



---

# Die Verbesserung von Bildungschancen geflüchteter Kinder und Jugendlicher als Beitrag für eine gelingende Integration

Sandra Reinhardt und Kristina Sellmayr

---

## Zusammenfassung

„Die Zeit heilt wahrscheinlich nicht alle Wunden. Aber sie rückt das Unheil-same aus dem Mittelpunkt, lässt einen Abstand gewinnen und eröffnet neue Möglichkeiten“ (Sellmayr 2017: 33). Der vorliegende Beitrag zeigt anhand von Beispielen, wie das Ankommen von geflüchteten Kindern unterstützt werden kann. Dabei geht es darum aufzuzeigen, welche Rahmenbedingungen es braucht und welche besondere Stellung der Schule als Lebensort der Kinder und Jugendlichen zukommt. Welchen Beitrag kann die Soziale Arbeit auf den Ebenen Zusammenarbeit mit Eltern, Rolle der Peers, Unterstützung des Lehrpersonals sowie in der direkten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen leisten? Der Beitrag zeigt außerdem, dass der Haltung von Fachkräften im Arbeitsprozess eine entscheidende Funktion zukommt. Die im Beitrag geschilderten Geschichten beruhen auf realen Erfahrungen und gehen auf die Arbeit bei einem freien Träger zurück (Sellmayr 2017). Dieser Verein ist ein anerkannter freier Träger der Jugendhilfe und im Rahmen des Landesprogramms an einer Schule in den sog. Willkommensklassen in Berlin tätig. Es zeigt, wie die rechtliche Verankerung von Bildung und Inklusion in die Praxis transferiert werden kann.

---

## Schlüsselbegriffe

Bildungsangebote; Sozialpädagogische Angebote an Schulen mit Geflüchteten; Ressourcenorientiertes Arbeiten

## **1 Einleitung**

Im Jahr 2018 ist die Flüchtlingskrise aus den Medien nahezu verschwunden. Nach den aktuellen Zahlen sind etwas mehr als ein Drittel aller seit Beginn 2015 nach Deutschland eingereisten Flüchtlinge jünger als 18 Jahre (BAMF, 2015, 2016, 2017). Im Zeitraum zwischen 2015 und 2017 wurden 488.072 Asylanträge unter 18 Jahren gestellt (BAMF, 2015, 2016, 2017). Bedingt durch das sog. EASY-System lassen sich kaum differenzierte Aussagen über die Zielgruppe dieses Beitrags treffen. Nach Angaben von UNICEF lässt sich für Deutschland kein einheitliches Bild zur Lage geflüchteter Minderjähriger zeichnen (Levek/Naber 2017). Dies ist nicht zuletzt dadurch bedingt, dass Bildung im Verantwortungsbereich der einzelnen Bundesländer liegt und damit die Unterschiede im Umgang mit geflüchteten Kindern von Bundesland zu Bundesland sehr verschieden sind. Dies zeigt sich auch immer wieder in Expertengesprächen und Workshops, z. B. auf der Fachtagung der DIPLOMA Hochschule 2017. Auch wenn sich daraus viele zu erledigende Aufgaben ergeben, scheint es notwendig zu sein, andere Fragen zu stellen. Wie gelingt es den Kindern und Jugendlichen anzukommen, welche Rahmenbedingungen braucht es und welche besondere Stellung kommt der Schule als Lebensort der Kinder und Jugendlichen zu? Welchen Beitrag kann die Soziale Arbeit auf den Ebenen Zusammenarbeit mit Eltern, Rolle der Peers, Unterstützung des Lehrpersonals sowie in der direkten Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen leisten? Welche Rolle spielt die Haltung der Fachkräfte? Anhand einzelner Geschichten aus der sozialpädagogischen Arbeit eines freien Trägers an einer Berliner Schule soll darüber informiert werden. Die Kinder und Jugendlichen kommen mit sehr unterschiedlichen Erfahrungen und Voraussetzungen in Deutschland an – gemein ist ihnen, das Ziel, ihr Leben zu meistern. Die Lebensrealitäten der betroffenen Kinder und ihrer Familien, den Einsatz der beteiligten Pädagogen und Pädagoginnen sichtbar zu machen, einen aktiven Beitrag zu den anhaltenden Debatten in der Flüchtlings- und Asylpolitik Deutschlands zu leisten, diese in den fachlichen Diskurs einzubringen, sind Ziel dieses Beitrags.

---

## **2 Rahmenbedingungen und Hintergrund: Zahlen und Daten**

An den Berliner Schulen werden Kinder im schulpflichtigen Alter in der Regel zeitnah nach ihrer Registrierung eingeschult. Die rechtliche Grundlage ist die Allgemeine Schulpflicht §41 Abs.2 SchulG, die für alle gilt. Zugezogene Schülerin-

nen und Schüler ohne Deutschkenntnisse werden in Berlin in den ersten beiden Jahrgangsstufen in der Regel im Rahmen der Schulanfangsphase beschult, danach ab Jahrgangsstufe 3 in Willkommensklassen oder im Regelunterricht. Mit dem Konzept der Willkommensklassen reagiert die Bildungsverwaltung in Berlin auf die aktuellen Herausforderungen. Dennoch wird der Begriff aber auch das Konzept in der fachlichen Auseinandersetzung unterschiedlich bis kritisch gesehen (z. B. Bohn 2016; GEW 2015). Die Willkommensklassen werden parallel zu Regelklassen geführt und können an nahezu allen Schulformen eingerichtet werden. Im Januar 2017 wurden 12.570 Kinder in 1.067 Willkommensklassen beschult, die sich durch eine besonders niedrige Frequenz von im Durchschnitt nur 11,4 Schülern pro Klasse auszeichnen, bei aktuell einer Gesamtschülerzahl von 310.989 im Schuljahr 2016/17 (SenBJF 2017). Nach Angaben der Senatsbildungsverwaltung verließen 55 Prozent der Kinder in weniger als sechs Monaten und weitere 20 Prozent in sechs bis neun Monate diese Beschulungsform. Rd. 25 Prozent verbleiben länger als neun Monate und benötigen offenbar spezifische Unterstützungsleistungen (SenBJF 2017). Danach werden zu den 12.570 Lernenden in den Regelklassen der Berliner Schulen über alle Jahrgangsstufen hinweg 4.944 Schülerinnen und Schüler unterrichtet, die ehemals eine Willkommensklasse besucht haben (SenBJF 2017).

