

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2015, Nr. 12

Flüchtlingskinder im Klassenzimmer:

Was wir wissen und was wir tun können



Linda Juang*



Jana Vietze*



Maja Schachner*

*Universität Potsdam

Zusammenfassung: Dem Inklusionsgedanken folgend hat jedes Kind, unabhängig von seiner Geschichte und seinen Ausgangsbedingungen, das Recht auf eine hochwertige Bildung. Gleichzeitig weisen Schulklassen eine immer höhere kulturelle Vielfalt auf. Trotzdem gibt es in Deutschland bisher wenig Forschung zum Umgang mit kultureller und migrationsbasierter Vielfalt in Schulen (Faas, 2008). Das ist besonders problematisch, wenn man bedenkt, dass Flüchtlingskinder und Kinder mit Migrationshintergrund einen zunehmenden Teil der deutschen Bevölkerung sowie der Weltbevölkerung ausmachen. Bildungserfolge sind nicht nur für die Kinder selbst, sondern auch für die Gesellschaft insgesamt bedeutend (Masten, Liebkind, & Hernandez, 2012). Der vorliegende Artikel gibt einen Einblick, was bisher über Flüchtlingskinder und -jugendliche und ihren Schulalltag bekannt ist, und Handlungsempfehlungen, wie wir den Flüchtlingskindern und ihren Eltern die Eingliederung in das deutsche Schulsystem erleichtern können. Außerdem werden Quellen und Unterrichtsmaterialien für Lehrpersonen aufgelistet, die Informationen zu Flucht, Migration im Schulkontext in Deutschland und speziell in Brandenburg enthalten.

Schlagwörter: Kultur, Vielfalt, Flüchtlinge, Migration, Klassenklima, Elternarbeit

Abstract: From an inclusion perspective, all children of diverse backgrounds have a right to quality education. In the classroom, a key source of diversity is culture and migration. In Germany, however, understanding cultural and migration-based diversity in schools has been an understudied area (Faas, 2008). This is problematic, as children and youth of migrant and refugee background comprise an increasing proportion of the population in Germany and worldwide. Clearly, the success of these children in education, work, and society is crucial not only for them as individuals, but for society as a whole (Masten, Liebkind, & Hernandez, 2012). In this article we highlight what is known about children of refugee background, then give concrete recommendations how we can help facilitate their adaptation to school. We also provide references for further information and teaching material about refugees, migration and the school context in Germany and especially Brandenburg.

Keywords: culture, diversity, refugees, migration, classroom climate, parents

"Wir wissen nicht: Wer ist traumatisiert oder hat nur ein Lernproblem? Dafür sind wir nicht ausgebildet und das macht das ganze sehr schwierig"

- Ingrid Lüring, Schulleiterin in Nordrhein-Westfalen -

Solche und ähnliche Gedanken beschäftigen dieser Tage viele Lehrerinnen und Lehrer, wenn sie in ihrer Klasse auf einmal Kinder und Jugendliche aus Flüchtlingsfamilien haben, die neben anfänglichen Sprachschwierigkeiten oftmals auch die Erinnerung an traumatische Erlebnisse mit sich bringen. Im Folgenden möchten wir Ihnen zu den wichtigsten Themen, die Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Flüchtlingshintergrund zurzeit bewegen, konkrete Handlungsanregungen geben, die sich aus dem aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand ableiten lassen.

Was wir wissen und wie wir am besten damit umgehen

Flüchtlingskinder sind großen Belastungen ausgesetzt.

Flüchtlingskinder und – jugendliche sind mit größerer Wahrscheinlichkeit durch traumatische Erfahrungen beeinträchtigt als ihre Klassenkameradinnen und Klassenkameraden ohne Flüchtlingserfahrungen. Manche von ihnen sind sogar unbegleitet bei uns, ohne ihre Familie oder Angehörige. Einige von ihnen haben große Verluste erlitten – von Familie, ihrem Zuhause, Freundinnen und Freunden oder ihrem vertrauten Umfeld (Sirin & Rogers-Sirin, 2015). Sie haben häufig lückenhafte Bildungsbiographien. All diese Erfahrungen können das schulische Lernen erschweren. Eine geringe Unterrichtsbeteiligung dieser

Kinder muss daher nicht zwingend mit fehlendem Interesse oder geringer Schulmotivation einhergehen (Birman & Tran, 2015).

