pro ně stresující a sami se se svou pílí snaží včlenit mezi ostatní děti a do běžného života. Podle vyučujících se s těmito přistěhovanými dětmi pracuje mnohokrát lépe než s rodilými německými dětmi.

8.4 Průběh výuky intenzivního kurzu

Základní výuka německého kurzu je stanovena na pět dní v týdnu, a to minimálně čtyři a maximálně šest hodin denně. V průběhu týdne se střídají hodiny německého jazyka, které zabírají dvě třetiny všech vyučovaných hodin a dále angličtina a sport. Průběh a strukturu vyučování si každý učitel řídí sám, neexistují žádné psané normy, jak přesně by mělo vyučování vypadat. Předmět „německý jazyk“ není totožný se stejně pojmenovaným předmětem v normálním školním systému. Jedná se o výuku němčiny jako cizího jazyka, kde se děti neučí do hloubky dějiny německého jazyka, autory a složité gramatické konstrukce. Německý jazyk je vyučován jako cizí jazyk. Tomu také odpovídá i vzdělání vyučujícího učitele, který není způsobilý vyučovat předmět běžné němčiny, ale pouze němčiny jakožto cizího jazyka vhodného pro intenzivní kurz. Základní učebnicí, která tvoří kostru výuky, je: Wielfried Krenn, Herbert Puchta: *Ideen1, Deutsch als Fremdsprache*. Hueber, 2012. Tato učebnice je pro stupeň

dovednosti A1-B1. Dle mého názoru je tato učebnice velmi přehledná a pro dítě zajímavá. Obsahuje také spoustu multikulturních témat a obrázků ze světa. Další učební materiály shromažďuje vyučující sám, děti jsou zásobovány kopírovanými papíry s texty, obrázky a cvičeními, na které mají zavedené speciální desky. Vyučování na mě působilo velmi přátelsky a uvolněně, nepanuje v něm přehnaná autoritativní atmosféra. Děti se tak dokáží lépe uvolnit, projevují se spontánně, komunikují mezi sebou a navzájem si pomáhají tím, že si vysvětlují nebo názorně předvádějí neznámá slovíčka. Velmi mě překvapilo, že se opravdu z vlastní iniciativy snažily při vysvětlování nejasností mezi sebou používat německý jazyk, ačkoli by problém snáze vyřešily v rodném jazyce. Při zadání některých úkolů pracovaly jednotlivé stoly dohromady, učitel pak obcházel skupinky a vždy vysvětloval dětem nejasné věci individuálně, poněvadž každé dítě je na určitém stupni znalostí a dělá chyby jemu typické. V případě, kdy pracoval s dítětem méně schopným se dorozumět, dle potřeby se buď pokusil neznámou věc nejprve nakreslit, či problém vysvětlil v anglickém jazyce, aby mohlo samo dál pracovat. Vyučování mělo typický průběh, ale bylo obohaceno velmi praktickými aktivitami a úkoly, které ještě více podporovaly integraci a jazykový vývoj žáka.

- Prvním příkladným cvičením byla jimi zvaná gymnastika. Spočívala ve vyvěšení dostatečně dlouhého a na různá slovíčka bohatého textu na tabuli. Princip tohoto cvičení byl velmi jednoduchý, ale za to účinný. Děti měly za úkol opsat do svého sešitu co nejvíce textu z papíru na tabuli. Účelem tohoto cvičení je to, že si dítě přečte určitou část věty a musí si ji zapamatovat po dobu, než se vrátí zpět do lavice a správně větu napíše. Pokud si není jisté správností věty, musí se vrátit a proces opakovat. Tak se zajistí to, že se slovíčka snáze zapamatují, protože je dítě nejdříve vidí, pak si je musí udržet určitý čas v hlavě a na závěr správně napsat. Propojuje se zde spousta učebních metod najednou. Co ještě můžeme označit jako další plus tohoto úkolu, je aktivní pohyb dítěte, které po dlouhém sezení v lavici může začít být unaveno a tímto úkolem se nejen naučí, pobaví ale i nabudí na další hodiny. Další výhodou tohoto cvičení můžeme vidět v mazání rozdílů úrovní dovedností mezi dětmi. Cvičení zvládá i úplný začátečník, jen každý žák pracuje podle svého tempa. Tímto práce s textem ovšem nekončí. Učitel vybral slovíčko *Muckmäuschenstill*, složené ze tří dalších slov, které si společně

vysvětlili, a každý přeložil do svého rodného jazyka. Dále následovala práce s chybou v textech, což opět v dítěti slovíčka více zakotvuje.