## **2.1 Rahmenbedingungen und Hintergrund: Herausforderungen, Phänomene in Schule**

Die Herausforderungen für Schule und die Bildungsverwaltung insgesamt liegen aber nicht nur im organisatorischen Bereich, genügend Räume und Lehrkräfte zur Verfügung zu stellen. Bildungs- und Lernprozesse sind eng mit kognitiven und sozialen Entwicklungsprozessen verknüpft. Im Jugendalter bspw. gehören die Stabilisierung des Selbstkonzepts, die Ausformung eines eigenen Normen- und Wertesystems, die Übernahme neuer auch geschlechtsbezogener Rollen zu den Entwicklungsaufgaben. Diese Aufgaben gelten insbesondere für Zugewanderte, weil sie mit unterschiedlichen Normen- und Wertesystemen konfrontiert sind.

Insofern ist für die individuelle Förderung ein umfassendes Konzept notwendig, welches die individuellen Entwicklungsphasen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt. Neben dem Einfluss des sozio-ökonomischen familiären Hintergrunds ist auch die Schule selbst als Ressource für Schulerfolg hinlänglich bekannt. Die Vermittlung sozialer Kompetenzen, Erfahrungsfelder für soziale Integration oder auch ein positives Lernklima sind benennbare Faktoren für die Ausbildung von *Schutzfaktoren* (Holz u. a., 2006). Bei der Betrachtung von Entwicklungsprozessen der Schüler/-innen haben auch Peers einen großen Einfluss. Studien belegen, dass

dieses zum Wohlbefinden beiträgt, positiven Einfluss auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen und schulischen Leistungen hat (Eder 1995a, b; 2007; Ladd 2004; Ladd/Burgess 1999; Hascher/Hagenauer 2011). Umgekehrt birgt fehlende Gruppenzugehörigkeit ein Risiko für spätere Schulprobleme in sich (Gazell/Ladd 2003).

---

### **3 Die Praxis im *real life***

Im Folgenden soll an Beispielen in den Geschichten aus dem Buch „Und ich lebe doch! Geschichten über das Ankommen in Deutschland“ (Sellmayr 2017) gezeigt werden, wie sich aktuell die Lage insbesondere von geflüchteten Kindern im schulpflichtigen Alter in Berlin gestaltet. Die persönlichen Erfahrungen in sozialpädagogischer Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen in Berliner Willkommensklassen zeigen das Dilemma dieser jungen Persönlichkeiten: Ängste und Träume, Stärken und Schwächen, Erfolge, aber auch Rückschläge. Diese Kinder und Jugendlichen stecken voller Potential, das sich jedoch nur mit viel Zeit, Geduld, Zuwendung und Stärkung entfalten kann.

Die Erfahrungen zeigen die Individualität von Fluchtgeschichten. Sie verdeutlichen die verschiedenen Bewältigungsstile an Beispielen, wie die Kinder mit ihren traumatischen Erfahrungen umgehen, sie ziehen sich zurück oder agieren es nach außen. Jedes Kind bewältigt seine Krisen anders.

#### **3.1 Bonusprogramm in der Umsetzung**

An Berliner Schulen sind wie in vielen großen Städten die Ausgangsbedingungen für das Lehren und Lernen sehr unterschiedlich. Für Schulen mit einer hohen sozialen Belastung ist es eine besondere Herausforderung, Inklusion zu leben, und alle individuell zu fördern und zu bestmöglichen Schulabschlüssen zu führen. In diesem Zusammenhang wurde das Bonus-Programm eingeführt. Es unterstützt diese Schulen mit zusätzlichen Mitteln, um beispielsweise Schulsozialarbeit oder eine intensivere Elternarbeit zu ermöglichen. Dabei entscheidet jede Schule selbst, welcher Weg für sie der Richtige ist und wie sie die Mittel aus dem Bonus-Programm eigenverantwortlich einsetzt (SenBJF 2017). Im Rahmen des Bonusprogramms wird grundsätzlich mit allen Schüler/-innen der Schule und deren Eltern gearbeitet, vorrangig an dieser Schule jedoch mit den Kindern aus den Willkommensklassen im Alter von 7 bis 12 Jahren. Die Herkunftsländer sind vielfältig, z. B. Syrien,

Afghanistan, Irak, Moldawien, Bulgarien, Bosnien, Vietnam, einige gehören der kurdischen Minderheit an.

In den Willkommensklassen sind zertifizierte DaF (Deutsch als Fremdsprache) Lehrende eingesetzt und das ist unabdingbar für ein gutes Verständnis der deutschen Sprache. Erst wenn das entsprechende Sprachniveau erreicht ist, findet der Wechsel in das Regelschulsystem statt. Im Rahmen des Programms sind auch Sozialpädagoginnen und -pädagogen eingesetzt. Das Ziel des Programms ist, Bildungschancen zu verbessern. Die Sprache wird insbesondere in den Willkommensklassen hierbei als „Henkel“ für kulturelle Bildung, gewaltfreie Kommunikation und Interaktion genutzt. Neben dem Spracherwerb und Lesen lernen werden dabei auch Toleranz gegenüber anderen Kulturen gefördert sowie die Kompetenz der Eltern, ihre Kinder zu unterstützen, gestärkt. Die Eltern werden von Anfang an in die Schule eingebunden.

### **3.2 Die Schule**

Die Schule auf die sich dieser Beitrag bezieht, befindet sich in Berlin inmitten eines Wohnbaugebietes mit hoher Bebauungsdichte. Der Anteil von Kindern in besonderen Lebenslagen, die professionelle Unterstützung brauchen, um Bildungschancen wahrnehmen zu können und um „ausbildungsreif“ zu werden, ist sehr hoch. Im interkulturellen Kontext gibt es Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse für zugereiste, nicht deutschsprachige Kinder, vor allem für Kinder mit Fluchthintergrund. Für diese Gruppe werden Alphabetisierungskurse durchgeführt bis zum A1 und A2 – Niveau (GER).

Die Schule arbeitet ressourcenorientiert und kämpft um Kinder in schwierigen Lebenslagen mit ungewöhnlichen Lebensgeschichten und ungewöhnlichen Lern- und Leistungsentwicklungen. Sie hilft Schüler/-innen die eigenen Stärken zu entdecken, fördert ihr Selbstvertrauen und stärkt somit ihr Selbstwertgefühl. Die Mitarbeitenden reagieren flexibel entsprechend den Bedürfnissen der Kinder, arbeiten interdisziplinär mit anderen Einrichtungen und Institutionen zusammen und nutzen Hilfe- und Coaching Systeme.

### **3.3 Die Kinder**

Worin bestehen die Gemeinsamkeiten dieser Kinder und Jugendlichen? Sie bestehen darin, dass sie nach Deutschland gekommen sind, weil sie in ihrer Heimat aufgrund von Krieg oder Verfolgung nicht mehr leben konnten. Neben den Erfahrungen

im Herkunftsland sind die meisten Kinder ebenfalls durch die Erlebnisse auf der Flucht traumatisiert. Sie ständig begleitende Unsicherheiten, lasten schwer auf den Seelen der Kinder. Unbegleitete, minderjährige Flüchtlinge benötigen besondere Aufmerksamkeit. Sie waren Erwachsenen auf der Flucht oft hilflos ausgeliefert, so zeigen sie sich zunächst misstrauisch und respektlos allen Erwachsenen gegenüber.

