

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW  
Hochschule für Soziale Arbeit HSA  
Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit  
Olten

## **Zwischen Stuhl und Bank**

Schulsozialarbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen

**Vorgelegt von:**

Nina Wüthrich

Matrikelnummer: 13-263-256

**Eingereicht bei:**

M.A. Diplom-Pädagogin

Sarina Ahmed

Olten, 30. Juni 2017

## **Abstract**

In der Schweiz befanden sich Ende März 2017 16'000 Kinder und Jugendliche im Asylprozess, die schulpflichtig waren oder kurz vor der Einschulung standen. In der vorliegenden Arbeit geht es um diese geflüchteten Kinder und Jugendlichen. Geflüchtete Kinder und Jugendliche begegnen in der Aufnahmegesellschaft einer Vielzahl von Herausforderungen, die in dieser Arbeit aufgezeigt werden. Die meisten von ihnen haben eine Vergangenheit, die geprägt ist von Gewalt, Verfolgung und Angst. Auch in der Aufnahmegesellschaft können Angst und Unsicherheiten ständige Begleiter sein. Viele geflüchtete Kinder und Jugendliche sind zudem traumatisiert. Wenn geflüchtete Kinder und Jugendliche eine Schule besuchen, die Schulsozialarbeit anbietet, haben sie Anrecht auf die Leistungen der Schulsozialarbeit. Dies führt zu folgender Fragestellung:

*Was sind die spezifischen Möglichkeiten und Herausforderungen der Schulsozialarbeit in der Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen in der Schweiz?*

Wie gerade die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit hilfreich sein kann diesen Herausforderungen und Möglichkeiten zu begegnen, wird in vorliegender Arbeit erläutert.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
1.1	Ausgangslage	1
1.2	Eingrenzung des Themas	1
1.3	Relevanz für die Soziale Arbeit	3
1.4	Vorgehensweise und Gliederung der Arbeit	3
<b>2</b>	<b>Begriffsklärungen</b>	<b>5</b>
2.1	Flüchtlinge	5
2.2	Asylsuchende – Ausweis N	5
2.3	Vorläufig aufgenommene Flüchtlinge / Vorläufig Aufgenommene – Ausweis F	6
2.4	Unbegleitete minderjährige Asylsuchende (UMAs)	6
2.5	Dublin-Verfahren	6
<b>3</b>	<b>Rechtliche Aspekte</b>	<b>8</b>
3.1	Schweizerisches Recht	8
3.2	Asylverfahren	10
3.3	Die UN-Kinderrechtskonvention (KRK)	13
3.4	Kritik an der Umsetzung der Kinderrechte in der Schweiz	15
<b>4</b>	<b>Die Lebenslage geflüchteter Kinder und Jugendlicher in der Schweiz</b>	<b>18</b>
4.1	Aktuelle Daten	18
4.2	Fluchtgründe und Flucht	19
4.3	Einleben in der Aufnahmegesellschaft	20
4.4	Identitätsfindung/Adoleszenz	22
4.5	Eltern	23
4.6	Unsicherer Aufenthaltsstatus und Abschiebung	24
4.7	Unterbringung	24
4.8	Finanzen	25
4.9	„Fremde Kulturen“	26

---

<b>5 Trauma</b>	<b>28</b>
5.1 Definition	28
5.2 Folgen	28
5.3 Posttraumatische Belastungsstörung	29
5.4 Sequenzielle Traumatisierung	29
5.5 Traumapädagogik	30
<b>6 Bildung</b>	<b>32</b>
6.1 Geflüchtete Kinder und Jugendliche in der Schule	32
6.2 Beschulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher im Kanton Aargau	33
<b>7 Schulsozialarbeit</b>	<b>35</b>
7.1 Grundsätze der Schulsozialarbeit	35
7.2 Rolle der Schulsozialarbeit	37
7.3 Spezifische Herausforderungen und Möglichkeiten in der Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen	39
7.4 Konzeptionelle Anregungen für die Schulsozialarbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen	42
<b>8 Schlussfolgerungen</b>	<b>48</b>
8.1 Fazit	48
8.2 Beantwortung der Fragestellung	49
8.3 Ausblick	49
<b>9 Quellenangaben</b>	
9.1 Literaturverzeichnis	
9.2 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	
<b>10 Anhang</b>	
10.1 Abkürzungsverzeichnis	
10.2 Ehrenwörtliche Erklärung	