- Další úkol, při kterém jsem mohla být, spočíval ve vytvoření plakátu o své zemi a rodném městě. Tyto výtvary měly obsahovat obrázky, fotky a především německé pojmy. Tvůrce svůj hotový projekt vždy popsal a krátkým vyprávěním přiblížil spolužákům svoji zemi. Po prezentování se díla vyvěsila na stěnu ve třídě, tak si děti upravovaly třídu k obrazu svému, aby se cítily lépe a měly v ní kus své vlasti. Tento domácí úkol měli žáci zadaný již týden a tak jsem se rozhodla, vytvořit plakát i o České republice, poněvadž jsem se u dětí s údivem setkala s odpovědí, že netuší, kde by Česká republika mohla být. Navíc jsem chtěla do vyučování také něčím přispět a jít dětem příkladem.
- Ve vyučování nechyběl ani lehký poslech. V této aktivitě mě zaujalo, jak vyučující dokázal propojit svou hodinu německého jazyka i s dalšími předměty, protože předměty jako matematiku přírodopis děti v intenzivním kurzu zpočátku nemají. Proto mi přišlo velmi praktické připomínat dětem aspoň základní znalosti. Poslech byl o dětech, které si volily volitelné předměty ve škole. Jakmile v textu děti identifikovaly slovo pyramida, vyzval učitel jednu žákyni k tabuli, aby se pokusila pyramidu nakreslit. Pak společně s celou třídou popisovaly délky stran. A se staršími dětmi se učitel pokusil napsat základní vzorce obsahu a obvodu trojúhelníku. Dalším tématem byla literatura, poněvadž děti v textu zaslechly: Malý princ. Učitel knihu ukázal a děti se zeptal, zda ho již někdo četl a jednotlivě je vyzval, aby řekly název knihy v jejich rodném jazyce. Tímto postupem jsem byla velmi nadšena, bylo tím vytvářeno dobré prostředí, kde se děti otevřeně vyjadřovaly ke své národnosti, a na ostatních byl vidět zájem o porovnání jazyků. I mě dělalo velkou radost přispět a říci, jak se tato kniha nazývá v českém jazyce. Záměrem toho všeho také bylo, vzbudit v dětech zvědavost, aby si knihu přečetly, protože i čtení jim velmi pomáhá.

Další hodinou, které jsem se zúčastnila, byla hodina angličtiny, která je pevně dána v rozvrhu hned od začátku intenzivního kurzu, a to s dotací třech hodin týdně. Tyto hodiny vedla již vyučující, která vyučuje angličtinu na celé škole v normálních třídách. Při hodině angličtiny bylo velmi zajímavé pozorovat, jak se děti učí prostřednictvím druhého jazyka. Zaznamenala jsem, že toto vyučování bylo pro některé jednodušší a ačkoli se na hodině německého jazyka moc neprojevovaly a byly pasivnější, zde se jejich aktivita podstatně zvýšila. Jednalo se samozřejmě o žákyně z USA a Velké Británie, ale i u ostatních bylo toto projevení znatelné. Po rozhovorech s dětmi jsem učinila závěr, že je to dáno tím, že většina dětí má lepší znalost anglického jazyka, a tak rozuměly ve vyučování snáze a odboural se tím ostych před ostatními a možná i dokonce strach. Tématem hodiny byla rodina a vše kolem ní. Bylo velmi důležité učitelčino paralelní opakování vět ve dvou jazycích, všichni si tak dokázali vydedukovat, co slovíčka znamenají.

8.5 Rozhovory s dětmi navštěvující intenzivní kurz

V tomto německém kurzu se střetávalo mnoho národností. Děti bylo dohromady šestnáct. Převahu měly děti z Turecka, čtyři chlapci a dvě dívky, dále byla ve třídě jedna dívka z Polska, jedna z Itálie a jedna dívka z Velké Británie, ze Španělska pocházel jeden chlapec a dvě dívky, z USA dvě dívky, a Rumunsko zastupovali dva chlapci. Co mě zaujalo, byla rozličná temperamentnost všech dětí. Společností vytvořená teze, že jižní státy jsou temperamentnější, se dala opravdu pozorovat i mezi temperamentními dětmi ze Španělska, Itálie, USA a méně se projevujícími z Polska, Velké Británie a několik dětí z Turecka. Tento fakt se projevil i ve vyučování. U některých dětí bylo jasně viditelné, jak je pro ně znalost německého jazyka důležitá a nová slovíčka se snaží nasávat ze všech stran. Při mém úvodním představování si děti zapisovaly neznámá slovíčka, která jsem použila a následně se na ně doptávaly vyučujícího. Tento aktivní přístup a vlastní iniciativa dětí mě naprosto nadchla. Ovšem byly zde i děti, které svoji pozornost upínaly stále na něco jiného než učivo.

S dětmi jsem se pokusila vést nezávazné rozhovory. Bez ohledu na národnost byly děti velmi přátelské, sdílné a otevřené. Možná to bylo i tím, že jsem jim do třídy přinesla odreagování a něco nového. Rozhovory jsem vedla v německém jazyce. Proto

volba dětí byla obtížnější, poněvadž jak jsem již zmiňovala, některé děti německému jazyku skoro nerozuměly. I tak jsem se s těmito dětmi snažila navázat kontakt. Můj záměr byl seznámit se s příběhem, jak a z jakých důvodů se děti ve Spolkové republice Německo ocitly, poznat je jako osobnosti a zjistit jejich pocity ohledně integrace. Před tím, než sem s dětmi promluvila, jsem se přes vyučujícího stručně seznámila se situací ve třídě a bylo mi řečeno, že ve třídě není žádný uprchlík, kterého bych mými otázkami mohla zaskočit či mu ublížit, ale že většina rodičů se přistěhovala kvůli práci nebo z rodinných důvodů.