Es kann für Lehrpersonen hilfreich sein, mögliche Gründe für unbeteiligtetes Verhalten zu kennen. Hierzu kann gehören, dass dem Kind nicht klar ist, welche Anforderungen in der Schule gestellt werden oder welches Verhalten von ihm erwartet wird. Außerdem kann es sein, dass Gegebenheiten außerhalb der Schule die Erledigungen schulischer Aufgaben (z.B. Hausaufgaben) erschweren, wie zum Beispiel die Aufsicht über kleinere Geschwister, der Mangel an ungestörten Rückzugsräumen (der auch zu Schlafmangel führen kann) oder die psychische Belastung als Folge traumatischer Erlebnisse (Birman & Tran, 2015).

„Die Schule war dann wie ein Geschenk für mich. Ich hatte zum ersten Mal seit sehr langer Zeit wieder das Gefühl, eine Familie zu haben.“

- Ariam (19) aus Eritrea, lebt in München -

Da Kinder häufig schneller die Sprache lernen als ihre Eltern, übernehmen sie außerdem oft mehr Verantwortung als ihre Altersgenossen, die in Deutschland aufgewachsen sind, z.B. Übersetzung und Vermittlung bei Behördengängen, Arztbesuchen etc. (Titzmann, 2011). Daher hilft es, besonders aufmerksam auf körperliche Anzeichen von kindlicher Belastung, wie häufig auftretende Kopf- oder Bauchschmerzen und körperliche Erschöpfung, zu achten. Betroffene Kinder sollten gegebenenfalls an Gesundheitsdienste,

Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Beratungslehrpersonen oder Expertinnen und Experten verwiesen werden, die beispielsweise für den Umgang mit traumatisierten Kindern speziell ausgebildet sind (Sullivan & Simonson, 2015). Im Gespräch mit den Eltern traumatisierter Kinder ist es hilfreich darauf zu achten, dass Gesundheitsdienste als unterstützende Maßnahmen für schulische Belange vermittelt werden. Diese Themen sollten jedoch auf sensible Weise angesprochen werden, da psychische Probleme eventuell von Anfang an stark negativ besetzt sind.

Auch Eltern in Flüchtlingsfamilien sind belastet.

Die neu angekommenen Eltern haben die zusätzliche Aufgabe, sich an eine neue Sprache und Kultur anzupassen. Genau wie bei ihren Kindern kann es also verschiedene Gründe für eine fehlende Beteiligung an schulischen Belangen geben: Die neue Migrationserfahrung, das Bemühen, sich in einer unsicheren Lebenssituation einzurichten und den Alltag zu meistern, in Konflikt stehende Arbeitszeiten, das Aufziehen mehrerer Kinder oder das Unbehagen, eine neue Sprache zu sprechen (Hornby, & Lafaele, 2011). Gelegenheiten für einen Austausch zwischen Eltern und Lehrern zu schaffen ist daher umso wichtiger (Christenson, 2004). Dieser sollte nicht nur gesucht werden, wenn es Probleme gibt, sondern auch zu positiven Anlässen. Man kann die Eltern zum Beispiel als Zeichen der Wertschätzung nach ihren eigenen Gedanken und Bedürfnissen fragen, womit sich auch die beidseitige Bereitschaft zum Di-

alog erhöhen kann. Außerdem können Informationen zu außerschulischen Aktivitäten des Kindes positiv zum Verständnis der Entwicklung des Kindes in der Schule beitragen. Hat das Kind vielleicht besondere Aufgaben zu erfüllen oder muss es sich beispielsweise mit einer familiären Krise befassen? Schlussendlich sind Kinder mit Flüchtlingserfahrung, ebenso wie andere Kinder, keine einheitliche Gruppe. Einige mussten ihr Zuhause aufgrund von Krieg und Gewalt verlassen, andere aufgrund von extremer Armut. Einige Familien haben bereits in ihrem Heimatland eine hohe Bildung genossen, andere nicht. Besonders wichtig sind persönliche Gespräche mit den Eltern, in denen nicht nur auf der Sachebene Informationen ausgetauscht werden, sondern in denen auch bewusst eine gute Beziehung zu den Eltern aufgebaut und gepflegt wird.

Schule funktioniert nicht überall gleich.