# 1 Einleitung

‚Flüchtlingskrise‘ oder ‚Asylchaos‘ sind nur zwei von zahlreichen Schlagworten, die in den vergangenen zwei Jahren in Zusammenhang mit der aktuellen Fluchtthematik in den Medien dauerpräsent waren. Einerseits sah man schreckliche Bilder von Kindern auf der Flucht, andererseits las man davon, dass die Schweiz überfordert sei mit dem ‚Flüchtlingsstrom‘, der auf sie zukomme. Es gab unzählige hasserfüllte Stimmen (vor allem auch in den sozialen Medien), welche die Grenzen zur Schweiz schliessen wollten. Daneben gab es aber auch viel Anteilnahme und vor allem zahlreiche Unterstützungsangebote von Freiwilligen für Geflüchtete.

Die Thematiken rund um geflüchtete Menschen sind vielfältig. Ihr Leben in der Schweiz wird durch diverse Gesetze eingeschränkt. Der Zugang zum Arbeitsmarkt ist nur unter diversen Vorbehalten möglich, die Wohnsituation ist meist prekär und die Mobilität stark eingeschränkt. Dazu kommen die oft tragischen Erfahrungen und Verluste, die geflüchtete Menschen erleben mussten. Auch die Soziale Arbeit ist gefordert. Denn in ihren vielfältigen Arbeitsfeldern bestehen an vielen Orten Berührungspunkte mit Geflüchteten, sei dies in den Sozialen Diensten, in der Jugendarbeit, in Beratungszentren oder in der Schule.

## 1.1 Ausgangslage

Im Jahr 2015 wurden in der Schweiz fast 40'000 Asylgesuche gestellt und damit rund 16'000 mehr als noch ein Jahr zuvor (vgl. SEM 2016a: o.S.). Ein Jahr später hat die Anzahl der Gesuche um mehr als 30 Prozent abgenommen und ging damit merklich zurück (vgl. SEM 2017a: 3). Dennoch befinden sich gemäss aktuellen Zahlen in der Schweiz derzeit fast 20'000 Minderjährige im Asylprozess. Mindestens 16'000 von ihnen sind im schulpflichtigen Alter oder stehen kurz vor der Einschulung (vgl. SEM 2017b: o.S.).

## 1.2 Eingrenzung des Themas

Wie bereits erwähnt, gibt es bei geflüchteten Menschen viele Themen, die auch die Soziale Arbeit beschäftigen. Für die vorliegende Arbeit soll die breite Thematik eingegrenzt und auf ein Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit beschränkt werden.

Die Arbeit widmet sich einer besonders verletzlichen Gruppe von Geflüchteten, nämlich geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Einen grossen Teil ihrer Zeit verbringen Kinder und Jugendliche, die in der Schweiz leben, in der Schule; sie lernen die Sprache und

neue FreundInnen kennen. Es gibt aber auch Missstände, Diskriminierungen und individuelle Probleme, die geflüchtete Kinder und Jugendliche in der Schule beschäftigen. Viele Schweizer Schulen haben inzwischen die Schulsozialarbeit (SSA) eingeführt. An Schulen mit SSA kann sich die Soziale Arbeit mit der Lebenswelt der geflüchteten Kinder und Jugendlichen auseinandersetzen. Vorliegende Arbeit beschäftigt sich daher mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen in der Schule. Eingeschlossen sind geflüchtete Kinder und Jugendliche in Begleitung ihrer Eltern oder anderer Verwandter ebenso wie unbegleitete Heranwachsende. Da in der Schweiz die Betreuung, Unterbringung und Beschulung in jedem Kanton anders geregelt ist, wird in der vorliegenden Arbeit teilweise vom Kanton Aargau ausgegangen. Wenn im Folgenden einzelne Aspekte nur für den Kanton Aargau gelten, so wird jeweils darauf hingewiesen.

### **1.2.1 Fragestellung**

Aufgrund der geschilderten Sachlage wird folgende Fragestellung formuliert:

*Was sind die spezifischen Möglichkeiten und Herausforderungen der Schulsozialarbeit in der Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen in der Schweiz?*

### **1.2.2 Teilfragen**

Folgende Teilfragen ergeben sich daraus:

- Welche Rechte haben geflüchtete Kinder und Jugendliche in der Schweiz?
- Wie sehen die Lebensumstände von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in der Schweiz aus?
- Wie können geflüchtete Kinder und Jugendliche in der Schweiz ihr Recht auf Bildung wahrnehmen?
- Was sind die Grundsätze von Schulsozialarbeit?
- Welche Rolle hat die Schulsozialarbeit in der Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen?
- Was sind die Besonderheiten von Schulsozialarbeit im Zusammenhang mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen?
- Was kann die Schulsozialarbeit in Bezug auf die Fluchtthematik leisten?