In all den Geschichten ist zu sehen, dass die Kinder dennoch voller Potential stecken und auf ihre ganz eigene Weise und in ihrem Tempo mit ihren Erfahrungen und Traumata umgehen. Allen gemeinsam ist auch, dass diese Kinder eine große Hoffnung in das Leben hier haben, einen starken Willen für das Leben und eine große Neugierde, die deutsche Sprache schnell zu lernen und sich zu integrieren. Die folgenden fünf Geschichten sollen zeigen, wie sich der Alltag in der Schule mit geflüchteten Kindern gestaltet (Sellmayr 2017).

### **AMIR – Ich schwör auf Allah – ich lüge nicht**

Zusammen mit seinem älteren Bruder ist Amir als unbegleiteter minderjähriger Flüchtling von Syrien über das Mittelmeer nach Deutschland gekommen. Er ist elf Jahre alt. Seine Eltern und die Geschwister sind noch in Damaskus. Wenn es die Situation dort zulässt, skypen sie miteinander. Durch die politische Lage in Deutschland (Asylpaket II) ist ein Nachzug der Familie derzeit nicht mehr möglich. Amir will trotzdem unbedingt in Deutschland bleiben, aber die Sehnsucht nach seinen Eltern ist manchmal so groß, dass er einfach seine Sachen packen und zurückgehen möchte.

Beide Brüder haben die Flucht überlebt, doch der Preis dafür war hoch. Die Inhaftierung und die Behandlung in Ungarn sind unmenschlich gewesen, gerade weil sie gehofft hatten, dort nicht mehr der Willkür der Schlepper ausgeliefert zu sein. Noch als sie in Berlin schon lange in Sicherheit waren, schliefen sie wochenlang mit Kleidung und Schuhen gemeinsam in einem Bett, um jederzeit wieder flüchten zu können. Oft sagt Amir zu uns: „Du kannst nicht glauben in deine Kopf, was ist passiert da. Ich schwör auf Allah – ich lüge nicht.“ Erst viel später findet er die deutschen Wörter dafür.

Amir und sein Bruder waren auf der Flucht vielen Übergriffen ausgesetzt. Jetzt traut er keinem Erwachsenen mehr. Sie sind keine Respektspersonen mehr für ihn. Auf der Flucht war er ihnen ausgeliefert, aber damit ist jetzt Schluss. Dies lässt er die Erwachsenen deutlich spüren. Sein Blick ist voller Verachtung, und solange er noch wenig deutsch spricht, reicht allein dieser aus, um seine Respektlosigkeit auszudrücken. Später kommen „schlechte Wörter“ dazu. So fühlt er sich stark.

Hält man seinem Blick stand, kann man hinter seinen klugen, dunklen Augen tiefe Traurigkeit und Unsicherheit erkennen. Amir kämpft gegen alle Lehrer, besonders aber gegen seine Klassenlehrerin. Jeder Tag ist ein Machtkampf. Im Grunde fordert

er einhundert Prozent Aufmerksamkeit. Aber dies gelingt ihm nur im Negativen, er hat täglich Ärger und immer fühlt er sich ungerecht behandelt.

Um den zermürbenden Machtkampf zu beenden, „rette“ ich seine Lehrerin und ihn aus diesen Situationen und nehme ihn mit in die Schulbibliothek, um durch die Trennung und den Ortswechsel eine Zäsur zu ermöglichen. Der zeitliche und räumliche Abstand tut beiden sichtlich gut. Wir als Erwachsene können seine Not wahrnehmen, aber auch die Regeln des Schulalltags sind zu respektieren. Es ist ein Spagat, den seine Klassenlehrerin täglich leistet, denn da sind noch fünfzehn andere Kinder. Sie mag ihn, aber es gelingt ihr nicht, es ihm zu zeigen, weil er immer die Konfrontation sucht.

Zusammen mit seiner Klassenlehrerin finden wir eine Abmachung, die ihm hilft, nicht nur durch negative Aufmerksamkeit in der Schulbibliothek zu landen. Er kommt dreimal in der Woche zu festen Zeiten zu mir und er muss dafür nichts leisten. Es ist ein Angebot, das ihm hilft, sich durch die Schulwoche zu hangeln, in der er sich in seine Klasse und die bestehenden Regeln einfügen muss. Er bekommt positive Aufmerksamkeit, Zeit nur für ihn, in der ich einzeln mit ihm arbeite. Manchmal geht es auch um Gespräche über seine Familie, eine Auszeit oder einfach um eine Runde Schach.

Während er sich müht, eine lesbare Schrift mit dem Füller zu entwickeln, schreibe ich nebenher arabische Schriftzeichen auf meine Vokabelkärtchen. Amir entpuppt sich als guter, geduldiger und sanftmütiger Lehrer. Ihm verdanke ich eine Menge arabischer Grammatik und Wörter aus dem Dialekt in Damaskus. Zum Geburtstag bekomme ich von ihm eine Karte mit klaren und rund geschwungenen Buchstaben. Nur er und ich wissen, welche Arbeit dahintersteckt, wie viel Verzweiflung und Tränen geflossen sind, bis sich die Buchstaben so aneinanderreihen, dass man sie auch lesen kann. Die Karte zeigt, dass er es geschafft hat.

Zum Schuljahresende sind wir ein eingespieltes Team. Sein Deutsch ist inzwischen so gut, dass wir ein Resümee über das letzte Jahr ziehen können. Er kann mir genau erklären, warum ich von Anfang an eine Erwachsene war, die er respektiert hat. Ich habe seine Grenzen nicht überschritten, sagt er. Aufgrund seiner Erfahrungen auf der Flucht war dies für ihn notwendig, denn er glaubte immer, sich wehren zu müssen. Und er erinnert sich, ich habe ihm immer wieder und wieder erklärt und gebetsmühlenartig wiederholt, warum die Dinge in Deutschland so seien und nicht anders. Diese Orientierung habe ihm geholfen, vor allem, als er noch kaum Deutsch konnte. Er verstehe jetzt auch, dass seine Klassenlehrerin sich um sechzehn Kindern gleichzeitig kümmern müsse und nicht nur um eines. Am letzten Schultag entschuldigt er sich bei ihr. Ich sehe die beiden noch eine Stunde später zusammensitzen und entspannt miteinander reden und lachen. Ich freue mich sehr für sie.