První rozhovor jsem vedla dohromady se šestiletou Mar a dvanáctiletým Marcusem sourozenci ze Španělska. Jejich životní příběh byl velmi zajímavý a složitý. Protože jejich maminka má partnera v Německu, jednou za rok se budou stále stěhovat ze Španělska do Německa a zpět. Ačkoli si osobě myslím, že toto krátké stěhování, stálé střídání škol a nutnost opětovného budování vztahů je pro dítě velkou zátěží a stresováním, byli tito dva sourozenci nejotevřenější a nejspontánnější z celé skupiny cizinců. Tato rodinná situace jim prý nevádí a navštěvování jiných škol berou jako něco pozitivně nového. Ve vyučování doslova excelovali a jejich jazykové schopnosti byly na nejvyšší úrovni ze všech spolužáků. Velkým překvapením tak bylo, že oba jsou v Německu teprve dva měsíce a německý jazyk se učili jen pár dní doma ve Španělsku. Důležitým faktem, který dle mého názoru velmi kladně ovlivňuje jejich jazykový vývoj, je to, že děti doma komunikují s maminkou a jejím partnerem převážně v německém jazyce. Od jejich charakteru se odvíjel i postoj ke třídě a vyučování. Oba tvrdili, že je vyučování velmi baví a s každým ve třídě udržují kontakt, a když ostatní spolužáci něco nevědí, ihned v čemkoli pomohou. Oba dva mají také kamarády v normálních třídách, což jsem si i o přestávkách v areálu školy ověřila. Marcus se mi také svěřil, že nemá nouzi o dívčí společnost a že stále musí odpovídat na psaníčka. I takovéto malé kontakty hodnotím velmi kladně, protože jistě i společenskost těchto dvou sourozenců z velké míry přispívá k jejich jazykovému rozvoji, který je oproti ostatním výrazně rychlejší.

Opačným příkladem byla dvanáctiletá Lydia, která pochází také ze Španělska a pobývá v Německu již přes půl roku, avšak s komunikací a vyjadřováním měla určité problémy v porovnání a dvoutřídními znalostmi Mar a Marcuse. V těchto dvou protipólech se jistě projevil temperament a charakter dětí, zapálenost do výuky a vztahy s ostatními. Na rozdíl od sourozenců, kteří každou přestávku byli s ostatními dětmi,

komunikovali a vymýšleli různé aktivity, byla mladá Lydia jen s kamarádkou a přestávku pokaždé strávily tiše v ústraní. Myslím, že je to způsobeno i tím, že přišla do školy na rozdíl od sourozenců sama a neměla takovou oporu jako oni dva, a proto je i její projev tišší. Tady je jasně viditelné, jak je důležité podporovat děti i v přátelství s ostatními, vštěpovat jim suverenitu, aby se nebály projevovat. Jinak se učení jazyka a integrace do prostředí výrazně zpomalí. Její rodina se přistěhovala do Německa z důvodu lepší pracovní nabídky v německé pobočce. Jejich pobyt je již trvalý, ale do Španělska často jezdí. Lydia přišla do intenzivního kurzu bez jakékoli znalosti německého jazyka, proto jí byl velkou pomocí anglický jazyk. Po půl roce však určité zlepšení nastalo, a proto jí byl rozvrh doplněn o některé ze základních hodin normální výuky. Teprve až díky navštěvování jiných tříd si našla dvě německé kamarádky a získala přehled o jiných spolužácích na škole. Z jejího vyprávění byla cítit zvědavost a touha po začlenění mezi ostatní, ale zároveň má stálou nejistotu a ostych vůči ostatním normálním třídám.

Příklad problémového žáka a špatného přístupu celé rodiny se ve skupině také vyskytoval. Jednalo se o jedenáctiletého Mihaa z Rumunska. Už při prvním dojmu jsem mohla soudit, že dítě je celkově problematické. Nepracoval, nenosil úkoly, stále mu bylo vše pro smích, a když došlo ke konfrontaci s učitelem, neváhal být drzý. Z pohledů spolužáků byl i pro ně rušivým elementem. Učitel mi objasnil, že tuto situaci nedokáže sám vyřešit. U chlapce nebyly znatelné pokroky a jakýkoli čin ze strany učitele ignoroval. Proto se učitel snažil zapojit rodiče. Požadoval, aby každý úkol rodiče podepsali a posílal dopisy s pozváním do školy. Vyučující mi řekl, že dopis píše ve velmi jednoduché a jasné formě a přikládají i anglický překlad, protože spousta rodičů nemá takové znalosti jako jejich děti. Ačkoli tento dopis rodiče podepsali, tedy věděli, že má syn problémy, nikdy na žádnou schůzku nedorazili. Tak svazují ruce i učiteli, protože bez pomoci rodiny je velmi těžké, podnitit problémové dítě k aktivitě. Chladný přístup doma v rodině, který chlapec vidí, vnáší i do vyučování a považuje kurz za něco, kde si den jen pasivně odsedí. Proto i jeho jazykové znalosti jsou na velmi nízké úrovni a tak má stále rozvrh základního kurzu bez jakéhokoli vzestupu. Musím potvrdit, že spolupráce s tímto žákem byla opravdu obtížná i při rozhovoru a to nejen kvůli jazykové neznalosti. Byla z něj cítit apatie a lhostejnost. Zjistila jsem pouze to, že jsou v Německu již pět měsíců, a že jeho vztah k vyučování a spolužákům je velmi negativní.

Čtvrtým žákem, s kterým jsem se pokusila blíže hovořit, byl třináctiletý Nazim z Turecka. Nazimova rodina se do Německa přistěhovala z důvodu pobytu již několika členů rodiny. Chlapec žije v Německu již deset měsíců, ale školu navštěvuje teprve půl roku. Ve studiu byl velmi pilný a důsledný, avšak v hodině spíše zamlklý. S ostatními dětmi si povídá velmi rád, ale nejvíce si rozumí se třemi zbylými tureckými chlapci, což je pochopitelné. Na škodu je však to, že komunikují o přestávkách a v určitých chvílích i v hodině jen svým jazykem. Z toho důvodu byli vždy vyučujícím na jednotlivé úkoly rozsazeni, aby pracovali s ostatními. Jeho jazykové znalosti nebyly stále dostačující, Nazim se nezlepšoval tak jako ostatní, proto navštěvoval stále všechny hodiny intenzivního kurzu. Jeho rodina bydlí v rodinném domě, kde jsou pod jednou střechou tři generace, které mezi sebou mluví pouze turecky. Vyučující o Nazimovi konstatoval, že ač je velmi spolehlivý a plní všechny své povinnosti, tak se na něm velmi podepisuje to, že němčinu v běžném životě nepoužívá. Dále mi vyučující mi prozradil, že chlapec má i starší sestru, kterou rodina do školy zatím neposílá. Tento problém je rozebrán v mnoha materiálech a já jsem se s ním setkala osobně. Turecké rodiny často neupouští od svých tradičních hodnot a chlapci jsou vychovávaní jakožto muži jako nejdůležitější člen rodiny. Naopak dívky díky těmto postojům jsou drženy spíše doma a vzdělání je pro ně dle rodiny nepotřebné. Tak je tomu i v této rodině.

