

Wie kann die Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher in der Schule gefördert werden?

Lina Alhaddad¹, Maja Schachner¹, Linda Juang², Nicole Pertl^{2,3}

¹Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

²Universität Potsdam

³SchlaU – Trägerkreis Junge Flüchtlinge e.V.

Bitte zitieren als: Alhaddad, L., Schachner, M., Juang, L., & Pertl, N. (2021). *Wie kann die Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher in der Schule gefördert werden*. Online abrufbar unter <http://www.fachnetz-flucht.de/>

Dieser Beitrag wurde unter einer Creative Commons Lizenz lizenziert. Der Inhalt darf weitergegeben werden, solange der Name der Autor*innen genannt wird. Wenn Sie das Material remixen, verändern oder anderweitig direkt darauf aufbauen, dürfen Sie Ihre Beiträge nur unter derselben Lizenz wie das Original verbreiten.



Online veröffentlicht am: 08.07.2021

Bildung ist zentral für die Integration Geflüchteter sowie ihre Zukunftsperspektiven und somit ein wesentliches Anliegen für geflüchtete Schüler*innen und ihre Familien. Trotz hoher Bildungsmotivation sind geflüchtete Kinder mit einer Vielzahl von Herausforderungen konfrontiert. In diesem Beitrag beleuchten wir, wie Lehrer*innen, Mitschüler*innen, Unterrichtsbedingungen und -inhalte sowie schulpolitische Rahmenbedingungen und Elternarbeit eine positivere Bildungserfahrung für junge Geflüchtete fördern können. Mit konkreten, praktischen Anregungen für einen wertschätzenden und ressourcenorientierten Umgang mit Diversität, zeigen wir auf, wie Integration in Schulen begünstigt und damit die Bildungschancen geflüchteter Schüler*innen gefördert werden können.

Schlagwörter Inhalt: Integration, Schule, Vielfalt, geflüchtete Kinder und Jugendliche

Schlagwörter Zielgruppe: Lehrer*innen, Schulleiter*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Erzieher*innen, ehrenamtliche Mentor*innen

Bildung ist eine zentrale Priorität geflüchteter Menschen, wenn sie im Aufnahmeland ankommen.¹ Trotzdem ist die Schulbesuchsrate bei Geflüchteten im Vergleich zu Gleichaltrigen ohne Fluchterfahrung international sehr niedrig.²

Wir analysieren Herausforderungen und Interventionsmöglichkeiten auf verschiedenen Ebenen, von geflüchteten Schüler*innen selbst, über Mitschüler*innen, Lehrer*innen, Unterrichtsbedingungen, und -inhalte bis hin zu schulpolitischen Rahmenbedingungen und Elternarbeit. Diese Anregungen sollen dazu bei-

tragen, ein inklusives Schulumfeld mit gerechten Bildungschancen für geflüchtete Schüler*innen zu fördern.

Geflüchtete Schüler*innen

Geflüchtete Schüler*innen müssen nicht nur allgemeine altersbedingte Entwicklungsaufgaben meistern, sondern auch mit spezifischen fluchtbedingten Herausforderungen umgehen. Sie haben potentiell traumatische Erfahrungen gemacht, die ihre Entwicklung und psychische Gesundheit beeinflussen können.³ Auch im Aufnahmeland gibt es andauernde Belastungen, wie z.B. die Trennung von einem oder beiden

Elternteilen.⁴ Auch Unsicherheit bezüglich ihres Aufenthaltsstatus sowie des Ausgangs ihres Asylverfahrens sind belastend und eine Ablehnung des Asylantrags beeinträchtigt das psychische Wohlbefinden asylsuchender Kinder und Jugendlicher enorm.⁵ Hinzu kommen meist schwierige Lebensbedingungen in Gemeinschaftsunterkünften. Viele berichten, dass sie schlecht schlafen und keinen ruhigen Ort zum Lernen haben.⁶

Zusätzlich müssen neuzugewanderte Jugendliche innerhalb der Familie oft Erwachsenenaufgaben übernehmen (z.B. Betreuung jüngerer Geschwister, Übersetzungshilfe für Eltern).⁷ All dies beeinflusst, wie geflüchtete Schüler*innen ihre schulischen Aufgaben erfüllen können. Es empfiehlt sich, geflüchteten Schüler*innen eine*n Mentor*in als Vertrauensperson und psychosoziale Unterstützung zuzuteilen wie in Schweden und den Niederlanden. In Deutschland liegt dies bisher allein in der Verantwortung des*der Lehrer*in.⁸

