

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2018, Nr.5

## Unterrichtserfahrungen in Flüchtlingslagern: Was deutsche Lehrkräfte erwarten können



*David Kunyu*  
Universität Potsdam



*Carsta Schulze*  
Universität Potsdam

### Zusammenfassung

Nach den grauenvollen Erfahrungen in Konfliktgebieten, sehnen sich Flüchtlingskinder nach einer Rückkehr zu einem normalen Leben. Die Tatsache, dass sie in Flüchtlingslagern landen, wie es oft der Fall in Aufnahmeländern mit niedrigem Einkommen ist, vernichtet ihre Erwartungen, einen Zufluchtsort zu finden und zu einem normalen Unterrichtsgeschehen zurückzukehren. Dieses Review reflektiert über Flüchtlinge und ihren Bildungserfahrungen in Flüchtlingslagern. Oftmals haben diese keinen Zugang zu Schulen haben, und falls doch, erwartet sie ein unsicheres schulisches Umfeld (z. B. geprägt von Diskriminierung und überfüllten Klassenräumen). Dieser Artikel stellt heraus, was Lehrerinnen und Lehrer erwarten können, wenn solche Schülerinnen und Schüler zu Schulen in Deutschland übersiedeln. Der Umgang mit traumatisierten Flüchtlingsschülerinnen und -schülern mit einem benachteiligten Bildungshintergrund ist sowohl sensibel als auch fordernd und Lehrkräfte sowie Schulen in Asylländern (z. B. Deutschland) sollten dies verstehen und darauf vorbereitet sein, sie bei der Eingewöhnung zu unterstützen.

**Schlagwörter:** Flüchtlingslager, Schulerfahrungen, Kinder und Jugendliche, Lehrerinnen und Lehrer

### Abstract

After harrowing experiences in conflict zones, refugees, especially refugee children yearn to return to a normal life. Ending up in camps, as is often the case for low income receiving countries, always defeats their expectations of finding a real haven of safety and a return to normal schooling. This review reflects on refugees and their educational experiences in refugee camps. They are confronted with the realities of almost not being able to have access to schools, and if they do, an encounter with unsafe school environments (e.g. of discrimination, and overcrowded classrooms) await them. This article highlights what teachers can expect when such students transit to schools in Germany. Dealing with traumatized refugee students with poor educational background is both delicate and demanding, and teachers and schools in asylum countries (e.g. Germany) ought to understand and be prepared to support them to resettle in schools.

**Keywords:** Refugee camps, School experiences, Children and Youth, Teachers

## Einleitung

Unterricht in Flüchtlingslagern wird nicht als Priorität hinsichtlich der Grundbedürfnisse von Flüchtlingen angesehen (Wright & Plasterer, 2010) – eine Wahrnehmung, die das bedeutsame Streben nach Bildung als vierte Interventionssäule hat scheitern lassen (UNHCR, 2014). Laut den Ergebnissen der UNESCO (2015), vernachlässigen Aufrufe zur humanitären Hilfe die Bildungsbedürfnisse weiterhin. Die UNESCO weist außerdem darauf hin, dass „die relativ geringe Förderung von Bildung in der Entwicklungshilfe und den humanitären Aufrufen im Gegensatz zu der hohen Priorisierung, die Gemeinschaften und Kinder der Bildung in Notlagen einräumen, steht“<sup>1</sup> (S. 5). Diese Wahrnehmungen und/oder Trends sollten zum Wohle der Flüchtlingskinder und - jugendlichen umgekehrt werden, deren Recht auf eine hochwertige Grundbildung weiterhin verletzt wird (Hyndman, 2011). In seinem jährlichen Bericht merkt das Hohe Kommissariat der Vereinten Nationen für Flüchtlinge (UNHCR) an, dass die langwierige Flüchtlingskrise auf der ganzen Welt die Flüchtlinge in einen Schwebezustand versetzt hat. Auch wenn ihre Leben nicht in Gefahr sind, gibt es eine erdrückende Evidenz dafür, dass ihre Grundrechte und ihre wesentlichen ökonomischen, sozialen und psychologischen Bedürfnisse unerfüllt bleiben (UNHCR, 2016a).