Poslední rozhovor jsem nevedla s žákem intenzivního kurzu, ale již do normálních tříd plně integrovaným tureckým chlapcem Aydemirem, s kterým jsem se náhodně potkala v areálu školy. Aydemirovi je 15 let a v Německu žije již dva roky. Jak konstatoval, při příjezdu do Německa byla jeho znalost německého jazyka na základní úrovni. Intenzivní kurz začal navštěvovat záhy po příjezdu a jeho úplná integrace do běžných tříd nastala po jednom školním roku. Vylíčil mi, že začátky byly velmi náročné a deprimující. O intenzivním kurzu však mluvil jen v superlativech. Opravdu na něm bylo znát, že mu kurz velmi pomohl a celkové začleňování jak mezi společnost, tak do normálního výukového systému se tímto kurzem zrychlilo a zpříjemnilo. Na vyučování vzpomíná kladně, protože se necítil mezi ostatními tak indisponovaný jako v normálním běžném životě, a tak dostával i větší chuť do práce a učení se jazyku. Dnes je již zcela integrovaný a normální třídu navštěvuje sedm měsíců. Své jazykové znalosti zhodnotil jako nedokonalé, stále se občas potýká při složitějších či odbornějších situacích s problémy, ale celkově je jeho prospěch nadprůměrný. Tento rozhovor a zpětné ohlednutí na intenzivní kurz mě utvrdilo v domněnkách, že separační model integrace je

opravdu dobrým způsobem výuky, protože dětem poskytuje přátelské prostředí mezi ostatními dětmi se stejným osudem a odpadá tak ostych a strach, který by byl v modelu integračního vyučování mnohokrát větší.

V průběhu zpracovávání mé práce jsem si však uvědomila, že kladný postoj, který jsem ve Spolkové republice Německo zaujmula k separačnímu modelu integrace, bych měla srovnat i se zkušenostmi s modelem integračním. A protože je tento model v České republice častým a v našem městě s námi bydlí vietnamská rodina, která si procesem integrace také prošla, oslovila jsem mladého Toana, zda by mi mohl o jeho začleňování ve škole něco sdělit. Toanovi je třináct let do České republiky se s rodinou přestěhovali před třemi lety a založili si v našem městě živnost. Toan bez znalosti českého jazyka ihned nastoupil do školy, konkrétně do páté třídy mezi české žáky, která odpovídala jeho věku. Nástup byl pro něj velmi obtížný, několik měsíců se nedokázal včlenit do kolektivu a ani společnost nevyhledával, protože dětem ze začátku vůbec nerozuměl a měl strach. Pokud se pokusil navázat kontakt, byl středem posměchu. Bylo pro něj také obtížné rozumět samotnému výkladu, a proto měl s prospěchem velké problémy. Rodina doma česky nemluví, ale přesto se syna snaží podporovat, a proto od začátku pobytu Toan docházel denně na soukromé doučování i mimo školu. Díky němu se jeho jazykový projev stále zlepšoval. Po roce byl již schopný velmi dobře rozumět, avšak pátou třídu bylo nutné opakovat. O tom však Toan mluví jako o bodu zlomu k lepšímu. S novou třídou přišel i nový kolektiv a díky lepším znalostem jazyka zmizel i ostych před spolužáky a teprve tehdy ho kolektiv přijal a Toan se cítil ve škole lépe. Dnes je pilným žákem a jeho prospěch patří k nejlepším ve třídě. Na doučování českého jazyka stále dochází dvakrát týdně, protože je pro něj český pravopis velmi obtížný.

9. Závěr

Integraci cizinců zvláště pak integraci dětí cizinců ve školství, které jsem zpracovávala, shledávám jako velmi zajímavé a aktuální téma. Seznámila jsem se blíže s fakty a čísly ohledně Evropské migrace a lze konstatovat, že se tyto počty stále zvyšují, a tak se Evropa stává kulturně rozmanitou a národnostně bohatou. Přesun života do jiné země však neprobíhá vždy hladce. Jak již bylo řečeno, objevují se zde kulturní a náboženské rozdíly a integraci a pobyt samotný ztěžuje především jazyková bariéra. Zvláště pak ve Spolkové republice Německo, kam přichází velké procento cizinců s minimálními znalostmi německého jazyka. Tak se integrace přesouvá do popředí veřejného zájmu i do procesu vzdělávání.

V této oblasti je Spolková republika Německo jak zkušenostmi, tak úrovní zpracovanosti problematiky o mnoho kroků vpředu nežli Česká republika. Proto by má práce mohla být prospěšná i pro širší českou veřejnost, která by zde prostřednictvím Německa mohla najít inspiraci, praktické poznatky a vzbudila by v ní iniciativu se s německými systémy blíže seznámit. Protože počet cizinců v nedávné době velmi vzrostl i v České republice, bude nutná aktualizace stávajících vzdělávacích tendencí českého školství, které se postupným zvyšováním migrace budou stávat nedostačujícími, a téma integrace dětí cizinců bude stále aktuálnějším tématem i u nás.