Nicht-geflüchtete Mitschüler*innen

Ähnliche Erfahrungen und das Gefühl, wertgeschätzt zu werden, spielen für Geflüchtete eine entscheidende Rolle für die Entwicklung neuer Freundschaften.⁹ Daher ist es schwierig, Freundschaften mit nicht-geflüchteten Mitschüler*innen aufzubauen. Hinzu kommen Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihres Aussehens, ihrer Religion oder ihrer Sprachkenntnisse. Lehrer*innen können die Dynamik zwischen geflüchteten und nicht-geflüchteten Schüler*innen verbessern, indem sie einen von Schwächen und Defiziten geprägten Blick auf Geflüchtete, die Darstellung dieser als „die Anderen“, das „Exotisieren“ der Herkunftskulturen und andere subtile Formen der Diskriminierung vermeiden.¹⁰

Kontakt zwischen Mitgliedern verschiedener Gruppen ist eines der stärksten Mittel, um Vorurteile und Gefühle persönlicher Bedrohung zu überwinden.¹¹ Es sollten daher früh Möglichkeiten für positive Kontakterfahrungen auf Augenhöhe zwischen Jugendlichen mit und ohne Fluchterfahrung geschaffen werden. Das ist besonders wichtig, da getrennte Vorbereitungsklassen für neuzugewanderte Schüler*innen diesen Kontakt oft verhindern.

Das Programm „WIRwerden“ schafft gezielt solche Kontaktmöglichkeiten, indem Tandems aus Kindern mit und ohne Fluchterfahrung gebildet und pädagogisch begleitet werden.¹² Nach der Teilnahme am Programm zeigten die Kinder im Vergleich zu einer Kontrollgruppe positivere selbstbezogene Einstellungen, was wiederum eine wichtige Bedingung zur Entwicklung von sozialen Beziehungen und Freundschaften ist.¹³ Auch das Erlernen der deutschen Sprache und die soziale Teilhabe konnte durch Tandems stark gefördert werden.¹⁴

Gemeinsame Freizeitaktivitäten können auch von der Schule außerhalb des Unterrichts im Hort oder Arbeitsgemeinschaften angeboten werden. Gleichzeitig zeigt sich aber, dass geflüchtete Schüler*innen nur halb so oft wie ihre Altersgenoss*innen ohne Fluchterfahrung an solchen Aktivitäten teilnehmen.¹⁵ Mögliche Barrieren zur Teilnahme müssen also identifiziert und abgebaut werden.

Lehrer*innen und Unterricht

Lehrer*innen kommt eine zentrale Rolle für die Integration zu, beginnend bei ihrer kritischen Reflexion der eigenen Rolle, Einstellungen, Herkunft und Perspektive.¹⁶ Um auch bei Schüler*innen ein kritisches Bewusstsein für die eigene Perspektive und soziale Ungleichheit in der Gesellschaft anzuregen, gleichzeitig interkulturelle Kompetenz und ein Gefühl von Zugehörigkeit zu fördern, ist es wichtig, die Lebenswelten aller Schüler*innen im Unterricht einzubeziehen und kultureller Vielfalt wertschätzend zu begegnen.¹⁷

Dies kann z.B. durch Unterrichtsprojekte wie das „Identitätsprojekt“ passieren, wo sich Schüler*innen mit der eigenen kulturellen Prägung und Herkunft, aber auch mit Deutschland als Einwanderungsland auseinandersetzen.¹⁸ Ein ähnliches Unterrichtsprojekt ist das „Immigrant Stories“-Projekt.¹⁹

Solche Projekte können außerdem die kulturelle Identität als eine wichtige psychologische Ressource im Umgang mit Diskriminierungserfahrungen fördern.²⁰ Auch die Herkunftssprache ist eine wichtige Ressource und kann im Unterricht genutzt werden, z.B. indem man Schüler*innen mit derselben Herkunftssprache ermuntert, sich

gegenseitig schwierige Inhalte in dieser Sprache zu erklären.