Flüchtlingsfamilien können aus Regionen kommen, in denen ein elterliches Engagement in schulischen Angelegenheiten nicht im selben Maße erwünscht ist (García Coll, et al., 2002). In manchen Ländern liegt die volle Verantwortung für schulbezogene Entscheidungen bei den Lehrerinnen und Lehrern und nicht bei den Eltern. Es kann auch vorkommen, dass die Eltern gewöhnt sind, dass der Lehrberuf traditionell nur von Frauen oder Männern ausgeübt wird und dadurch Unsicherheit entsteht. Daher wissen die Eltern vielleicht nicht, welches Ausmaß an elterlicher Beteiligung in Deutschland erwartet wird. Schulbezogene Erwartungen müssen den Eltern demnach

über einen längeren Zeitraum hinweg auf eine unterstützende Art und Weise vermittelt werden. Wie bei den Kindern ist auch hier Geduld gefragt. In stetiger Kommunikation (am besten persönlich) müssen die Eltern über schulische Belange informiert werden. Auch die Kinder sind möglicherweise ein anderes Schulsystem gewöhnt und haben andere Erwartungen und ein anderes Rollenverständnis. Wenn sie zum Beispiel in ihrem Herkunftsland strikte Abläufe, Frontalunterricht und einen eher autoritären Lehrstil gewohnt waren, finden sie es vermutlich schwierig, auf einmal selbständig zu arbeiten und ihren eigenen Lernprozess und Schulalltag zu gestalten. Außerdem kann es sein, dass sie es sich aus Respekt vor der Lehrperson nicht trauen, Fragen zu stellen oder ihre Meinung zu äußern, zum Beispiel zu sagen, wenn sie etwas nicht verstehen oder wenn ihnen etwas nicht gefällt. Es ist daher wichtig, genau zu beobachten und den Kindern immer wieder zu signalisieren, dass Fragen erwünscht sind und ihre Meinung geschätzt wird. Partnerschaften mit anderen Schülern können den Kindern außerdem helfen, mit schulischen Abläufen vertraut zu werden.

Flüchtlingskinder sind vor allem eins - Kinder.

Es ist wichtig, sich vor Augen zu halten, dass die neu angekommenen Kinder und Jugendlichen nicht aus einer anderen Welt stammen. Allem voran sind sie einfach nur Kinder (Berthold, 2014). Und auch ihre Eltern wollen das, was viele andere Eltern für ihre Kinder wollen - die Möglichkeit, eine gute Ausbildung zu erhalten. Sie möchten, dass Ihre Kinder Erfolg in der Schule haben und

ein schönes Leben führen. Die meisten Migrantinnen und Migranten finden Bildung sehr wichtig, da sie wissen, dass eine gute Bildung für ihre Kinder der Schlüssel zu gesellschaftlicher Teilhabe und Erfolg ist (Raleigh & Kao, 2010). Auch wenn die Ziele dieselben sind, kann die Begegnung mit einer neuen Kultur und einem neuen Bildungssystem sehr herausfordernd sein. Nicht immer stimmen die Erwartungen der Lehrpersonen in den Schulen mit denen der Eltern überein (Lin, 2004). Deshalb ist es wie bei allen Familien wichtig, eine offene und auf Verständnis basierende Kommunikationsbasis zu finden. Studien zeigen, dass Kinder mit Migrations- oder Flüchtlingshintergrund verschiedenen Erwartungen aus Schule, von Lehrpersonen, Gleichaltrigen und Eltern gegenüber stehen (Berry, Phinney, Sam, & Vedder, 2006; Titzmann, Silbereisen, Mesch, & Schmitt-Rodermund, 2011; Schachner, Vietze, van de Vijver & Noack, 2015). Einige dieser Erwartungen mögen übereinstimmen, andere wiederum können sich widersprechen und dazu führen, dass Kinder Schwierigkeiten haben, sich zurechtzufinden. Dabei ist es wichtig, sich vor Augen zu halten, dass eine neue Umgebung immer etwas Eingewöhnungszeit braucht und mit Verwirrung und Überforderung einhergehen kann.

Flüchtlingskinder werden wahrscheinlicher diskriminiert.

Studien haben gezeigt, dass besonders Kinder mit türkischem oder arabischem Hintergrund in Deutschland im Vergleich zu anderen europäischen Staaten vermehrt Diskriminierung wahrnehmen (Vedder, Sam, & Liebkind, 2007). In