Mým cílem bylo, vytvořit aktuální obraz Německa, jakožto cílovou zemí pro imigraci a následnou integraci přistěhovalých cizinců. Dalším cílem se stalo seznámení se s postupy integrace dětí cizinců do německých škol a s dalšími aktivitami podporující tento proces. To se mi podařilo vylíčit v kapitole o Spolkové zemi Sasko, kde jsem shromáždila nejvýznamnější saské snahy v podpoře integrace a objasnila princip tzv. separačního modelu integrace, který se ve Spolkové republice Německo stále častěji objevuje. Tento model jsem se pokusila v kapitole o Spolkové zemi Hesensko představit i z praktického hlediska návštěvou intenzivního kurzu němčiny.

Rozhovory vedené v intenzivním kurzu mě upevnily v přesvědčení, že ačkoliv je vliv individuality jednotlivce v procesu integrace nezpochybnitelný, tak úspěšné začlenění dětí cizinců zdaleka nezáleží jen na nich samotných. Bezpochyby má vliv i přístup učitele, který v tomto intenzivním kurzu dokázal vytvořit velmi přátelskou atmosféru a s dětmi cizinců uměl díky své specializaci a stálému kontaktu s nimi dobře pracovat a také podnítit prostřednictvím zábavy k aktivitě. Dále také k úspěšné integraci z velké míry přispívá vliv prostředí, v němž se děti pohybují a jednoznačně leží vliv

především na rodině, ve které jsou vychovávány. Všechny tyto oblasti je třeba spravovat v propojení a snažit se dítě maximálně podporovat. Dále jsem se utvrdila v názoru, že separační modely integrace přinášejí mnoho pozitiv. Nejenom že děti zbavují ostychu a připravují jim příjemnější začátky na dané škole, ale také je v nich výuka jazyka mnohem efektivnější, rychlejší a dosahuje se v nich lepších výsledků nežli v modelu integračním, kde tento proces trvá mnohem déle a je mnohdy potřeba ještě jiné individuální pomoci.

Ačkoliv se mnou preferovaný model výuky nazývá separačním modelem, nemyslím si, že by se děti v těchto třídách opravdu izolovaly od okolí. Důležité je relativně brzké začleňování do normálních tříd, čímž nám riziko dlouhodobého izolování zcela odpadá. Separační model shledávám jako harmonizační prostředek obou variant vyučování z toho důvodu, že se dětem dostává možnosti interakce s ostatními spolužáky z normálních tříd, přičemž tato fáze má oproti integračnímu modelu velmi plynulý a tím i méně stresující průběh. Dalším důvodem je, že je dětem poskytnuta intenzivní, odborná výuka německého jazyka a zároveň tento model poskytuje každému žákovi prostor pro individuální pozornost od učitele a toho v integračním modelu vyučování není tak jednoduché dosáhnout.

Návštěvou hesenského intenzivního kurzu jsem velmi nadšena, ale pravým důkazem toho, že kurz opravdu funguje a přináší jak znalosti, poznání tak i příjemné chvíle, jsou komentáře samotných zúčastněných dětí a především jejich spokojené úsměvy. Proto díky těmto zkušenostem bych byla velmi ráda, kdyby se v budoucnu tyto intenzivní kurzy čteněji prosadily i v České republice a zvýšily tak kvalitu vzdělávání a zpříjemnily dětem cizinců začátky pobytu v naší zemi.

10. Seznam použité literatury a zdrojů

10.1 Literatura

BARŠA, P. *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2003. ISBN 80-7325-020-9.

CH. DARWIN. *O původu člověka*. Praha: Academia, 2006.

DRBOHLAV, D. *Mezinárodní migrace obyvatelstva – pohyb i pobyt (Alenky v kraji divů)*. In: Šišková, T. *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století*. 1. vyd., Praha: Portál, 2001

GULOVÁ, Lenka. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: MSD, 2004, ISBN 80-86633-14-4.

HAMPLOVÁ, Martina. *Migrační vlny ve Spolkové republice Německo po roce 1989 mezi severními a jižními spolkovými zeměmi*. Praha: Teritoria, 2011.

EURYDICE. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels: 2009.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Academia, 2009.

KRENN, Wielfried, PUCHTA, Herbert. *Ideen1, Deutsch als Fremdsprache*. Hueber, 2012.

McADAMS, R. P. *Lessons from Abroad: How Other Countries Educate Their Children*. Lancate, Pennsylvania, Technomic Publ. Company, 1993.

MYNARIK, Linda a kolektiv. *Maturitní německé reálie*. Dubinsko: INFOA, 2001, ISBN 80-7240-138-6.

NIESSEN, J. *Rozmanitost a soudržnost: nové úkoly v oblasti integrace imigrantů a menšin*. Rada Evropy: 2000.

OSWALD, Ingrid: *Migrationssoziologie*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2007.

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova*. Praha: Triton, 2006, ISBN 80-7254-866-2.

SARRAZIN, Thilo. *Německo páchá sebevraždu*. Praha: Academia, 2011.

TREIBEL, Annette. *Migration in modernen Gesellschaften*. München: Juventa, 1990.

RÝDL, Karel. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV, 2003.