Bei der Wahl von Unterrichtsmaterialien sollte darauf geachtet werden, dass diese eine vielfältige Gesellschaft abbilden und keine stereotypen Bilder von Menschen mit Zuwanderungs- oder Fluchterfahrung transportieren. Hierfür können auch Materialsammlungen für diversitätssensible Curricula verwendet werden.²¹

Lehrer*innen sind wichtige Bezugspersonen und können viel dazu beitragen, die Schule zu einem Ort zu machen, an dem sich alle Schüler*innen wohlfühlen und gerne lernen. Insbesondere Lehrer*innen, die die Herkunftssprache geflüchteter Schüler*innen beherrschen, sind wichtige Vorbilder und können diese gut unterstützen, Deutsch zu lernen und ein Zugehörigkeitsgefühl in der Schule zu entwickeln.²² Angesichts möglicher Verluste von Bezugspersonen und vertrauten Orten kann dies ein wichtiger Ausgleich sein.²³ Das „Healing Classrooms“-Programm bietet hier sehr gute Ansätze.²⁴

Schulpolitische Rahmenbedingungen

Unterbrochene Bildungsbiographien betreffen viele geflüchtete Schüler*innen. Aber auch nach der Ankunft in Deutschland wird vielen ein Schulbesuch verwehrt, z.B. wegen eines unklaren Rechtsstatus oder der Herkunft aus einem sogenannten „sicheren Herkunftsland“. Diejenigen, die Zugang zu schulischer Bildung erhalten, besuchen in der Regel zunächst Vorbereitungsklassen um Deutsch zu lernen. Diese sind oft an Hauptschulen angesiedelt. Wenn die Schüler*innen dann bereit sind, am regulären Unterricht teilzunehmen, bleiben sie häufig an derselben Schule. Damit wird der Bildungsweg geflüchteter Schüler*innen maßgeblich beeinflusst und die Chance für eine Hochschulbildung gesenkt. Auch ungenügende Sprachkenntnisse und Unkenntnis über Zulassungsverfahren sind Barrieren.^{1, 8}

In der Laborschule Bielefeld hingegen werden geflüchtete Schüler*innen von Anfang an in heterogenen Stammgruppen unterrichtet und bekommen zusätzlich Sprachunterricht. Diese Einbindung in feste Stammgruppen fördert die Bindung zur Schulgemeinschaft und das Erlernen der deutschen Sprache.²⁵

Vielversprechend ist es auch, Lehrer*innen mit eigener Fluchterfahrung in die Schulen zu bringen wie z.B. im „Refugee Teachers Program“. ²⁶ Die geflüchteten Lehrer*innen werden hier zusätzlich in deutscher Sprache und dem deutschen Schulsystem weitergebildet. Anschließend können sie als Hilfslehrkräfte im Unterricht eingesetzt werden. Geflüchtete Lehrer*innen bringen wichtige Kenntnisse und Perspektiven bezüglich der Lebensrealitäten geflüchteter Familien mit und können diese mit anderen Lehrer*innen und Schüler*innen teilen. Der Lehrer*innenberuf sollte daher zugänglicher und ausländische Abschlüsse anerkannt werden, um das Wissen und die Kompetenzen dieser Lehrer*innen zu nutzen.²⁷

Elternarbeit

Eine gute Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule kann Schulleistungen, Entwicklung und Zukunftschancen fördern.²⁷ Nach anfänglichem Mehraufwand für die Lehrer*innen kann eine Beteiligung der Eltern deutlich entlasten. Trotz großen Interesses an der Schullaufbahn ihrer Kinder, scheitert die Teilnahme an Informationsveranstaltungen und Elternsprechtagen für geflüchtete Eltern jedoch häufig an den Sprachkenntnissen.²⁸ Standardmäßig Dolmetscher*innen für solche Gespräche anzubieten, ist deshalb empfehlenswert. Außerdem wünschten sich geflüchtete Eltern allgemeine Informationen zum deutschen Schulsystem, möglichen Schullaufbahnen und -wechseln sowie zur Anerkennung im Ausland erworbener Abschlüsse. Hier kann es helfen, ehemalige geflüchtete Schüler*innen einzuladen, die von ihrem Werdegang erzählen.²⁹ Oder auch, Informationen in einfacher Sprache sowie telefonische Kontaktaufnahme anzubieten.