### **1.3 Relevanz für die Soziale Arbeit**

Gemäss Berufskodex von Avenir Social (vgl. 2010: 6) verpflichtet sich die Soziale Arbeit unter anderem dazu, soziale Notlagen von Gruppen zu verhindern, zu beseitigen oder zu lindern. Somit hat die Soziale Arbeit auch auf sogenannte ‚Flüchtlingskrisen‘ zu reagieren. Im Kapitel 1.1 wurde aufgezeigt, wie viele Asylgesuche in den Jahren 2015 und 2016 gestellt wurden. Viele dieser geflüchteten Menschen werden langfristig in der Schweiz bleiben und ihre Kinder besuchen die hiesigen Schulen. Geflüchtete Kinder und Jugendliche sind also ein Teil unseres Systems und nutzen Angebote wie z. Bsp. die Jugendarbeit, Beratungen etc. Eine der Aufgaben der Sozialen Arbeit ist die soziale Integration. Sie hat die Aufgabe, Menschen Zugang zu relevanten sozialen Systemen der Gesellschaft zu ermöglichen und sie zu befähigen, ihre individuelle Lebenspraxis autonom auszuführen (vgl. Hochuli Freund/Stotz 2013: 35-37). Demzufolge hat die Soziale Arbeit in ihren vielfältigen Tätigkeitsfeldern geflüchtete Kinder und Jugendliche zu unterstützen und ihnen die soziale Teilhabe zu ermöglichen.

### **1.4 Vorgehensweise und Gliederung der Arbeit**

Die vorliegende Bachelorarbeit ist eine Literaturliteraturarbeit. Dies bedeutet, dass sie sich mit geeigneter Literatur zur behandelten Thematik auseinandersetzt und wichtige Erkenntnisse daraus zusammenfasst. Entsprechende Literatur wurde aus den Bereichen Soziale Arbeit, Pädagogik und Psychologie beigezogen. Auch Lageberichte von Organisationen, die sich mit Menschenrechten und der Fluchtthematik beschäftigen, werden verwendet. Zudem werden Gesetzestexte beigezogen, da die rechtlichen Voraussetzungen für geflüchtete Kinder und Jugendliche relevant sind.

Die Arbeit ist in acht Kapitel gegliedert. Im nachfolgenden, zweiten Kapitel werden die wichtigsten Begriffe in Bezug auf die Asylthematik geklärt. Das dritte Kapitel bietet einen Einblick in die wichtigsten Gesetzestexte, welche geflüchtete Kinder und Jugendliche in der Schweiz betreffen. Zudem werden die Kinderrechte der UN betrachtet und mit den Gesetzen und Praktiken in der Schweiz verglichen. Potenzielle Verstösse gegen die Kinderrechte sowie offene Fragen dazu werden aufgegriffen. Im vierten Kapitel wird sodann mit sozialpädagogischem Blick die Lebenslage geflüchteter Kinder und Jugendlicher betrachtet. Es werden dabei nicht nur Aspekte wie z. Bsp. Arbeitsbedingungen aufgezeigt, sondern auch die Beziehungen zwischen Individuen untereinander und/oder der Gesellschaft sowie Bewältigungsstrategien der Individuen. Da in der Literatur mit Bezug zu den

Lebenslagen geflüchteter Kinder und Jugendlicher immer wieder von Traumatisierungen die Rede ist, widmet sich das fünfte Kapitel anschliessend diesem Thema.

Die SSA kann nur in Anspruch genommen werden, wenn Heranwachsende eine Bildungsinstanz mit entsprechendem Angebot besuchen. Daher widmet sich das sechste Kapitel der Bildung: Die Bedeutung von Bildung für geflüchtete Kinder und Jugendliche wird herausgestellt und die Beschulung von Heranwachsenden im Asylbereich im Kanton Aargau erläutert. Im siebten Kapitel werden dann zunächst Grundsätze und Ziele von Schulsozialarbeit beschrieben. In einem zweiten Schritt wird auf spezifische Herausforderungen in der Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen eingegangen. Am Ende des Kapitels folgen schliesslich konzeptionelle Anregungen für die Schulsozialarbeit in der Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen.