Deutschland wird das Risiko, Diskriminierung zu erfahren, dadurch erhöht, dass weit verbreitete, negative Vorurteile gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, und besonders gegenüber Musliminnen und Muslimen, bestehen (Frankenberg et al., 2013, Frindte, 2011). Kinder und Jugendliche mit Flüchtlingshintergrund, die schon allein äußerlich auffallen und die Sprache nicht gut beherrschen, können leicht Opfer von Diskriminierung werden, was in weiterer Folge zu depressiven Symptomen, Angstzuständen oder dominantem Verhalten führen kann (Schmitt-Rodermund & Silbereisen, 2008; Slo-nim-Nevo, Mirsky, Rubenstein, & Nauck, 2009). Andere Studien zeigen, dass die Reaktion der Lehrperson auf Diskriminierung innerhalb des Klassenverbands einen Einfluss hat (Verkuyten & Thijis, 2004). Schülerinnen und Schüler berichten, dass sie sich nicht sicher fühlen, wenn deren Lehrpersonen nicht auf Diskriminierung eingehen. Und wir wissen, dass Kinder nicht lernen können, wenn sie sich in ihrer Umgebung nicht sicher fühlen. Daher sollte die Lehrperson klar kommunizieren, dass keine Diskriminierung toleriert wird und dass sich jedes Kinder sicher fühlen soll.

Ich stecke auch voller Vorurteile.

Oftmals können wir uns selbst bei negativen Vorurteilen ertappen. Wir nehmen vielleicht an, dass Flüchtlingskinder aus schwierigen Familienverhältnissen kommen, andere Wertvorstellungen haben oder kein Interesse an der Schule. Aus der psychologischen Forschung wissen wir, dass wir

gerade dann eher auf (vor allem negative) Vorurteile zurückgreifen, wenn wir die zu beurteilenden Personengruppen nicht gut kennen (Pettigrew & Tropp, 2006).

"Für die Mitschüler, die oftmals im 8. Schuljahr nicht ganz so motiviert sind, zu sehen, dass jemand, der erst seit kurzer Zeit in unserem Lande lebt, wie der sich anpasst, wie der sich anstrengt und wie motiviert der ist und das ist einfach eine Freude."

- Ingrid Schulz, Lehrerin in Nordrhein-Westfalen -

Eine aktuelle Studie aus Deutschland fand zum Beispiel heraus, dass Kinder mit Migrationshintergrund als weniger kompetent wahrgenommen werden, selbst wenn sie die gleiche Leistungen wie ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler zeigen (Zander, Webster, & Hannover, 2014). Es ist also wichtig, sich dessen bewusst zu sein, dass Vorurteile selten zutreffen und man sich mit den einzelnen Kindern individuell auseinandersetzen muss. Das ist natürlich mit einem hohen Aufwand verbunden. Es hilft bereits, sich vor Augen zu halten, dass Menschen nicht in die von uns vorgefertigten Schubladen gehören. Wir müssen besonders darauf achten, Kinder und Jugendliche mit Flüchtlingserfahrung nicht einzig und allein aus einer defizitären Haltung heraus zu betrachten: Nicht alle haben keine stabilen Wohn- und Familienverhältnisse, sprachliche und kulturelle Defizite, usw. Sobald sie angekommen sind, erlernen sie schnell neue Fähigkeiten, gestalten ihr Leben aktiv und positiv um, tragen zu Vielfalt in der Klasse bei und sind oft sehr motiviert, sich an die neue Kultur anzupassen (Birman, 2005; Titz-

mann et al., 2011). Es gibt umfangreiche Hinweise darauf, dass Kinder mit Migrationshintergrund wertvolle Erfahrungen und Wissen, Stärken und Ressourcen mitbringen, welche wir ebenfalls wahrnehmen müssen (Gay, 2002, Masten et al., 2012). Interkulturelle Erfahrungen und ein offener Dialog sind hier notwendig, um einen Gemeinschaftssinn und ein Verständnis für verschiedene Individuen in einer zunehmend multikulturellen Welt zu entwickeln (Council of Europe, 2008).

Was wir sonst noch tun können

Ein konstruktiver Umgang mit kultureller Vielfalt ändert viel.

Einige Lehrpersonen gehen bereits davon aus, dass neben der Anpassung an die deutsche Kultur auch die eigene Kultur beibehalten werden sollte. Dieses wird durch aktuelle Studienergebnisse gestützt, die besagen, dass Kinder, welche einzelne Aspekte ihrer Herkunftskultur, wie z. B. die Sprache, beibehalten, auch in anderen Bereichen der schulischen Anpassung, wie z. B. im Lesen einer Zweitsprache, bessere Ergebnisse zeigen (Edele & Stanat, 2015). Laut Studien zeigen die Kinder, die sie sich beiden Kulturen zugehörig fühlen, eine größere geistige Leistungsfähigkeit, bessere schulische Leistungen, weniger Ängste und weniger Verhaltensauffälligkeiten (Benet-Martinez, Lee, & Liu, 2006; Benet-Martinez & Nguyen, 2013; Berry et al., 2006). Es ist daher wichtig, kulturelle Vielfalt wahrzunehmen und zu unterstützen und bikulturelle Kinder wertzuschätzen, die es schaffen, sich die deutsche Sprache und