### TAREK – Waffenkunde

Zehn Jahre ist Tarek alt und er kommt aus dem Irak. Seine Seele ist traumatisiert und verwundet. Sein Blick ist stark und gleichzeitig liegt eine tiefe Verletzung darin. Tarek fordert sein Gegenüber heraus, diesem Blick standzuhalten. Von Folter gezeichnete, misshandelte und kriegsverletzte Menschen sowie solche, die so etwas miterlebt haben, kannte ich bisher nur aus dem Fernsehen.

Jetzt sitzt Tareks Vater vor mir. Seine ebenfalls durch Folter entstandenen Verletzungen sind gut sichtbar. Eine ständige Anklage. Er versteckt sie nicht, sondern er zeigt sie mir. Er mutet mir diesen Anblick zu und ich ertrage ihn, obwohl es mir fast die Luft zum Atmen nimmt und es keine Worte gibt, die das ausdrücken können, was ich in diesem Moment fühle oder sagen möchte. Was ist das für ein abgrundtiefer Hass, der Menschen dazu bringt, sich gegenseitig solche Dinge anzutun? Tarek war gezwungen worden zuzusehen, als sein Vater vom IS gefoltert und seine Mutter vergewaltigt wurde.

Tarek zeigt sich oft gewalttätig. Die anderen Kinder fühlen sich von seinem Blick provoziert und sagen „schlechte Worte“ zu ihm. Von einer Minute auf die andere wird er dann aggressiv.

Ich lerne Tarek kennen, weil die Lehrer im Unterricht oft überfordert sind, wenn es zwischen den Kindern Streit gibt und er seinen Aggressionen hilflos ausgeliefert ist. Dann nehme ich ihn mit in die Schulbibliothek und unterrichte ihn einzeln, bis er sich wieder beruhigt hat. Tarek ist oft sehr traurig, aber das sollen die anderen Kinder nicht sehen. Wenn er sich bedroht fühlt, schlägt er blind um sich, und bevor er in Tränen ausbricht, rennt er lieber weg. Richtig glücklich habe ich ihn nur beim Sportfest erlebt. In der Leichtathletik ist er der Schnellste der Schule. Aber wie schnell kann dieses Glück umschlagen, wenn die anderen Kinder irgendwelche Gründe finden, ihn vom Spiel auszuschließen.

In der Schule herrscht generell Waffenverbot, auch Waffen aus Lego sind verboten. Tarek aber liebt Waffen. Wir diskutieren eine Weile, bis ich mich dazu entschliefte, ihn eine Waffe aus Lego bauen zu lassen. Er entscheidet sich sofort für ein Maschinengewehr in russischer Ausfertigung. Bis ins kleinste Detail stimme alles, erklärt er mir. Während er dies tut, ist sein Blick klar, die Stimme fest und während Tarek sonst eher von zarter und kleiner Körperstatur ist, wächst er dabei über sich hinaus. Es ist sofort sichtbar, wie wichtig es für ihn ist, sich verteidigen zu können, um nie mehr in eine Situation zu kommen, in der er sich nicht wehren und vor allem seine Eltern nicht schützen kann. Keiner soll sehen, wie viel Angst er hat, dass es wieder passieren könnte. Beim Bauen der Waffe glühen seine Wangen vor Eifer und er wird zum Held seiner eigenen Geschichte.

Die Waffe liegt jetzt ganz oben auf dem Bücherregal und nur er und ich wissen es. Manchmal kommt er, sie anzuschauen, oft sind es nur wenige Minuten. Es gibt



ein stilles Einverständnis zwischen uns, warum er es braucht. Sonst weiß es keiner und er spricht auch vor den anderen Kindern nicht darüber.

Ich habe viele Monate versucht, Brücken zu bauen und nicht aufgegeben, um sein Vertrauen zu gewinnen. Mit dem Bau der Waffe ist dies gelungen. Anfangs nehme ich ihn noch aus dem Unterricht, wenn er sich wieder von den anderen Kindern angegriffen fühlt, um ihn selbst und die anderen vor seiner drohenden Aggression zu schützen, zum Schluss findet er den Weg von selbst zu uns in die Schulbibliothek.

Am letzten Schultag umarmt er mich beim Verabschieden und sagt, ich könne die Waffe jetzt kaputtmachen, er brauche sie nicht mehr. Er bedankt sich und fragt, ob ich ihm im nächsten Schuljahr wieder helfe. Tarek, der immer im sicheren Abstand agierte, um bei Gefahr schnell den Absprung schaffen zu können, wagt Nähe. In diesem Moment hat er gewonnen.

### **KHALED UND MAHMOUD – Raus aus Aleppo**

Zwei Brüder, wie sie unterschiedlicher nicht sein könnten. Khaled, der ältere, liebte schon in Syrien das Schachspiel. Bald ist er ein regelmäßiger Besucher der Schulbibliothek und ein gefragter Gegner. Er spielt so gut, dass die deutschen, wesentlich älteren Jungs ihn gerne zum Duell herausfordern. Bei der schulinternen Schacholympiade belegt er den dritten Platz. Khaled lernt schnell deutsch. Alles, was er hört, saugt er wie ein Schwamm auf, er ist wissbegierig und verblüfft uns oft mit seinen Fragen.

Über die Zeit mit seiner Familie in seiner Heimat Aleppo erzählt er uns irgendwann nebenbei. Zwischen Hausaufgaben, Basteleien und Schachspielen wird es plötzlich still im Raum. Die anderen Kinder erkennen in diesen Momenten oft Teile ihrer eigenen Geschichte wieder. Er und sein Bruder Mahmoud waren achtundvierzig Stunden verschüttet, bevor sie von „Weißhelmen“ gerettet wurden.

Mahmoud ist der jüngere der beiden Brüder, er ist oft unsicher, weint schnell und will auf gar keinen Fall nach dem Unterricht wie sein Bruder noch in die Schulbibliothek gehen. Lange glaube ich, Mahmoud sei Khaleds Schwester, da er sehr weiche, feine Gesichtszüge hat, lange Haare trägt und sich eher wie ein Mädchen verhält, bis Khaled mich irgendwann entrüstet aufklärt, dass dies sein Bruder sei.