10.2 Internetové zdroje

ABZ slovník cizích slov. Hledání ve slovníku. [online]. [2013-3-20]. Dostupné z: <http://slovník-cizich>

slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&cizi_slovo=inkluzivn%ED

Albert Einstein Schule. *Schulkonzept*. [online]. [cit. 2012-12-27]. Dostupné z:

<http://www.albert-einstein.langen.schule.hessen.de/schulkonzept/igs.html>

Ausländerrat Dresden. *Über uns*. [online]. [cit. 2013-4-2]. Dostupný z:

<http://www.auslaenderrat-dresden.de/texte/seite.php?id=97871>

Bildungsserver Hessen. *UNESCO-Projektschulen in Hessen*. [online]. [cit. 2012-12-20].

Dostupné z:

<http://ups-schulen.bildung.hessen.de/schule/>

Bildungsserver Hessen. *Räume der Integration*. [online]. [cit. 2012-12-20]. Dostupné z:

http://ups-schulen.bildung.hessen.de/projekt/raeume_integration.html

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. *Politisch Verfolgte genießen Asyl*. [online].

2012-12-12 [cit. 2013-1-4]. Dostupné z:

<http://www.bamf.de/DE/Migration/AsylFluechtlinge/Asylrecht/asyrecht-node.html>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. *Begriff und Arten des subsidiären Schutzes*.

[online]. 2011-1-18 [cit. 2013-1-4]. Dostupné z:

<http://www.bamf.de/DE/Migration/AsylFluechtlinge/Subsidiaer/BegriffArten/begriff-arten-node.html>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. *Irreguläre Migration in Deutschland*.

[online]. 2012-3-13 [cit. 2013-2-12]. Dostupné z:

<http://www.bamf.de/SharedDocs/Meldungen/DE/2012/20120313-wp41-irregulaere-migration.html>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. *Politisch Verfolgte genießen Asyl*. [online]. 2012-12-12 [cit. 2013-1-4]. Dostupné z:

<http://www.bamf.de/DE/Migration/AsylFluechtlinge/Asylrecht/asylrecht-node.html>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. *Schularten*. [online]. 2012-9-14 [cit. 2013-3-18]. Dostupné

z:<http://www.bamf.de/DE/Willkommen/Bildung/Schulsystem/Schularten/schularten.html?nn=1368140>

Bundesministerium des Innern. *Migrationsbericht 2011* [online]. [cit. 2012-1-30]. Dostupné z:

http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2013/mitMarginalspalte/01/migrationsbericht_2011.html

Bundesministerium des Innern. *5.579 Asylverfahren im März 2013*. [online]. 2013-4-16 [cit. 2013-4-20]. Dostupné z:

<http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2013/04/asylzahlen-maerz-2013.html?nn=3315850>

Bundesministerium für Bildung und Forschung. *Anteil der ausländischen Schüler/-innen an allgemeinbildenden Schulen nach ausgewählten Schularten (2010)*. [online]. [cit. 2013-3-20]. Dostupné z:

<http://www.datenportal.bmbf.de/portal/B2.gus>

Bundeszentrale für politische Bildung. *Deutsche Migrationsgeschichte seit 1871* [online]. 2005-3-15 [cit. 2013-1-27]. Dostupné z:

<http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56355/migration-1871-1950>

Bundeszentrale für politische Bildung. *Die soziale Situation in Deutschland, Asyl*. [online]. 2012-11-28 [cit. 2013-2-10]. Dostupné z:

<http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61634/asyl>

Destatis Statistisches Bundesamt. *Ausländische Bevölkerung*. [online]. 2011-12-31 [cit. 2013-3-24]. Dostupné z:
<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendischeBevolkerung/Tabellen/Bundeslaender.html>

Destatis Statistisches Bundesamt. *Ausländische Bevölkerung*. [online]. 2011-12-31 [cit. 2012-11-15]. Dostupné z:
<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendischeBevolkerung/Tabellen/Bundeslaender.html>

Destatis Statistisches Bundesamt. *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit*. [online]. © 2012 [cit. 2013-3-4]. Dostupné z:
https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220117004.pdf?__blob=publicationFile

Die Bundesregierung. *Der Nationale Integrationsplan*. [online]. [cit. 2013-3-7]. Dostupné z:
http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/BeauftragtefuerIntegration/nap/nip/_node.html

Die Bundesregierung. *Nationaler Aktionsplan*. [online]. [cit. 2013-3-7]. Dostupné z:
http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/BeauftragtefuerIntegration/nap/informationenNap/_node.html

Die Bundesregierung. *Nationaler Aktionsplan Integration*. [online]. [cit. 2013-3-6]. Dostupné z:
http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/BeauftragtefuerIntegration/nap/nationaler-aktionsplan/_node.html;jsessionid=5D5460217D8A3FA4BE9C02A0406FAEDB.s2t2

FörMig-Kompetenzzentrum. *Für eine neue Kultur der Sprachbildung in Deutschland*. [online]. [cit. 2013-3-27]. Dostupné z:

http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/home/Flyer_Kompetenzzentrum_EV.pdf

Forum am Freitag. Einwanderung nach Deutschland. [online]. 2007-11-9 [cit. 2013-1-28]. Dostupné z:

<http://www.zdf.de/Forum-am-Freitag/Einwanderung-nach-Deutschland-5223844.html>

Goethe Institut. Ausländer in Deutschland. [online]. [cit. 2013-1-30]. Dostupné z:

<http://www.goethe.de/ins/ie/prj/scl/thm/adt/de258025.htm>

Inkluzivní škola. *Integrační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému*. [online]. [cit. 2013-3-20]. Dostupné z:

<http://www.inkluzivniskola.cz/>

Langen. Eheschließung *Statistik*. [online]. [cit. 2012-12-27]. Dostupné z:

<http://www.langen.de/c780/default.html>

Ministerstvo vnitra České Republiky. *Azyl, migrace a integrace*. [online]. 2008-11-3 [cit. 2013-1-30]. Dostupné z:

<http://www.mvcr.cz/clanek/azyl-migrace-a-integrace-azyl.aspx?q=Y2hudW09Mg%3d%3d%20>

Ministerstvo vnitra České Republiky. *Společný evropský azylový systém*. [online]. [cit. 2013-2-4]. Dostupné z:

<http://www.mvcr.cz/clanek/spolecny-evropsky-azylovy-system.aspx>

Sachsen Zuwanderung. *Akzess*. [online]. [cit. 2013-3-24]. Dostupné z:

<http://www.zuwanderung.sachsen.de/akzess/index.html>

Sachsen. *Migration und Schule*. [online]. [cit. 2013-4-3]. Dostupný z:

<http://www.schule.sachsen.de/1752.htm>

Stadt Leipzig. Über KiFaz. [online]. [cit. 2013-4-3]. Dostupné z:

http://www.leipzig.de/de/buerger/jugend/kifaz/ueber_kifaz/

UNESCO Associated Schools. *Österreichische Unesco-Schulen*. [online]. [cit. 2012-11-25]. Dostupný z:

<http://www.unesco-schulen.at/about>

UNESCO-Projekt-Schulen. *Wir über uns*. [online]. [cit. 2012-11-25]. Dostupné z:

http://www.ups-schulen.de/ueber_uns.php

UNHCR v České Republice. [online]. [cit. 2013-1-10] Dostupné z:

<http://www.unhcr.cz>

Universität Hamburg. *FÖRMIG-Kompetenzzentrum der Universität Hamburg*. [online]. [cit. 2013-3-25]. Dostupné z:

<http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/home/index.html>

Universität Hamburg. *Partnerprojekte*. [online]. [cit. 2013-3-25]. Dostupné z:

<http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/lpr/index.html>

VASA. Über uns. [online]. [cit. 2013-4-2]. Dostupné z:

<http://www.vasa-leipzig.de/>

Zákony ČR online. *Usnesení č. 2/1993Sb*. [online]. [cit. 2013-3-25]. Dostupné z:

<http://www.zakonycr.cz/seznamy/002-1993-Sb-usneseni-predsednictva-ceske-narodni-rady-o-vyhlaseni-listiny-zakladnich-prav-a-svobod-jako-soucasti-ustavniho-poradku-ceske-republiky.html>

14. Grundschule Dresden. *Das sind wir*. [online]. [cit. 2013-4-4]. Dostupný z:

<http://www.sn.schule.de/~gs14dd/frameset.htm>

14. Grundschule Dresden. *Deutsch als Zweitsprache*. [online]. [cit. 2013-4-6]. Dostupný z:

<http://www.sn.schule.de/~gs14dd/frameset.htm>

11. Přílohy

11.1 Tabulky

Tabulka č. 1 Obyvatelstvo Německa podle státní příslušnosti 31. 12. 2011⁶⁴

<u>Země</u>	<u>Celkem cizinců</u>
EVROPA	5 509 282
Turecko	1 607 161
Itálie	520 159
Polsko	468 481
Řecko	283 684
ASIE	854 957
Čína	86 435
Vietnam	83 830
Irák	82 438
AFRIKA	276 070
Maroko	63 037
Tunisko	23 610
AMERIKA	223 675
USA	101 643
Brazílie	33 865

⁶⁴https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220117004.pdf?__blob=publicationFile

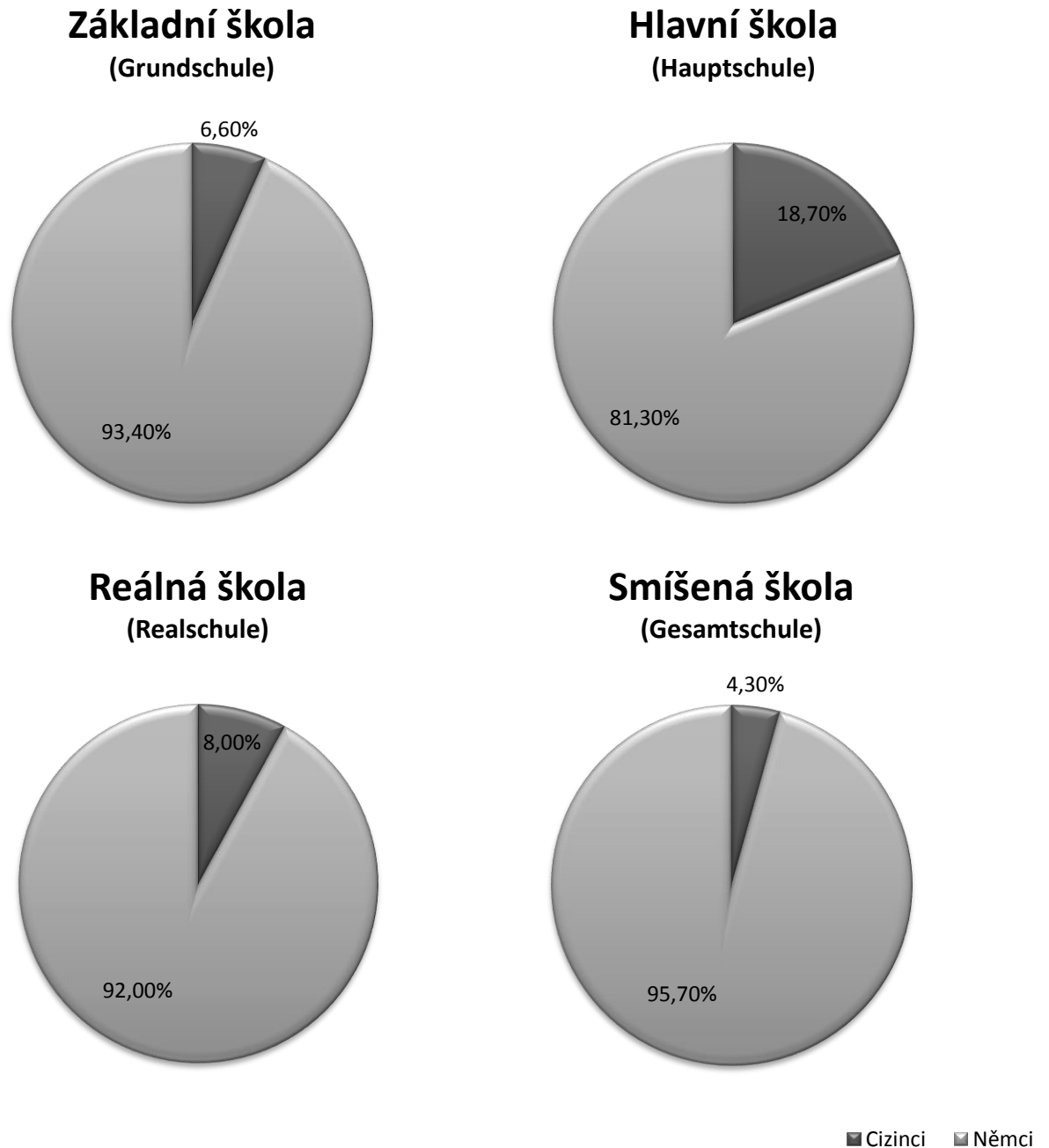
Tabulka č. 2 Podíl žáků - cizinců ve školní populaci (věk 15 let)⁶⁵