Kultur anzueignen und gleichzeitig ihre eigene Kultur aufrechtzuerhalten. Lehrerinnen und Lehrer, die kultureller Vielfalt positiv gegenüber stehen, offen sind, und sich für die Herkunftskulturen ihrer Schülerinnen und Schüler interessieren, glauben eher, dass sie den Herausforderungen einer kulturell vielfältigen Schülerschaft gewachsen sind und Schüler mit Migrationshintergrund angemessen unterstützen können (Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders, & Kunter 2015). Ein Schulklima, in dem Lehrerinnen und Lehrer nicht nur bemüht sind, Diskriminierungen vorzubeugen, sondern in dem verschiedene Kulturen, Traditionen und Werte bewusst in den Schulalltag integriert werden, macht es den Schülern leichter, ein Zugehörigkeitsgefühl zu Herkunfts- und Mehrheitskultur zu entwickeln, was sich wiederum positiv auf das psychische Wohlbefinden in der Schule auswirkt (Schachner, Noack, van de Vijver & Eckstein, im Druck).

Flüchtlingskinder sind oft sehr widerstandsfähig.

Eine über mehrere Jahre angelegte Forschung zeigte ein erstaunliches Ergebnis: Kindern mit Flüchtlingshintergrund geht es auf lange Sicht gesehen gut (Beiser, 2012). Sie erlernen die neue Sprache, brechen die Schule nicht ab, knüpfen Freundschaften, sind engagiert und passen sich an. Und auch, wenn das nicht auf alle zutrifft, wird sich ein Großteil gut entwickeln, wenn das nötige unterstützende Umfeld gegeben ist (Michel & Sattler, 2007; Werner, 2005). Insbesondere die Unterstützung durch Lehrpersonen und Schulen

erleichtert eine positive Entwicklung von Flüchtlingskindern (Suarez-Orozco, Pimental, & Martin, 2009). Lehrpersonen können also getrost viel erwarten - unter der Prämisse, weiterhin Hilfestellungen zu geben, auch wenn sie nicht immer danach gefragt werden. Die Forschung zeigt, dass schützende Faktoren, wie z. B. soziale Unterstützung, die psychische Widerstandsfähigkeit fördern und so trotz Not, Trauma und Verlusten eine positive und gesunde Entwicklung möglich ist (Michel & Sattler, 2007; Werner, 2005). Bereits eine stabile, unterstützende Bezugsperson kann als schützender Faktor wirken.

Ein Gefühl von Zugehörigkeit zu haben ist wichtig.

Eine Beziehung zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern aufbauen, eine offene und sichere Atmosphäre schaffen, sich aufrichtig für ihren Fähigkeiten und Probleme interessieren; das sind wichtige Faktoren im Umgang mit allen Kindern einer Klasse (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). Gerade für Kinder und Jugendliche mit Flüchtlingserfahrung ist die Bedeutung dieser Unterstützung und Beziehung noch folgenreicher und kann dem Risiko von psychischen Erkrankungen, einer posttraumatischen Belastungsstörung oder Depression entgegen wirken (Miller & Rasmussen, 2010). Die aktuelle Unterstützung, die den Kindern im neuen Land zuteilwird, hat manchmal einen größeren Einfluss als die Not, die sie vor und während der Flucht erlitten haben (Miller & Rasmussen, 2010). Im Klassenkontext bedeutet das, dass das Kind vermehrt die Möglichkeit erhalten sollte, sich zu engagieren

und somit einen Platz in der Klassengemeinschaft zu erhalten. So könnte das Kind beispielsweise eine klassenbezogene Aufgabe übernehmen, zwischen neu angekommenen Flüchtlingen und der Lehrperson vermitteln oder anderen Kindern bei Aufgaben helfen, die sie bereits beherrschen oder mit denen sie sich wohlfühlen (Birman & Tran, 2015). Auch in der Auswahl des Lehrmaterials kann darauf geachtet werden, dass Personen, Situationen oder auch Landschaften verschiedener Kulturen abgebildet sind, die dem Kind vertrauter sein könnten.

Soziale Unterstützung hilft auch Lehrpersonen.