Flüchtlinge in Flüchtlingslagern werden aufgrund von verlängerten und ständig neu entstehenden Kriegen und Konflikten bei ihrem

Streben nach Bildung mit Herausforderungen auf mehrfacher Ebene konfrontiert (Oh & van der Stouwe, 2008). Gewaltsame Konflikte schädigen die Bereitstellung und Erlangung von Bildung tiefgreifend, doch nichtsdestotrotz befinden sich Millionen von Kindern im Zentrum dieser Konflikte. Außerdem werden Kinder und Jugendliche in konfliktbetroffenen Ländern nicht nur unverhältnismäßig stark davon abgehalten, sich in Schulen einzuschreiben, sondern auch die Wahrscheinlichkeit, dass sie die Grundschule abschließen und eine weiterführende Schule besuchen, sowie ihre Alphabetisierungs- und Sterberate sind schlechter als in der restlichen Welt (Talbot, 2013). Talbot stellt außerdem fest, dass der enorme Wert von Bildung in Notlagen und deren Rolle bei der Vorbereitung von Gesellschaften auf einen eventuellen Wiederaufbau nach dem Konflikt und die sozioökonomische Entwicklung nicht genug betont werden können.

## Warum Bildung in Notlagen von Bedeutung ist

Kinder sind diejenigen, die am meisten darunter leiden, wenn ein Notfall eintritt und infolgedessen nur wenig in der kindlichen Welt unverändert bleibt. Internationale Organisationen und Asylbehörden, die daran beteiligt sind, auf die Bedürfnisse von Flüchtlingen zu reagieren, haben der Bildung bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt (UNHCR, 2014). Der Schwerpunkt lag bisher auf den traditionellen Themengebieten der Intervention: Ernährungssicherung,

<sup>1</sup>Aus dem Englischen übersetzt

Unterkunft und Gesundheitsleistungen (UNESCO, 2015). Nichtsdestotrotz ist Bildung die langfristige Lösung für die Herausforderungen von Flüchtlingen (Hyndman, 2011; Nicolai, 2013). Bernhardt, Yorozu und Mendel-Añonuevo (2014) argumentieren, dass die Alphabetisierung und die Vermittlung von Lebenskompetenzen; insbesondere verwundbare Kinder und jugendliche Flüchtlinge; nicht nur stärken und den Glauben an die eigenen Fähigkeiten erhöhen, sondern auch den Wiederaufbau von Gemeinschaften vorantreiben, indem sie Frieden, Kohäsion und Entwicklung fördern.

Laut der UNHCR (2016a) dauert es durchschnittlich 20 Jahre, um einen Flüchtling umzusiedeln. Dies erklärt auch, warum Flüchtlinge mehr als 25 Jahre in Kenia im Dadaab Flüchtlingslager verbracht haben ohne umgesiedelt worden zu sein (Mackinnon, 2014). Deshalb brauchen Kinder und Jugendliche einen Zugang zu Bildung während dieser Zeit. Aus der Sicht von Dryden-Petersen (2004) ist „die Schaffung von Stabilität für Kinder, die aus Notsituationen und Vertreibung kommen,“<sup>2</sup> eines der Hauptziele von Bildung in Ausnahmesituationen. Aus diesem Grund ist Bildung von großer Bedeutung, da sie nicht nur ein Schlüsselement zur Förderung der sozialen und ökonomischen Entwicklung auf gesellschaftlicher Ebene ist, sondern auch als wesentliches Schutzinstrument fungiert und dabei hilft, die psychologischen Bedürfnisse von Flüchtlingen auf individueller Ebene abzudecken

(Mackinnon, 2014). Nach Taylor und Sidhu (2012) spielt eine schulische Ausbildung außerdem eine kritische Rolle bei der Vereinfachung des Übergangs und der weiteren Integration sowie der Zugehörigkeit von Flüchtlingskindern. Die Politisierung von Flüchtlingssituationen und die Unfähigkeit von globalen staatlichen Autoritäten, angemessen auf die Bildungsbedürfnisse von Flüchtlingen zu reagieren, hat deren Situation verschlimmert. Dieses Versäumnis hat zu einer Entstehung von sozialen Disparitäten geführt und eine Gesellschaft mit gebrochenen Identitäten und Chancenungleichheit hervorgebracht (Qumri, 2012).