Offensichtlich hat Mahmoud eine große Angst vor dem Bibliotheksraum, jedoch wissen wir lange nicht den Grund dafür. Weil Khaled immer noch kurz bleiben will und dem Jammern seines Bruders nur widerwillig Beachtung schenkt, bieten wir Mahmoud an, sich vor die Schulbibliothek zu setzen, damit er nicht vor der Türe auf- und abgehen muss. Wir stellen ihm einen Stuhl dorthin, die Türe lassen wir offen. Damit ermöglichen wir ihm, seinen Bruder jederzeit sehen zu können, aber selbst den Raum nicht betreten zu müssen. Wochenlang beobachtet er alles von Ferne und wir lassen ihn gewähren. Er jammert und zetert immer wieder dieselben

Sätze in arabischer Sprache, doch Khaled reagiert nicht darauf. Erst später, als ich angefangen habe, arabisch zu lernen, verstehe ich, was er Tag für Tag wiederholt hat: „Ich habe große Angst, mein Bruder ist in Gefahr und ohne ihn kann ich nicht leben. Allah hilf!“

Das Jammern und Schreien verstummt irgendwann und er beginnt, von seinem Platz aus durch die offene Türe mit den anderen Kindern im Raum Kontakt aufzunehmen. Einige Zeit später traut er sich sogar hinein. Als erstes malt er ein Bild. Es weist eine große Ähnlichkeit mit der Schulbibliothek auf. Sofort verstehen wir, warum er nicht zu uns hineinwollte. Die Decke der Bibliothek ist nicht besonders hoch und der Raum eher dunkel. Es erinnert ihn offensichtlich zu sehr an das, was in Aleppo geschehen ist.

Kommentarlos und mit weit aufgerissenen Augen zeigt er uns sein Bild. Wir nicken und haben Tränen in den Augen. Erst als er sicher ist, dass alle das Bild gesehen haben, zerreißt er es. Ab diesem Zeitpunkt kommt er nach dem Unterricht immer wieder bei uns vorbei, fast ein wenig stolz, dass er jetzt auch zur Schulbibliothek gehört. Manchmal dreht er nur eine Runde im Raum, manchmal bleibt er. Seine Vorliebe gilt bis zuletzt den Glitzerstiften und dem Glitzerpapier. Sein Bruder Khaled ist sichtbar erleichtert.

Khaled konnte schnell die Schule wechseln, Mahmoud bleibt noch ein halbes Jahr. Hat er doch erst jetzt begonnen, das neue Leben zu entdecken und weniger Angst zu haben. Bald wird er nicht nur ein regelmäßiger Besucher der Schulbibliothek, er bringt auch andere Kinder mit zu uns.

### **NOUR – Das Wort für Scheidung ist talaaq**

Nour und Hasim sind Geschwister. Unzertrennlich sind sie, und obwohl sie in verschiedene Klassen gehen, finden sie sich immer wieder zusammen. Wo die eine ist, ist der andere nicht fern.

Nach einiger Zeit kommt es zu einer sichtbaren Veränderung. Nour findet in ihrer Klasse ihre beste Freundin Fatima und Hasim schließt sich den arabisch sprechenden Jungs an und Hussein, Ahmad und Mohammed werden seine guten Freunde. Noch ist uns nicht klar, was passiert ist, aber dann erfahren wir es. Erst vertraut es mir Hasim in einer Kurzversion an, Hussein, sein bester Freund, hilft beim Übersetzen. Das Thema ist schwer und die Jungs sind sichtlich erschlagen danach. Ich muss versprechen, seine Schwester nicht darauf anzusprechen.

Als ob ein Bann, das Geheimnis zu wahren, jetzt gebrochen wäre, erzählt mir Nour einen Tag später in vielen Einzelheiten die Geschichte ihrer Flucht. Das Mosaik der Erzählung des Vortages, bisher noch voller Lücken, vervollständigt sich nun. Sie will, anders als ihr Bruder, niemanden dabei haben, und so behelfen wir uns mit dem schon oft bewährten Diwan-Wörterbuch arabisch-deutsch. Das Wort für

Scheidung ist „talaq“. Hasim und Nour sind keine richtigen Geschwister. Es ist eine Patchworkfamilie, die sich in Syrien zusammengefunden hat. Nours Mutter ist früh verstorben, der Vater von Hasim kam im Krieg in Damaskus ums Leben. In ihrer Not fanden sich ihr Vater und Hasims Mutter als neue Familie zusammen: Hasim, sein Bruder Bassam und seine Schwester Esma. Nour und ihre jüngeren zwei Schwestern Hiram und Tahire.

Die Flucht aus Syrien hat Nour und Hasim zusammengeschweißt wie Geschwister, aber auch wie ein Paar, um zu überleben. Wenn man die beiden beobachtet, kann man ein zartes Band der Liebe entdecken. Nour sagt, ohne ihren Bruder hätte sie nicht überlebt. Er habe sie die ganze Zeit beschützt. Die Flucht war eine große Belastung für die ganze Familie, zwei Erwachsene und sechs Kinder im Alter zwischen drei und vierzehn Jahren, aber gemeinsam haben sie es geschafft. Aus den Bruchstücken, die Hasim und Nour nach und nach erzählen, ergibt sich ein ungefähres Bild ihrer gemeinsamen Fluchterfahrungen:

(...)

Die Kinder erzählen ohne Punkt und Komma, die Flucht schien kein Ende zu nehmen und jetzt, wo alles gut sein könnte, kommt die Bedrohung von innen. Hasims Mutter will die Scheidung und nur ihre Kinder behalten. Nours Vater liebt Hasims Mutter und will nicht aufgeben. Vor allem Nour und Hasim sind zerrissen, zunächst sehen sich noch täglich, dann nur noch selten.

Einen Monat später. Nour und Hasim leben immer noch im selben Heim, aber auf unterschiedlichen Etagen. Es geht einfach nicht, sich jetzt zu entscheiden, wohin man gehört. Keine Entscheidung fühlt sich richtig an und keine Entscheidung ist gut, weil sie die Familie und die Freundschaft der Kinder auseinanderreißt.

Es geschieht oft, dass nach extremen Belastungen die Familien auseinanderbrechen und dann besonders die Kinder die Leidtragenden sind.

Nour sagt, sie fühlt es im Herzen. Lieber wäre sie in Ahmad mit den schönen, dunklen Augen verliebt, aber dafür ist jetzt kein Platz mehr. Das, was man zu lieben glaubt, ist gerade zerbrochen und nicht mehr sicher. Wo ist meine Familie? Alle die, die auf der Flucht immer zusammengehalten haben? Nour versteht die Welt nicht mehr.

Während Hasim sich für seine Mutter verantwortlich fühlt und versucht, wie ein erwachsener Partner zu sein, der sie auf allen Wegen begleitet und für sie übersetzt, hat sich Nour entschieden, lieber Kind sein zu wollen. Mit sehr ernster Miene teilt sie mir mit, dass sie mir etwas Wichtiges sagen müsse. In den Ferien wolle sie ausschließlich die Freizeitangebote im Heim wahrnehmen. Vor allem freue sie sich aufs Tanzen, Spielen und Singen. Bis zum Wechsel auf die Grundschule im Herbst will sie es so machen. Die Ferien sollen ihre Ferien sein, ohne Koranschule, ohne Suren und vor allem ohne Kopftuch. Nours Vater vertraut mir und wir sprechen

lange miteinander. Er ist so unglücklich mit seiner gesamten Situation hier in Deutschland, dass Nours Veränderung für ihn noch am leichtesten auszuhalten ist. Er scheint zu verstehen, warum es für sie so wichtig ist, nochmal Kind sein zu dürfen.