Více než 10 %	Lucembursko	39,3
	Švýcarsko	22,6
	Rakousko	10,5
	Německo	10,2
Více než 5 %	Belgie	6,5
	Dánsko	5,8
Méně než 5 %	Norsko	3,5
	Irsko	2,5
	Finsko	1,8
	Česká republika	0,8
	Řecko	0,4

⁶⁵Průcha, Jan. *Multikulturní výchova*, Praha: Triton, 2006, str. 137

12.1 Grafy

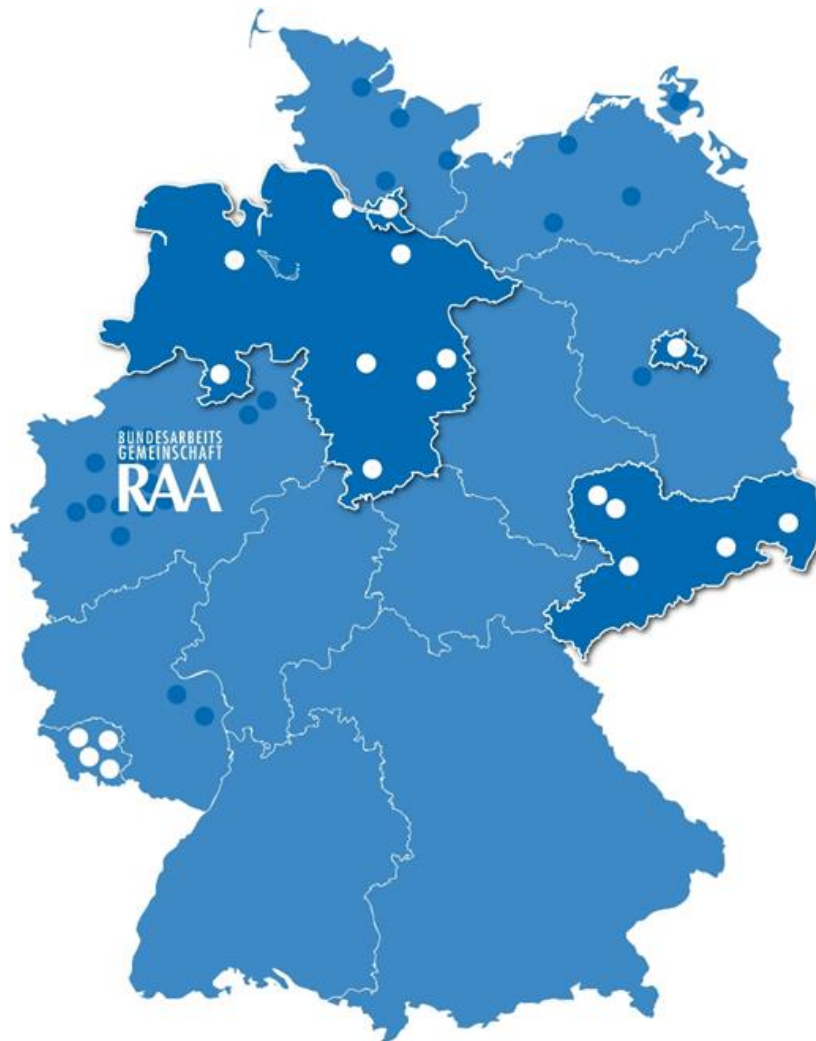
Graf č. 1 Podíl žáků cizinců a německých žáků na jednotlivých německých školách⁶⁶



⁶⁶<http://www.datenportal.bmbf.de/portal/B2.gus>[20.3.2013]

11.2 Obrázky

Obrázek č. 1 Spolkové země spolupracující na programu Förmig – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund⁶⁷



⁶⁷<http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/lpr/index.html>[25.3.2013]