### **Herausforderungen der Beschulung in Flüchtlingslagern**

Aufgrund der Einzigartigkeit jeder Ausnahmesituation argumentiert Mackinnon (2014), dass ein einziger Bildungsansatz niemals in allen Interventionssituationen funktionieren kann. Dies liegt unter anderem daran, dass die Reaktionen nicht nur von der Art der Krise abhängig sind, sondern gleichzeitig auch von anderen Faktoren, wie z. B. den Kapazitäten der Gemeinschaft und dem existierenden Bildungssystem im Gastland (Nicolai, 2003). Zusammen mit Save the Children hat Nicolai (2003) ein Rahmenkonzept entwickelt, das Ansätze zur Implementierung von Bildungsinterventionen in Ausnahmesituationen aufführt (siehe Abbildung 1).

---

<sup>2</sup>Aus dem Englischen übersetzt

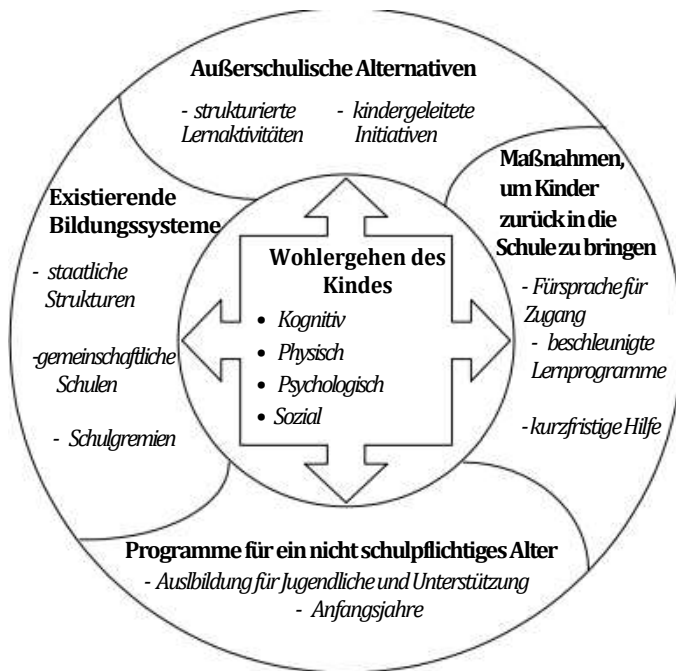


Abbildung 1: Ansätze für Bildung in Ausnahmesituationen

Quelle: Nicolai (2003, S. 34)

Diese Ansätze werden in der vorliegenden Untersuchung übernommen, um die existierenden bildungspolitischen Herausforderungen der im Lager lebenden Flüchtlinge hervorzuheben und mögliche Maßnahmen aufzuzeigen, die Lehrkräfte und andere Akteure ergreifen können, um ihre Rückkehr in den Schulalltag zu unterstützen. Diese Kinder stehen sowohl vor psychischen als auch psychosozialen Herausforderungen (insbesondere die Jugendlichen) und ihr Wohlergehen bildet die Grundlage für die Erholung von den Auswirkungen der Traumata. Sie tragen ihre Vergangenheitserfahrungen mit sich (Lerner, 2012), worüber sich Lehrerinnen und Lehrer immer bewusst sein sollten. Die Sicherstellung, dass Kinder und Jugendlichen in Schulen untergebracht werden, hat weitreichende positive Effekte. Sie können sich nicht nur auf

ihre akademische Entwicklung konzentrieren, sondern sich auch mit Gleichaltrigen treffen, welche ihr soziales Wohlergehen und die Integration in einer neuen Gemeinschaft beeinflussen (Lerner, 2012).

In Bezug auf die existierenden Bildungssysteme stellt Nicolai (2003) heraus, dass Lehrerinnen und Lehrer den Unterschied der Bildungssysteme zwischen Gastland und Herkunftsland der Flüchtlingsschülerinnen und -schüler kennen sollten. Sprache ist in den meisten Fällen ein ausschlaggebender Faktor, aber es sollte auch immer die Komplexität der Bildungssysteme betrachtet werden. Dies beinhaltet auch eine Einschätzung der akademischen Fähigkeiten, um Schülerinnen und Schüler in die entsprechende Klassenstufe einordnen zu können. Diejenigen, die für längere Zeit keine Schule besucht haben, benötigen alternative Lernunterstützungsansätze. Die Lehrkraft spielt deshalb eine entscheidende Rolle bei der schulischen Wiedereingliederung von Flüchtlingskindern (Lerner, 2012; Bouton, 2016).