Die Zeit heilt wahrscheinlich nicht alle Wunden. Aber sie rückt das Unheilsame aus dem Mittelpunkt, lässt einen Abstand gewinnen und eröffnet neue Möglichkeiten. Es ist eine gute Zeit, die es Nour ermöglicht, sich frei zu fühlen. Als erstes belegt sie einen Schwimmkurs. Sie hat das Seepferdchen bestanden und ist so stolz. Was für eine Bedeutung, wenn man über das Meer gekommen ist. Sie geht nicht unter und kann sich freischwimmen. Sie sagt, sie habe keine Angst mehr. Zumindest nicht jetzt.“ (Sellmayr 2017: 12–14, 19–23, 25–34).

### **3.4 Jugendhilfe in der Schule: Zum Ort der Schulbibliothek und zur Arbeit allgemein**

Die Schule ist in Deutschland oft der erste Ort, an dem geflüchtete Kinder abseits ihrer Unterkünfte viel Zeit verbringen. Hier kommen sie meist zur Ruhe, finden Freunde, fassen Vertrauen und bekommen Hilfe. Die Schulbibliothek, in der die Arbeit stattfindet, liegt als „Herzstück“ zentral im Eingangsbereich der Schule. Sie hat verlässliche Öffnungszeiten und Ansprechpartner und steht allen Schülerinnen und Schülern der Schule offen. Je nach individuellen Bedürfnissen der Kinder hat dieser Ort eine unterschiedliche Bedeutung: Lernort für Sprach- und Schreibförderung, Einzelförderung, Hausaufgabenbetreuung, Treffpunkt, Rückzug oder die Möglichkeit für eine Auszeit. Neben Konfliktschlichtung, Einhaltung von Regeln sowie Beratung erleben die Kinder konkrete Unterstützung in für sie zunächst nicht zu bewältigenden Situationen. Es finden auch traumapädagogische Interventionen statt, da einige Kinder durch scheinbar alltägliche Situationen ausgelöst, in für sie nur schwer steuerbare Zustände geraten. Ebenso finden auch die Eltern immer wieder den Weg in die Schulbibliothek, um sich beraten zu lassen, aber manchmal auch nur, um den Ort kennenzulernen, von dem ihre Kinder erzählen. Einen solchen Raum offen zu halten und zu gestalten, beinhaltet dieses Angebot vor Ort.

Pädagogische Arbeit, die Traumatisierungen berücksichtigt, nutzt Methoden, die den Kindern helfen, sich emotional und sozial zu stabilisieren. Dazu gehören Gewaltfreiheit, klare Regeln und Konsequenzen, zuverlässige Strukturen und vorhersehbare Zeitabläufe. Den Rahmen schaffen und halten Erwachsene, die verlässlich und über einen längeren Zeitraum hinweg anwesend sind. Dies ist zum einen durch das Personal in der Schulbibliothek gegeben, zum anderen dadurch, dass die Lehrkräfte in den Willkommensklassen neben dem Hauptfach Deutsch auch fächerübergreifend unterrichten. Dies führt zu einem Gefühl von Sicherheit

und Geborgenheit. Die Kinder können sich auf das, was gesagt wird, auch verlassen. Mit dem Ort der Schulbibliothek und der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften entstehen in der Schule ein Raum und eine Atmosphäre, die dies möglich macht. Dies ist Teil des Konzeptes in der Arbeit.

Wird schwieriges Verhalten von Kindern und Jugendlichen nicht als bewusste Provokation oder beabsichtigte Suche nach Aufmerksamkeit gedeutet, sondern als seelische Not des Einzelnen und wird dies in einem größeren Zusammenhang gesehen, können diese Kinder lernen, dass eine Beziehung auch sicher und verlässlich sein kann. Gerade für unbegleitete, minderjährige Flüchtlinge ist dies lebensnotwendig. Dies zeigt sehr deutlich die Geschichte von Amir in den Fallgeschichten.

---

#### **4 Ziele der Arbeit und Konzept – Kommunikation herstellen**

Entgegen der üblichen Kommunikation, Informationen in einer eher hierarchischen Struktur zu vermitteln oder Wissen vorauszusetzen und damit Gefahr zu laufen, dass wichtige Informationen nicht ankommen, ist ein Perspektivwechsel aller Beteiligten – Lehrende, Schüler/-innen und Eltern, nützlich. Wer kommt mit welchem Hintergrund und möchte was von wem? Es muss gerade zu Beginn der Arbeit mit einem Kind/ einer Familie viel und vor allem transparent kommuniziert werden. Hilfreich ist es dabei, wenn die Schüler/-innen bei den Gesprächen zwischen den Erwachsenen dabei sind und nach ihrer Meinung und Wünschen befragt werden. Die Beteiligung von neutralen Dolmetschern ist selbstverständlich.

In die Kommunikation innerhalb der Schule werden die Familien einbezogen, es wird nicht nur mit den Kindern gearbeitet, das ganze System muss einbezogen werden. Vernetzung ist wichtig, ebenso die Kommunikation zu den vielleicht schon vorhandenen oder neu zu erschließenden Hilfesystemen. Zu Beginn macht es Arbeit, die man aber nicht scheuen sollte, denn dann kann es ein Selbstläufer werden und die Familien brauchen immer weniger Helfersysteme. Das ist auch deshalb wichtig, um die Familien nicht weiter zu depotenzieren. Man darf auf keinen Fall Gefahr laufen, diese als „nicht handlungsfähig“ und daher als „hilfebedürftig“ einzustufen. Eine Arbeit ist gelungen, wenn die Hilfe zur Selbsthilfe gelingt, Familien Orientierung haben und sich wieder als selbstwirksam erleben.

Das Einbeziehen der Eltern ist ein wichtiger Bestandteil der Arbeit. Zunächst geht es dabei um Wissensvermittlung, wie das deutsche Schulsystem funktioniert, welche Regeln und Normen es gibt, denn viele Kinder waren noch nie oder lange nicht mehr in der Schule. Regelmäßige Elternabende und Elterngespräche sind

notwendig, um Orientierung und Sicherheit zu schaffen. Erst dann werden Eltern bei Unklarheiten auch Fragen stellen. Werden Eltern nur eingeladen, wenn es Probleme gibt, führt dies oft zu berechtigtem Unverständnis und die Gefahr besteht, dass die Kinder dem Unterricht fernbleiben.