Da sich derzeit die Ereignisse überschlagen und die Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit Flüchtlingshintergrund schnell anwächst, kann das für einen Großteil der Lehrpersonen und Schulen zu Überforderung führen. Daher ist es umso wichtiger, dass die Lehrpersonen sich gegenseitig so gut wie möglich unterstützen, sich mit den Sorgen der Kolleginnen und Kollegen befassen und Freiräume schaffen, in denen sich über erfolgreiche und weniger erfolgreiche Vorgehensweisen und Strategien ausgetauscht werden kann. Die Schulleitung kann hier einen Beitrag leisten, indem sie die Lehrpersonen durch Fortbildungen und Seminare unterstützt, die den Umgang mit kultureller Vielfalt thematisieren. Die Lehramtsausbildung an den Universitäten muss hierfür vermehrt Kurse zu kultureller Vielfalt anbieten und wir müssen insgesamt einem holistischen Modell nachgehen, indem sowohl die

Sprachaneignung, aber auch die soziale Integration der Flüchtlingskinder im Vordergrund steht, um den verschiedenen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen der Kinder nachzukommen (Bertold, 2014). Die Verbindung zwischen Familien, Schulen, Behörden und der Kommune muss hierfür gestärkt werden (Arnot & Pinson, 2005).

Fazit

In dieser globalisierten, sozial vernetzten Welt, in der wir leben, müssen wir lernen, mit Menschen aus den verschiedensten Kulturen auszukommen. Besonders in Klassen mit großer Vielfalt können Kinder etwas über kulturelle Unterschiede, verschiedene Teile der Welt und die Kommunikation mit Menschen anderer Sprachen lernen oder eben diese Erfahrungen an andere vermitteln. Auch wenn die neu angekommenen Kinder und Jugendlichen besondere Bedürfnisse mitbringen, Anzeichen von Belastung oder Traumatisierung und sprachliche Defizite zeigen können, sind sie trotzdem Kinder und Jugendliche, die sich mit großer Wahrscheinlichkeit positiv entwickeln werden. Wir alle haben Vorurteile, aber gerade für Lehrpersonen ist es wichtig, diese wahrzunehmen und zu hinterfragen. Es ist viel Geduld gefragt. Kulturelle Vielfalt kann als Ressource für ein unterstützendes Klassenklima genutzt werden, wenn die sprachlichen und kulturellen Fähigkeiten, die die einzelnen Kinder mitbringen, gefördert und herausgehoben werden. Besonders wichtig ist und bleibt jedoch, dass schwierige Situationen an geschultes Personal (z.B. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen) abgegeben oder mit anderen

Lehrpersonen besprochen werden. Letztendlich können eine gute Beziehung zum Kind, ein sicheres Klassenklima und ein unterstützendes Umfeld zur positiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Flüchtlingserfahrung beitragen und sogar bei anderen Kindern eine Verbesserung ihrer Schulleistung und ihres Sozialverhaltens anregen.

Handlungsempfehlungen

Als Lehrperson:

- *Sich der eigenen Vorurteile bewusst werden und versuchen, diese zu überwinden.*
- *Im Team arbeiten und sich gegenseitig beraten und unterstützen.*
- *Netzwerke schaffen zwischen verschiedenen AkteurInnen und Akteuren in der Schule und der Lehrerbildung.*

Bei den Kindern:

- *Auf Anzeichen körperlicher und geistiger Belastung achten, dies berücksichtigen und gegebenenfalls qualifizierte Expertinnen und Experten zu Rate ziehen.*
- *Falls psychologische Unterstützung nötig ist, dies mit den Eltern auf sensible Weise besprechen.*

Mit den Eltern:

- *In persönlichen Gesprächen eine positive und vertrauensvolle Beziehung aufbauen.*
- *Immer wieder explizit über schulbezogene Erwartungen sprechen und wie diese am besten erfüllt werden können.*
- *Sich bewusst machen, dass die neu angekommenen Eltern auch das Beste für ihre Kinder wollen, so wie andere Eltern.*

In der Schule:

- *Ankommenden Kindern signalisieren, dass Fragen erwünscht sind und ihre Meinung geschätzt wird. Zuversicht vermitteln, dass die Kinder sich trotz aller Widrigkeiten gut entwickeln werden.*
- *Diskriminierung wahrnehmen, schnell reagieren und klar kommunizieren, dass dies nicht toleriert wird. Patenschaften zwischen Flüchtlingskindern und bereits erfahrenen Schülerinnen und Schülern bilden.*

Flüchtlingskinder durch gezielte Aufgaben in die Klassengemeinschaft einbeziehen. Möglichkeiten schaffen, schulische Aufgaben in Schule oder Hort zu erledigen.