### Die Erfahrungen von Flüchtlingsschülerinnen und -schülern verstehen

Flüchtlinge befinden sich unfreiwillig in den Flüchtlingslagern der Asylländer. Sie sind meistens die Leitragenden der Kriege und Konflikte (Mackinnon, 2014) und solche Erfahrungen machen sie verwundbar gegenüber Traumata. In ihren Sicherheitszonen sind temporäre Ansiedlungen sowie Heilungs- und Versöhnungsprozesse lebenswichtig (Hyndman,

2013) bevor eine Beschulung dieser Kinder und Jugendlichen in Betracht zu ziehen ist. In seiner Untersuchung über holistische Bildung für Flüchtlinge im Libanon fand Bassel Akar (2015) heraus, dass die Kinder im Flüchtlingslager in Shatilla abgesehen von ihren traumatischen Erfahrungen in Syrien unter schweren und herausfordernden Bedingungen leben. Er berichtet über gewaltsame Auseinandersetzungen in den Lagern, die verschmutzte Umwelt und Unterernährung, wodurch die Unmöglichkeit einer effizienten Beschulung zum Ausdruck kommt. In seinen Ergebnissen dokumentiert Akar (2015) ein völliges Fehlen von emotionaler Unterstützung für Kinder, um ihre Traumata zu überwinden. Dies ist ein wichtiger Faktor, der einen negativen Einfluss auf ihr Verhalten und ihre Entwicklung hat (Nicolai, 2003; Mackinnon, 2014). Der Mangel an Psychologen vor Ort fordert von unausgebildeten Lehrkräften und pädagogischem Personal seinen Tribut, da sie abgesehen von ihrer eigenen Handlungsunfähigkeit, ebenfalls diese therapeutischen Dienste benötigen (Qumri, 2012).

Die Sicherheit der Kinder wird in den Flüchtlingschulen nicht garantiert, weshalb sich viele Eltern dafür entscheiden, ihre Kinder nicht zur Schule zu schicken (Skonhoft, 2000; Taylor & Sidhu, 2012). Aus der Sicht von Nicolai (2003, S. 3) „hängen das Wohlergehen und die Entwicklung der Kinder von der Sicherheit der Familie oder der Gemeinschaft innerhalb der

prognostizierbaren Umgebung ab“<sup>3</sup>, welches ein triftiger Grund für die Handlungen der Eltern ist. In seiner Untersuchung mit irakischen Flüchtlingen in jordanischen Flüchtlingslagern stellte Qumri (2012) fest, dass Mobbing und diskriminierendes Verhalten sowohl von Schülerinnen und Schülern als auch von Lehrerinnen und Lehrern in den Flüchtlingschulen weit verbreitet sind. Qumri (2012, S. 195) betont dabei, dass „dies negative Auswirkungen auf die Kinder hat und zu einem emotionalen als auch psychischen Stress bei irakischen Kindern geführt hat, wodurch sich viele dazu gezwungen sahen, die Schule abzugeben“<sup>4</sup>. Zudem wird die kulturelle Herkunft der Flüchtlinge oft nicht respektiert und ist daher eine Konfliktquelle in Flüchtlingschulen. Qumri (2012) führt außerdem an, dass sich christlich afghanische Mädchen aufgrund ihres Glaubens oft eingeschüchtert und diskriminiert fühlen. Eine der Ursachen liegt in ihrer Art sich zu kleiden, welche sich von den anderen unterscheidet. Solche Kinder fühlen sich unsicher und ihre Eltern nehmen sie oft aus Angst um ihr Wohlergehen aus der Schule.