### **Sprache und Bildung schaffen Wirklichkeit und helfen bei der Integration**

Unser Standpunkt in der Arbeit ist, dass Vieles miteinander vereinbar ist. Daher ist unsere Haltung ein *und* statt *oder* – so kann Bildung gelingen. Meinungen, Religionen und Haltungen können nebeneinander stehen. Die Integration findet statt, weil sich die Geschichten miteinander verbinden, nicht weil jemand z. B. sein Muslim-Sein aufgeben muss. Das Verbindende sind die Geschichten, nicht mit das Christentum oder der Islam oder eine andere Religion. Der Fokus liegt auf dem Verbindenden, nicht auf dem Trennenden.

Wir halten es für unabdingbar, diese Haltung einzunehmen. Durch das *und* normalisiere *ich* und bringe die Situation in einen anderen Kontext.

In dem Augenblick, in dem wir zuhören und wertschätzend verstehen und der andere sich verstanden fühlt, fallen die inneren Barrikaden, die Eltern geben den Widerstand auf und sind dann doch bereit, z. B. einen Deutschkurs zu besuchen oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu fahren. Dies zeigt sich nicht nur in den messbaren Ergebnissen, sondern auch in der Körpersprache der Eltern. Es kommt zu einem Ausatmen.

Kultursensibilität wird in diesem Konzept über ein UND zwischen den Kulturen verstanden, d. h. Ausgangspunkt der Arbeit mit allen Familien oder Individuen ist immer, dass jede Familie eine eigene Kultur (Rituale, Kommunikationsregeln, etc.) entwickelt hat. Somit ist der Unterschied für jegliche Arbeit mit diesen Menschen normal und es braucht u. E. kein besonderes kultursensibles Konzept zur Arbeit mit Migrantenfamilien.

Wichtig ist, dem Gegenüber zuzutrauen, eine klare Haltung zu bestimmtem Verhalten, die Definition von Bedingungen, die für die Entwicklung von Kindern wichtig und zu ihrem Schutz erforderlich sind, auszuhalten. Genauso, wie die Kinderrechte nach der UN-Kinderrechtskonvention für alle Kinder gelten, so gelten die Standards in der Arbeit mit Eltern und Kindern immer universell.

## **4.1 Methodisches**

Die Arbeitsweise ist grundsätzlich systemisch ausgerichtet und von wertschätzender, lösungsorientierter Haltung geprägt. Es wird ein Kontext gestaltet, der neue

Sichtweisen hervorbringt, Veränderungen ermöglicht, und der es den Kindern, Lehrkräften und Familien ermöglicht, ihre Ressourcen zu entdecken und zu nutzen.

Wir gehen davon aus, dass die Kinder durch Situationen, Sätze oder interkulturelle Konflikte getriggert werden können. Rückerinnerungen an traumatische Ereignisse können stattfinden, die im Hier und Jetzt wieder erlebt werden. Darauf sind die Mitarbeiter\*innen in der Schule vorbereitet und reagieren adäquat darauf u. a. unter Anwendung von Dissoziationsstopps oder des Trauma- KITS.

Bei allen Besonderheiten dieser Kinder sind es aber einfach auch Kinder und Jugendliche. Das, was sie im Krieg und auf der Flucht erlebt haben, ist verrückt. Sie wollen wie andere auch ihr Leben leben, Kind sein, Quatsch machen, selbständig sein. Nicht alle Kinder werden ihr Leben lang mit Traumafolgestörungen zu tun haben.

In der Kommunikation interessieren uns unter anderem folgende Fragen: was ist in dieser Familie normal oder üblich, welche Sitten und Bräuche gibt es aus ihrer Heimat, wie wird der Alltag in Deutschland gestaltet? Es wird den Familien die Möglichkeit gegeben, auch selbst viele Fragen zu stellen. Dies alles mündet schließlich in die für die Arbeit in der Schule wichtige Frage: was bringen die Kinder mit an Ressourcen, aber auch an seelischen Nöten, die im Krieg oder in der Flucht begründet liegen. Die Geschichten, u. a. über die Brüder aus Aleppo, zeigen, was passieren kann, wenn man die Hintergründe nicht kennt. Und dennoch kann man auch „nicht wissend“ gut damit umgehen. Die Kinder lassen Menschen an ihren Erlebnissen teilhaben, wenn sie sich sicher fühlen.

## 4.2 Erfahrungen

Es geht in der Arbeit mit diesen Kindern nicht um die große Lösung, sondern um die Lösung für das einzelne Kind in einem bestimmten Moment. Hilfreich ist die Arbeit mit Ritualen, die einen Rahmen und damit Orientierung bieten. Ein Beispiel dafür ist das Ritual der Halbedelsteine. Wenn Kinder unsere Schule verlassen, egal aus welchen Gründen, dürfen sie sich einen Stein aussuchen- zur Erinnerung an eine gute Zeit, als Schutz oder einfach so. Der Besitz scheint auch noch Jahre später eine Bedeutung zu haben, denn immer wieder kommen Kinder zu Besuch, die ihre Steine von damals aus der Hosentasche holen und sagen, „*guck mal, ich hab sie noch*“. In allen Lebensgeschichten spiegelt sich wider, dass die Lösung für den Moment die stärkste Kraft hat. Die Kinder wissen, was für sie gut ist. Die Aufgabe der Erwachsenen ist es, zum einen den Rahmen zur Verfügung zu stellen, zum anderen professionell zu agieren und zu reagieren.

Als klassisches Beispiel für erschwerte Integration und Bildung wird immer wieder das scheinbar mangelnde Interesse vieler geflüchteter Eltern an einem

Deutschkurs herangezogen. Von außen hören wir schnell die Sätze wie „*die wollen sich nicht integrieren*“ bis hin zu „*Das sind Islamisten*“ und andere Vorurteile. Wer sich hier für die Geschichte interessiert, erfährt, dass es bspw. Eltern sind, die als Jugendliche aus Palästina nach Syrien geflohen sind und nun zum zweiten Mal eine Flucht erlebt haben und eine neue, sicher geglaubte Heimat verloren haben. Sie wissen in ihrer Unsicherheit nicht, ob sie in Deutschland bleiben können oder wieder gehen müssen, ob es sich lohnt, Wurzeln zu schlagen und Vertrauen aufzubauen. In den Gesprächen mit diesen Familien ist das Verstehen ihrer Entscheidungen in ihrem Kontext von großer Wichtigkeit. Erst dann gelingt es, gemeinsam mit den Familien nach Lösungen zu suchen. Bisher haben alle Eltern der Kinder der Schule an einem Deutschkurs teilgenommen.

Kinder finden sich schneller zurecht. Sie sind neugierig, wollen lernen und integrieren sich dadurch schneller. Ihre Hoffnung, dass alles hier besser ist und bleibt, ist unerschütterlich und erleichtert ihre Integration. Ihre traumatischen Erlebnisse zeigen sich auch, aber oft erst später.