Es gibt jedoch auch weitere Barrieren für elterliche Beteiligung: Oft entsteht in den Gesprächen für die geflüchteten Eltern ein Machtgefälle und sie fühlen sich nicht als gleichberechtigte Gesprächspartner*innen.²⁹ Manche Eltern empfinden die Gespräche als Prüfungssituation und befürchten, ihren Kindern durch falsches Verhalten zu schaden. Eine gastfreundliche Atmosphäre durch das Anbieten von Getränken oder ein kleines, von Eltern organisiertes Buffet

wird häufig sehr wertgeschätzt. Auch Elterncafés, in denen in informeller Runde und ggf. auch in der Herkunftssprache Kontakte geknüpft werden und Beziehungen entstehen können, helfen, hierarchische Strukturen zu überwinden.³⁰

Andere Projekte sprechen Eltern als Expert*innen an und ermöglichen einen Austausch auf Augenhöhe: Das „Rucksackprojekt“³¹ hebt den Wert der Muttersprache für das Erlernen der Zweitsprache hervor und bindet Eltern aktiv für die Förderung der Erstsprache ein. Geflüchtete Eltern können außerdem als Multiplikator*innen ausgebildet werden und so für andere geflüchtete Eltern als Ansprechpartner*innen zu Fragen rund um Schule und Erziehung in Deutschland fungieren.

Fazit

Aus Sicht der inklusiven Bildung müssen Schulen Barrieren, die ein qualitativ hochwertiges Lernen erschweren, proaktiv identifizieren und beseitigen. Hierbei sollten die verschiedenen Ebenen und sozialen Kontexte in Bezug auf das Schulleben berücksichtigt werden und insbe-

sondere deren Zusammenspiel gefördert werden. So kann eine Umgebung entstehen, die allen Schüler*innen das Gefühl vermittelt, teilzuhaben und dazuzugehören.

Literatur

- Kontaktmöglichkeiten für Schüler*innen mit und ohne Fluchterfahrung schaffen, z.B. durch Tandems und heterogene Stammgruppen
- Lehrer*innen und Mentor*innen als stabile Bezugspersonen sowie Orte der Geborgenheit schaffen
- Kultursensible Curricula und Unterrichtspraktiken nutzen
- Vielfalt und Mehrsprachigkeit im Lehrpersonal erhöhen, z.B. durch Qualifikation von Lehrer*innen mit ausländischem Abschluss
- Eltern als gleichberechtigte Partner*innen einbeziehen und Zugangsbarrieren abbauen

¹ Gruttner, M., Schroder, S., Berg, J., & Otto, C. (2018). Refugees on Their Way to German Higher Education: A Capabilities and Engagements Perspective on Aspirations, Challenges and Support. *Global Education Review*, 5, 115–135.

² UNHCR. (2017). *Turn the Tide: Refugee Education in Crisis*. <https://www.unhcr.org/5b852f8e4.pdf>

³ Hart, R. (2009). Child refugees, trauma and education: Interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice*, 25, 351–368.

⁴ Muller, H. A., Brewer, T. A., Patel, S. G., & Desai, D. (2019). A Qualitative Exploration of Parental Separation and Coping: Attachment Disruptions Among Newcomer Immigrant Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 35, 179–200.

⁵ Müller, L. R. F., Gossmann, K., Hartmann, F., Büter, K. P., Rosner, R., & Unterhitzenberger, J. (2019). 1-year follow-up of the mental health and

stress factors in asylum-seeking children and adolescents resettled in Germany. *BMC Public Health*, 19.

⁶ Anderson, P. (2001). ‘You don’t belong here in Germany...’: On the social situation of refugee children in Germany. *Journal of Refugee Studies*, 14, 187–199.

⁷ Titzmann, P. (2011). Growing Up Too Soon? Parentification Among Immigrant and Native Adolescents in Germany. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 880–893

⁸ Crul, M., Keskiner, E., Schneider, J., Lelie, F., & Ghaemina, S. (2017). No lost generation: Education for refugee children a comparison between Sweden, Germany, The Netherlands and Turkey. In R. Bauböck & M. Tripkovic (Eds.), *The Integration of Migrants and Refugees: An EUI Forum on Migration, Citizenship and Demography*. (pp. 62–79). Robert Schuman Centre for Advanced Studies, European University Institute.

⁹ Bergnehr, D., Aronson, O., & Enell, S. (2020). Friends through school and family: Refugee girls’

talk about friendship formation. *Childhood*, 27, 530–544.

¹⁰ Keddie, A. (2012). Pursuing justice for refugee students: Addressing issues of cultural (mis)recognition. *International Journal of Inclusive Education*, 16, 1295–1310

¹¹ Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751–783.

¹² Zander, L., Trölenberg, L., Haase, J., Kreutzmann, M., Oldani, M., & Hannover, B. (2019). *WIRwerden: Integration von Schulkindern mit Zuwanderungs- und Fluchthintergrund - Ein Praxishandbuch für Lehrpersonen und pädagogisches Fachpersonal*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

¹³ Hannover, B., Kreutzmann, M., Haase, J., & Zander, L. (2020). Growing Together—Effects of a school-based intervention promoting positive self-beliefs and social integration in recently immigrated children. *International Journal of Psychology*, 55, 713–722.