### Relevanz für deutsche Schulen

Deutschland war und ist weiterhin das größte Aufnahmeland von Flüchtlingen und Asylsuchenden in Europa. Allein im Jahr 2016 wurden 669,482 Flüchtlinge und Asylsuchende aus Syrien, Afghanistan, aus dem Irak, aus der Türkei und Eritrea registriert. Das war eine 40-

<sup>3</sup> Aus dem Englischen übersetzt

<sup>4</sup> Aus dem Englischen übersetzt

prozentige Steigerung im Vergleich zum Vorjahr und erhöhte somit die Anzahl der betroffenen Personen in Deutschland, für die das UNHCR zuständig ist, auf 1,268,845. Diese Population schließt beschulte Flüchtlinge und Jugendliche mit ein (UNHCR, 2016b). Diese Lerner haben große Schwierigkeiten sich an das normale Schulgeschehen anzupassen und ihre Ausnahmesituation verlangt nach bewährten Praktiken von Seiten der Lehrkräfte und anderer involvierter Akteure. Diese Praktiken beinhalten laut Rutter (2006) unter anderem die Sicherstellung einer freundlichen Schulumgebung frei von jeglichen Vorurteilen, linguistische Unterstützung, psychosoziale Unterstützung sowie Lernbetreuung. Außerdem weisen viele Flüchtlingsjugendliche posttraumatische Belastungsstörungen auf, welche ihre Verhaltensentwicklung beeinträchtigen (Hart, 2009; Layne et al., 2001). Dies kann zu störendem Verhalten, Konzentrationsverlust, Erinnerungsunfähigkeit, emotionaler Ablösung von anderen, einem erhöhten Alarmzustand und sogar zu schlechten akademischen Leistungen führen (Bouton, 2016; Hart, 2009). Bouton betont außerdem:

Trauma nimmt den Flüchtlingskindern oft das Gefühl der Kontrolle weg. Um unsere jungen Heranwachsenden zu stärken, müssen Lehrerinnen und Lehrer die Zeichen und Symptome eines Traumas verstehen und vorbereitet sein, um den Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, mit ihren vergangenen und

gegenwärtigen Erfahrungen umzugehen (2016, S. 3).<sup>5</sup>

Aufgrund der Tatsache, dass Flüchtlingskinder sehr viel aggressives und gewalttätiges Verhalten erlebt haben, ist es möglich, dass sie dieses Verhalten auch während des Unterrichts ausleben, was wiederum mit einem oft fehlenden Vertrauen zu Autoritätspersonen im Zusammenhang steht (Bouton, 2016). Lehrkräfte sollten daher mit der Hilfe der verfügbaren schulischen Unterstützungsnetzwerke die notwendigen Schritte ergreifen, um zu ihnen ein Vertrauensverhältnis aufzubauen und somit mit wiederkehrenden Störungen umgehen. Zusätzlich ist es wichtig, dass Lehrkräfte darüber nachdenken, wie sie auf eine kreative Art und Weise eine angenehme Klassenatmosphäre für alle Schülerinnen und Schüler schaffen können ohne dabei die Flüchtlings Schülerinnen und -schüler auszuschließen. Die meisten Flüchtlings Schülerinnen und -schüler in deutschen Schulen (z. B. aus Syrien und dem Irak) haben einen Hintergrund, der von solchen Bildungsherausforderungen geprägt ist. Wenn sie Glück hatten und eine Schule besuchen konnten, ist anzunehmen, dass sie viel Lernstoff aufgrund von überfüllten Klassen und fehlenden Materialien verpasst haben - wie es oft der Fall bei Flüchtlingskindern ist. Wenn Schülerinnen und Schüler mit solchem Hintergrund in reguläre Schulen eingeschrieben werden, „sollten Lehrkräfte erst jeden Schüler kennenlernen und dessen Stärken und Schwächen erkennen“ (Bouton, 2016, S. 3).<sup>6</sup> Das Verstehen ihrer