- *Kulturelle Vielfalt als Ressource betrachten, überlegen, wie diese den Schulalltag bereichern kann, und den Kindern vertraute Elemente im schulischen Umfeld und im Lernmaterial integrieren.*

Für weiterführende Informationen zu Flüchtlingskindern und –jugendlichen in der Schule:

Eine Webseite mit Informationen für Lehrpersonen und ErzieherInnen zum Islam, zu MuslimInnen und Islamfeindlichkeit:

<http://www.schule-ohne-rassismus.org/startseite/>

Lehrmaterial zu den Themen Flucht und Asyl vom Flüchtlingshilfswerk der Vereinten Nationen (UNHCR) für den Unterricht ab der 9. Klassenstufe:

<http://www.unhcr.de/service/lehrmaterial-flucht-und-asyl.html>

Lehrmaterial zu den Themen Migration und Flucht von der UNO Flüchtlingshilfe:

<https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/aktiv-werden/lehrer-schueler/unterrichtsangebot.html>

Ein Praxisbericht einer Erzieherin aus Sachsen über den Einbezug von Kindern mit Flüchtlingshintergrund in den Schulunterricht:

<http://www.lakossachsen.de/schwerpunktthema-kinder-mit-fluchterfahrungen/bericht-aus-der-praxis/>

Ebenfalls aus Sachsen, Empfehlungen zur Gestaltung einer freundlichen, kulturell inklusiven Lernumgebung:

<http://www.lakossachsen.de/schwerpunktthema-kinder-mit-fluchterfahrungen/der-anti-bias-ansatz/>

Berlin & Brandenburg:

Zahlen und Fakten zur Flüchtlingssituation in Brandenburg:

<http://www.mik.brandenburg.de/cms/detail.php/bb1.c.413550.de>

Die “Stadtteilmütter” in Berlin (vor allem türkische und arabische Muttersprachlerinnen) können bei sprachlichen Schwierigkeiten zwischen Lehrpersonen und Eltern vermitteln:

<http://www.charisma-diakonie.de/stadtteilmuetter/stadtteilmutter-werden/stadtteilmutter-werden>

Eine möglicherweise hilfreiche Ressource für arabischsprachige Eltern in Berlin:

<http://www.ane.de/>

Deutschlandweit:

Eine Webseite mit allgemeinen Informationen zu Flüchtlingen und Migration in Deutschland:

<http://mediendienst-integration.de/>

Ein Überblick über die Herkunftsländer der registrierten Flüchtlinge in Deutschland (die meisten Flüchtlinge kommen aus Syrien):

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/statistik-anlage-teil-4-aktuelle-zahlen-zu-asyl.pdf?__blob=publicationFile

Die Webseite der "Jugendmigrationsdienste", die deutschlandweit Beratungen für Kinder und Jugendliche mit Migrations- und Flüchtlingshintergrund anbieten, aber auch eine Vielzahl an Veranstaltungen und Trainings zum Thema auflisten. Die Webseite ist auch ein guter Anlaufpunkt für Lehrpersonen, die Unterstützung zum Umgang mit Flüchtlingskindern und -jugendlichen suchen:
http://www.jmd-portal.de/_temp-late.php?l=1&action=news

Die Webseite der "BAFF"-Zentren, eine deutschlandweite Kooperation von Beratungszentren für traumatisierte Flüchtlinge, die auch psychosoziale Beratung und Therapien für Flüchtlingskinder und -jugendliche anbieten und online eine Liste empfohlener Literatur zum Thema Trauma bereitstellen:
<http://www.baff-zentren.org/>

Literaturverzeichnis

- Arnot, M. & Pinson, H. (2005). *The education of asylum-seeker and refugee children. A study of LEA and school values, policies, and practices*. Cambridge, UK: Faculty of Education, University of Cambridge.
- Beiser, M. (2009). Resettling refugees and safeguarding their mental health: Lessons learned from the Canadian Refugee Resettlement Project. *Transcultural Psychiatry*, 46(4), 539-583
- Benet-Martínez, V., Lee, F., & Leu, J. (2006). Biculturalism and cognitive complexity: Expertise in cultural representations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 386-407.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Berthold, T. (2014). *In erster Linie Kinder Flüchtlingskinder in Deutschland*. Deutsches Komitee für UNICEF.
- Birman, D. & Tran, N. (2015). *Academic engagement of newly arriving Somali Bantu students in a U.S. elementary school*. Washington, D.C.: Migration Policy Institute.
- Edele, A., & Stanat, P. (2015). The Role of First-Language Listening Comprehension in Second-Language Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000060>

- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and colorblind beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44-55.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63, 37-52.
- Council of Europe (2008). *White paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity*. Strausborg: Council of Europe Ministers of Foreign Affairs.
- Faas, D. (2008). From foreigner pedagogy to intercultural education: An analysis of the German responses to diversity and its impact on schools and students. *European Educational Research Journal*, 7, 108.
- Frankenberg, E., Kupper, K., Wagner, R., & Bongard, S. *European Psychologist*, 18(3), 2013, 158-168.
- Frindte, W., Boehnke, K., Kreikenbom, H., & Wagner, W. (2011). *Lebenswelten junger Muslime in Deutschland*. Berlin: Bundesministerium des Innern.
- García Coll, C., Akiba, D., Palacios, N., Bailey, B., Silver, R., DiMartino, L., & Chin, C. (2002). Parental involvement in children's education: Lessons from three immigrant groups. *Parenting: Science and Practice*, 2, 303-324.
- Gay, G. (2002). *Preparing for culturally responsive teaching*. *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63, 37-52.
- Lin, M. (2004). Kulturell unterschiedliche Kommunikationserwartungen als 'Behinderung' für den Schulerfolg von Migrantenkindern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 73(1), 53-69.
- Masten, A. S., Liebkind, K., & Hernandez, D. J. (Eds.) (2012). *Realizing the potential of immigrant youth*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Michel & Sattler (2007). Resilienz von jungen Menschen mit Migrationshintergrund. *Interdisziplinäre Fachzeitschrift der DGgKV*, 10, 90-107.
- Miller, K. E. & Rasmussen, A. (2010). War exposure, daily stressors, and mental health in conflict and post-conflict settings: Bridging the divide between trauma-focused and psychosocial frameworks. *Social Science & Medicine*, 70, 7-16.
- OECD (2010). *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge*. Center for Educational Research and Innovation. Paris, France.
- OECD (2012). *Untapped skills: Realising the potential of immigrant students*. Retrieved from <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9812041e.pdf>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.
- Raleigh, E., & Kao, G. (2010). Do immigrant minority parents have more consistent college aspirations for their children?. *Social Science Quarterly*, 91, 1083-1102.

- Schachner, M. K., Noack, P., Van de Vijver, F. J. R., & Eckstein, K. (im Druck). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school – Equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*.
- Schachner, M. K., Vietze, J., van de Vijver, F. J. R., & Noack, P. (2015). *Acculturation Expectations in Family and School and Early Adolescents' Ethnic and Mainstream Identity*. Vortrag bei der European Conference of Developmental Psychology, Braga, Portugal.
- Schmitt-Rodermund, E., & Silbereisen, R. K. (2008). The prediction of delinquency among immigrant and non-immigrant youth. *International Journal of Comparative Sociology*, 49, 87–109.
- Sirin, S. R. & Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, D.C.: Migration Policy Institute.
- Slonim-Nevo, V., Mirsky, J., Rubinstein, L., & Nauck, B. (2009). The impact of familial and environmental factors on the adjustment of immigrants: A longitudinal study. *Journal of Family Issues*, 30, 92- 123.
- Suarez-Orozco, C., Pimentel, A., Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *The Teachers College Record*, 111, 712–749.
- Sullivan, A. & Simonson, G. (2015). A systematic review of school-based social-emotional interventions for refugee and war-traumatized youth. *Review of Educational Research*. Published online before print October 13, 2015, doi: 10.3102/0034654315609419
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385.
- Titzmann, P. (2011). Growing Up Too Soon? Parentification Among Immigrant and Native Adolescents in Germany. *Journal of Youth and Adolescence*, 1-14.
- Titzmann, P.F., Silbereisen, R. K., Mesch, G.S., Schmitt-Rodermund, E. (2011). Migration-specific hassles among adolescent immigrants from the former Soviet Union in Germany and Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, 777-794.
- Vedder, P., Sam D. L. & Liebkind, K. (2007). The acculturation and adaptation of Turkish adolescents in North-Western Europe. *Applied Developmental Science*, 11, 126-136.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2004). Global and ethnic self-esteem in school context: minority and majority groups in the Netherlands. *Social Indicators Research*, 67, 235-281.
- Werner, E. (2005). Resilience and recovery: Findings from the Kauai Longitudinal Study. *Focal Point Research, Policy, and Practice in Children's Mental Health*, 19, 11-14.

Zitate von

<http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2015-08/flucht-aus-eritrea-bayrische-folklore>

<http://www.heute.de/fluechtlinge-in-deutschland-der-erste-schultag-in-der-fremde-39690284.html>