¹⁴ Krieger, M., Jaschke, P., Kroh, M., Legewie, N., & Löbel, L.-M. (2020). Mentoring programs support the integration of refugees. *DIW weekly reports - A policy bulletin from the German Institute for Economic Research*, 49, 458–465.

¹⁵ Gambaro, L., Kemptner, D., Pagel, L., Schmitz, L., & Spieß, K. (2020). Integration of Refugee Children and Adolescents In and Out of School: Evidence of Success but Still Room for Improvement. *DIW weekly reports - A policy bulletin from the German Institute for Economic Research*, 34, 346–354.

¹⁶ Gay, G. (2015). The what, why, and how of culturally responsive teaching: international mandates, challenges, and opportunities. *Multicultural Education Review*, 7, 123–139

¹⁷ Schachner, M., Schwarzenthal, M., Van de Vijver, F. J. R., & Noack, P. (2019). How all students can belong and achieve – Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and non-immigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, 111, 703–716.

¹⁸ Juang, L. P., Schachner, M. K., Pevec, S., & Moffitt, U. (2020). The Identity Project intervention in

Germany: Creating a climate for reflection, connection, and adolescent identity development. *New directions for child and adolescent development*, 2020, 65–82.

¹⁹ <https://immigrantstories.umn.edu/>

²⁰ Yip, T., Wang, Y., Mootoo, C., & Mirpuri, S. (2019). Moderating the association between discrimination and adjustment: A meta-analysis of ethnic/racial identity. *Developmental Psychology*, 55, 1274–1298.

²¹ <https://www.zwischentoene.info/themen.html>

²² Besic, F., Gasteiger-Klicpera, B., Buchart, C., Hafner, J., & Stefitz, E. (2020). Refugee students' perspectives on inclusive and exclusive school experiences in Austria. *International Journal of Psychology*, 55, 723–731

²³ Juang, L. P., Simpson, J. A., Lee, R. M., Rothman, A. J., Titzmann, P. F., Schachner, M. K., . . . Betsch, C. (2018). Using attachment and relational perspectives to understand adaptation and resilience among immigrant and refugee youth. *American Psychologist*, 73, 797–811.

²⁴ <https://de.rescue.org/report/healing-classrooms-handbuch>

²⁵ Dorniak, M. (2018): Beschulung neu zugewandelter Kinder und Jugendlicher. Vorstellung des flexiblen Konzepts der Laborschule Bielefeld. In: SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik (Hg.) (2018): Migrationspädagogische Praxis in der Zusammenarbeit mit jungen Geflüchteten. Eine Suchbewegung, 58–68. Jahrestagung 2017. München. <http://www.schlau-werkstatt.de/veranstaltungen/jahrestagung-2017/>.

²⁶ Wojciechowicz, A. A. & Vock, M. (2019). Wieder Lehrerin/Lehrer sein (dürfen?) – Konzept und erste Zwischenergebnisse der Evaluation zum ‚Refugee Teachers Program‘ der Universität Potsdam. In A.A. Wojciechowicz, D. Niesta Kayser & M. Vock (Hrsg.). *Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen, Impulse*. (i.V).

²⁷ Kohl, K., Jäkel, J., & Leyendecker, B. (2015). Schlüsselfaktor elterliche Beteiligung: Warum Lehrkräfte türkischstämmige und deutsche Kinder aus belasteten Familien häufig als verhaltensauffällig einstufen. *Zeitschrift für Familienforschung*, 27, 193–207.

²⁸ Cholewa J., Reich B. & Stein F. (2016). *Bericht des IniKo-Projekts an das Stadtjugendamt München Tätigkeiten – Erkenntnisse – Handlungsempfehlungen*. https://www.refugio-muenchen.de/wp-content/uploads/2017/07/Bericht_Endversion-f%C3%BCr-die-%C3%96ffentlichkeit_18.07.2017.pdf

²⁹ Siebert, G. (2018): *Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für PädagogInnen*. (4. Aufl.) Wien: UNHCR Österreich https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2019/01/AT_Traumahandbuch_Auflage4.pdf

³⁰ Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (2010): *Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund – Wie kann sie gelingen? Eine Handreichung für Schulen in sozial benachteiligten Quartieren*. <http://www.foer-mig-berlin.de/materialien/Kooperation.pdf>

³¹ Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie Berlin e.V.: <https://raa-berlin.de/service/angebote-und-projekte/>