<sup>5</sup> Aus dem Englischen übersetzt

<sup>6</sup> Aus dem Englischen übersetzt

Schreib- und Lesekompetenzen sowie ihrer akademischen Fähigkeiten hilft ihnen dabei, sie in die entsprechende Klassenstufe einzuordnen. Denn eine unzureichende Einschätzung ihres Bildungshintergrunds kann dazu führen, dass sie ungeachtet ihres Altersunterschiedes in dieselbe Klasse/Klassenstufe eingeordnet werden. Diese Art der Kategorisierung kann verursachen, dass sich die Heranwachsenden minderwertig und ängstlich fühlen, wodurch emotionale Unsicherheit entsteht. Solche Maßnahmen sind nicht nur zur Festigung der akademischen Grundlagen wichtig, sondern helfen Lehrerinnen und Lehrern auch, eine abgestimmte Unterstützung für bestimmte Lernerinnen und Lerner sicherzustellen und einen herausfordernden akademischen Fokus für Flüchtlingsjugendliche zu legen (Bouton, 2016). In ihrer Untersuchung berichten Taylor und Sidhu (2012), wie Lehrerinnen und Lehrer für Flüchtlinge in Lagern darum kämpfen, mit einer zunehmenden Lerner- und Lernerinnenzahl und den limitierten Lehr- und Lernressourcen umzugehen. Dies weist daraufhin, dass die internationale Gemeinschaft und die Asylregierungen mehr tun müssen, um die Flüchtlinge beim Lernen zu unterstützen. Dazu kommt, dass eine Beschulung in einem Asylland eine Einführung in einen vollständig neuen Lehrplan bedeuten kann, welcher oft weit fortgeschritten und in einer anderen Sprache ist. In diesen Fällen fällt es Flüchtlingsschülerinnen und -schülern schwer, mit der neuen Situation umzugehen. Akar (2005) führt die Schwierigkeiten an, die syrische Flüchtlinge im

Libanon im Umgang mit Unterricht erleben, insbesondere mit einem komplexeren Lehrplan. Dies führte zu Frustrationen und Depression unter den Schülerinnen und Schülern in den Schulen. Da in Deutschland die meisten Lehrpläne in deutscher Sprache konzipiert sind, sollten die Schulen den Flüchtlingsschülerinnen und -schülern sprachliche Unterstützung bereitstellen. Deshalb sind Intensivkurse für Deutsch als Zweitsprache unabdingbar. Während des Unterrichtsgeschehens sollten Lehrkräfte immer die linguistischen Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler bedenken.

In ihrer Untersuchung fand Hope (2008) heraus, dass Flüchtlingsschülerinnen und -schüler diejenigen Lehrkräfte sehr schätzen, die sie nach ihren Erfahrungen fragten und diese in den Lehrplan integrierten. Sie argumentiert, dass das Teilen von Erfahrungen mit der Klasse Flüchtlingsschülerinnen und -schülern helfe, ihre Identität und Selbsterkennung zu definieren. Einige dieser Erfahrungen betreffen die Lebensweise (z. B. Religion). Deshalb ist die Umsetzung von pädagogischen Ansätzen, die kulturelle Diversität im Klassenzimmer und in der Schule respektieren und fördern, der Schlüssel für Integration und die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls.

### **Schlussfolgerung**

Es ist bedauerlich, dass Kinder, die bereits Opfer von Kriegen und Konflikten sind, auch weiterhin mit ihrem Streben nach Bildung zurückgelassen werden, während sie sich in Flüchtlingslagern befinden. Ihre Bildungsschwierigkeiten sind real und

überwältigend und isolieren diese Kinder weiterhin vom Rest der Welt. Im Gegensatz zu Kindern mit einem stabilen Bildungsumfeld sind ihre Möglichkeiten einzigartig und begrenzt. Die internationale Gemeinschaft und die Asylländer sollten sich mehr für diese Kinder einsetzen, indem sie sicherstellen, dass alle schulpflichtigen Kinder Schulen besuchen und sich sicher fühlen. Durch die Umsiedlung in Asylländer werden Flüchtlingsschülerinnen und -schüler mit neuen pädagogischen Herausforderungen konfrontiert (z. B. Sprache, Lehrplan und Kultur).

Lehrerinnen und Lehrer für Flüchtlingsschülerinnen und -schüler in Deutschland sollten darauf vorbereitet sein, von ihren Erfahrungen und ihrem Bildungshintergrund zu lernen, um sie in den Schulen angemessen zu unterstützen. Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrern von Flüchtlingen sind dabei unverzichtbar, um die Lernqualität sowie das Wohlergehen von Flüchtlingsschülerinnen und -schülern zu verbessern.