---

## **5      Ausblick, Erwartungen und Anforderungen an Integrationsarbeit und -politik**

Ein für Menschen belastender Faktor ist Unklarheit in der Aufenthaltsperspektive. Diese Familien haben dadurch keine Orientierung und verhindern die Integration. Gerade für unbegleitete, minderjährige Flüchtlinge ist dies aber lebensnotwendig. Dies zeigt sehr deutlich die Geschichte über Amir. Für diese Kinder ist Sicherheit nicht nur die Abwesenheit von Bedrohung (Kriegs- und Fluchterfahrung) und eine sichere Bleibeperspektive wichtig, sondern auch die Anwesenheit von Bezugspersonen, also ihren Familien. Die Aussetzung des Familiennachzugs trägt zu einer Verunsicherung bei und ist für diese Kinder kaum auszuhalten. Die unbegleiteten minderjährigen geflüchteten Kinder sind eine große Hoffnung für die zurückgebliebenen Familien, was aber gleichzeitig eine unglaubliche Belastung für die Kinder ist. Durch die Aussetzung des Familiennachzugs erwägen viele Kinder, wieder nach Syrien zurückzukehren. Amir überlegt dies. Zudem gibt es einen Zusammenhang zwischen Kriminalität, mangelnder Orientierung und Struktur. Grenzen setzen und einhalten sind zudem immer wieder ein wichtiges Thema und sollte für eine gelingende Integration der Kinder und Jugendlichen nicht aus dem Blick geraten.

Levek und Naber (2017) zeigen sehr deutlich, dass Kinder die schwächste Position in der Flüchtlingsthematik haben. Dies stellt gerade im Hinblick auf die UN Kinderrechtskonvention in besonderem Maße Anforderung an die Flüchtlings-



politik und Integrationsarbeit. Gerade bei sog. resilienten Kindern, wird schnell übersehen, dass auch diese Kinder Zeit zum Ankommen und Verarbeiten brauchen. Außerdem bewältigt jedes Kind nach seinen Fähigkeiten Anforderungen Erlebnisse unterschiedlich schnell.

In Berlin ist der Vorschlag in der Diskussion, die Kinder ohne den Besuch einer Willkommensklasse, wie es in anderen Bundesländern bereits praktiziert wird, direkt in den Regelklassen zu beschulen. Schwierig ist dabei, dass es entgegen anderer Ankündigungen keine zusätzlichen Fachkräfte gibt, die die Lehrer/-innen im Unterricht begleiten weil diese neben der Vermittlung ihres regulären Schulstoffes keine Kapazitäten haben, sich auch um diese Kinder zu kümmern und ihnen die deutsche Sprache zu vermitteln. Erschwerend kommt hinzu, dass die Lehrkräfte ihren Deutschunterricht nach dem jeweiligen Rahmenlehrplan durchführen und keine Kenntnis über das Konzept und die Vermittlung in DaF (Deutsch als Fremdsprache) haben oder dies parallel zum Unterricht anwenden können. Die Folge davon sind oft auffälliges Verhalten dieser Kinder oder Schulabstinenz. Integration ist daher schwer möglich. Dem entgegensteht, dass die Willkommensklassen oft Kinder aus denselben Herkunftsländern unterrichten und damit schnell die Befürchtung einer *Ghettoisierung* entstehen kann. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass man diesem mit einer klaren Haltung entgegen kann.

## Literatur

- BAMF (2015). *Das Bundesamt in Zahlen 2015: Asyl, Migration und Integration*. [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2015.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2015.pdf?__blob=publicationFile) Zugegriffen: 07. März 2018.
- BAMF (2016). *Aktuelle Zahlen zu Asyl*. [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlenzuasyldezember2016.pdf;jsessionid=B04F2942F58658DF2BE63D10C90DC56E.1\\_cid294?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlenzuasyldezember2016.pdf;jsessionid=B04F2942F58658DF2BE63D10C90DC56E.1_cid294?__blob=publicationFile) Zugegriffen: 07. März 2018.
- BAMF (2017). *Aktuelle Zahlen zu Asyl*. <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-dezember-2017.html?nn=7952222> Zugegriffen: 07. März 2018.
- Bohn, I., Landes, B., Seddig, N., & Warkentin, S. (2016). Young Refugees NRW: Chancen und Herausforderungen kommunaler Integration in der Arbeit mit jungen Geflüchteten. Handlungsansätze für die Fachpraxis. Zwischenbericht. [https://www.iss-ffm.de/themenbereiche/migration/subdir1/m\\_641](https://www.iss-ffm.de/themenbereiche/migration/subdir1/m_641) Zugegriffen: 07. März 2018.
- Eder, F. (1995a). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule*. Innsbruck: Studienverlag.

- Eder, F. (1995b). Das Befinden von Schülerinnen und Schülern in öffentlichen Schulen – Ergebnisse der Repräsentativerhebung. In: F. Eder (Hrsg.), *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule* (S. 24–168). Innsbruck: Studienverlag.
- Eder, F. (2007). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Innsbruck: Studienverlag.
- Gazelle, H. & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74, S. 257–278.
- GEW, (2015). Bildung kann nicht warten! GEW-Handlungsempfehlungen zur Gewährleistung von Bildungszugängen und -teilhabe für Flüchtlinge und Asylsuchende. [https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Bildung\\_und\\_Politik/Migration/GEW-Handlungsempfehlungen\\_Bildung\\_kann\\_nicht\\_warten.pdf](https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Bildung_und_Politik/Migration/GEW-Handlungsempfehlungen_Bildung_kann_nicht_warten.pdf) Zugegriffen: 07. März 2018.
- Hascher T., & Hagenauer G. (2011). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In: A. Ittel, H. Merckens, & L. Stecher (Hrsg.) *Jahrbuch Jugendforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holz, G., Richter, A., Wüstendörfer, W., & Giering, D. (2006). Zukunftschancen für Kinder!? – Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Zusammenfassung des Endberichts der 3. Phase der AWO-ISS Studie <http://www.theopenunderground.de/@pdf/kapital/awo-issstudie05.pdf> Zugegriffen: 07. März 2018.
- Levek, M., & Naber, A. (2017). Kindheit im Wartezustand. Studie zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Flüchtlingsunterkünften in Deutschland. Köln: UNICEF.
- Sellmayr, K. (2017). Und ich lebe doch! Geschichten über das Ankommen in Deutschland. Leipzig: Vielfalt Verlag.
- SenBJF (2017). *Das Bonusprogramm*. <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterstuetzung/bonus-programm/#programm>. Zugegriffen: 07. März 2018.
- SenBJF (2017). Blickpunkt Schule 2016/2017. Berlin.
- RP ONLINE (2018). <http://www.rp-online.de/nrw/staedte/duisburg/bei-uns-gibt-es-kaum-perspektiven-aid-1.7115379>. Zugegriffen: 1. März 2018.