## Literaturverzeichnis

- Akar, B. (2015). *Innovative approaches and tools in holistic education for refugees: Exploring eight educational programs for Syrian refugees in Lebanon*. Vienna: Caritas Austria.
- Bernhardt, A., Yorozu, R., & Medel-Añonuevo, C. (2014). Literacy and life skills education for vulnerable youth: What policy makers can do. *International Review of Education*, 60(2), 279-288. <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-014-9419-z>
- Bouton, B. (2016). Understanding the unique needs of adolescent refugee students. *Middle Grades Review*, 2(3), 1-7. Retrieved from <http://scholarworks.uvm.edu/mgreview/vol2/iss3/6>
- Dryden-Peterson, S. (2004). *Educating refugees in countries of first asylum: The case of Uganda*. Retrieved from <https://www.migrationpolicy.org/article/educating-refugees-countries-first-asylum-case-uganda/>
- Hart, R. (2009). Child refugees, trauma and education: interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice*, 25(4), 351-368. doi: 10.1080/02667360903315172
- Hope, J. (2008). "One day we had to run": The development of the refugee identity in children's literature and its function in education. *Children's Literature in Education*, 39(4), 295-304. doi: 10.1007/s10583-008-9072-x
- Hyndman, J. (2011). A refugee camp conundrum: Geopolitics, liberal democracy, and protracted refugee situations. *Canada's Journal on Refugees*, 28(2), 7-15.
- Layne, C., Pynoos, R., Saltzman, W., Arslanagic, B., Black, M., & Savjak, N. et al. (2001). Trauma/grief-focused group psychotherapy: School-based post-war intervention with traumatized Bosnian adolescents. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 5(4), 277-290. doi: 10.1037//1089-2699.5.4.277
- Lerner, A. (2012). The educational resettlement of refugee children: examining several theoretical approaches. *Multicultural Education*, 20(1), 9-14.
- Mackinnon, H. (2014). *Education in emergencies: The case of the Dadaab refugee camps*. Retrieved from [https://www.cigionline.org/sites/default/files/cigi\\_pb\\_47.pdf](https://www.cigionline.org/sites/default/files/cigi_pb_47.pdf)
- Morrice, L. (2012). Learning and refugees: Recognizing the darker side of transformative learning. *Adult*



- Education Quarterly*, 63(3), 251-271. <http://dx.doi.org/10.1177/0741713612465467>
- Nicolai, S. (2003). *Education in emergencies: A tool kit for starting and managing education in emergencies*. Retrieved from [https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/038DDBECDCAB5708C1256E24004F3B28-SaveTheChildren\\_EducationEmergencies.pdf](https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/038DDBECDCAB5708C1256E24004F3B28-SaveTheChildren_EducationEmergencies.pdf)
- Oh, S., & van der Stouwe, M. (2008). Education, diversity, and inclusion in Burmese refugee camps in Thailand. *Comparative Education Review*, 52(4), 589-617. <http://dx.doi.org/10.1086/591299>
- Qumri, S. (2012). Iraqi refugee children's quest for education in Jordan. *Peace Review*, 24(2), 195-201. <http://dx.doi.org/10.1080/10402659.2012.677337>
- Rutter, J. (2006). *Supporting refugee children in 21st century Britain: A compendium of essential information*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Skonhoft, C. (2000). 'Why should I send my child to school?' A study of Burundian Hutu refugees' experiences of exclusion from education and how this motivates education in Tanzanian exile. *Norsk Geografisk Tidsskrift - Norwegian Journal of Geography*, 54(3), 116-121. <http://dx.doi.org/10.1080/002919500423726>
- Talbot, C. (2013). *Education in conflict emergencies in light of the post-2015 MDGS and EFA agendas*. Retrieved from [http://norrag.org/fileadmin/Working\\_Papers/Education\\_in\\_conflict\\_emergencies\\_Talbot.pdf](http://norrag.org/fileadmin/Working_Papers/Education_in_conflict_emergencies_Talbot.pdf)
- Taylor, S., & Sidhu, R. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903560085>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *Humanitarian aid for education: Why it matters and why more is needed*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002335/233557E.pdf>
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2014). *Protecting refugees & the role of UNHCR*. Retrieved from <http://www.unhcr.org/509a836e9.html>
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2016a). *Missing out: Refugee education in crisis*. Retrieved from [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/missing-out-refugee-education-in-crisis\\_unhcr\\_2016-en.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/missing-out-refugee-education-in-crisis_unhcr_2016-en.pdf)
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2016b). *Global trends: Forced displacement in 2016*. Retrieved from <http://www.unhcr.org/5943e8a34.pdf>
- Wright, L., & Plasterer, R. (2010). Beyond basic education: Exploring opportunities for higher learning in Kenyan refugee camps. *Canada's Journal on Refugees*, 28(2), 42-56