Im Schlussteil folgt die Beantwortung der Fragestellung und die wichtigsten Erkenntnisse werden diskutiert. Schliesslich ergeben sich Anschlussfragen für die Wissenschaft.

## 2 Begriffsklärungen

Für das Verständnis der hier behandelten Thematik ist es von zentraler Bedeutung, gewisse Begriffe zu klären. Nachfolgend finden sich daher Erläuterungen zu wichtigen Begriffen im Asylbereich.

### 2.1 Flüchtlinge

In Art. 3 des Schweizerischen Asylgesetzes (AsylG) werden *Flüchtlinge* als Personen definiert, die in ihrem Herkunftsland ernsthaften Nachteilen ausgesetzt sind oder aufgrund ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder ihrer politischen Anschauungen begründete Angst davor haben. Als ernsthafte Nachteile gelten die Gefährdung des Leibes, des Lebens oder der Freiheit sowie Massnahmen, die einen unerträglichen psychischen Druck bewirken. Personen, welche die Kriterien gemäss Art. 3 des AsylG erfüllen, bekommen den Ausweis B.

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff ‚Flüchtling‘ nur im rechtlichen Teil verwendet. Gebraucht werden stattdessen die Begriffe ‚Geflüchtete‘ oder ‚geflüchtete Kinder und Jugendliche‘. Dies aufgrund der bedenklichen Struktur des Wortes ‚Flüchtling‘: Die Endung -ling ist eher abwertend, verkleinernd und suggeriert Passivität. Zudem ist ‚der Flüchtling‘ in der deutschen Sprache ausschliesslich männlich (vgl. Wyss 2016: o.S.).

Wenn in der vorliegenden Arbeit von geflüchteten Kindern und Jugendlichen die Rede ist, so geht es um alle Minderjährigen, die eine Flucht hinter sich haben, und zwar unabhängig von ihrem rechtlichen Status.

### 2.2 Asylsuchende – Ausweis N

Als *Asylsuchende* werden Personen bezeichnet, die ein Asylgesuch gestellt haben und sich somit im Asylverfahren befinden. In der Schweiz erhalten diese Personen den Ausweis N und haben ein Anwesenheitsrecht für die Dauer des Asylverfahrens (vgl. Migra-web o.J.).

## **2.3 Vorläufig aufgenommene Flüchtlinge / Vorläufig Aufgenommene – Ausweis F**

*Vorläufig aufgenommene Flüchtlinge* sind Personen, welche die Flüchtlingskriterien zwar erfüllen, dies jedoch erst durch die Ausreise aus dem Herkunftsland oder das Verhalten nach ihrer Ausreise. Sie bekommen den Ausweis F. Wenn geflüchtete Menschen die Flüchtlingskriterien erfüllen, in der Schweiz aber z. Bsp. die innere Sicherheit gefährden, so wird ihnen kein Asyl gewährt. Sie bekommen ebenfalls lediglich den Ausweis F. Dieser Ausweis ist maximal zwölf Monate gültig und wird anschliessend erneut überprüft und gegebenenfalls um weitere zwölf Monate verlängert (vgl. SEM 2015a: 4).

*Vorläufig Aufgenommene* sind Personen, deren Asylgesuch abgewiesen worden ist, die aber nicht ausgewiesen werden können, weil z. Bsp. Reisedokumente fehlen. Die Ausweisung erfolgt ebenfalls nicht, wenn sie gegen internationales Recht verstösst, also nicht zulässig ist. Die Ausweisung darf zudem nicht erfolgen, wenn die Person auf medizinische Hilfe angewiesen ist, die sie in ihrem Herkunftsland nicht erhält. Die Ausweisung ist dann nicht zumutbar (vgl. SEM 2015a: 5).

## **2.4 Unbegleitete minderjährige Asylsuchende (UMAs)**

In der vorliegenden Arbeit geht es nicht explizit um UMAs. Da jedoch immer wieder auch die Sicht und rechtlichen Belange von UMAs angesprochen werden, sei der Begriff an dieser Stelle erwähnt. Der Hohe Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen hat in seinen *Richtlinien über allgemeine Grundsätze und Verfahren zur Behandlung asylsuchender unbegleiteter Minderjähriger* (1997: 2) den Begriff UMA wie folgt definiert:

Ein unbegleitetes Kind ist eine Person, die das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat, soweit die Volljährigkeit nach dem auf das Kind anzuwendenden Recht nicht früher eintritt, und die „von beiden Elternteilen getrennt ist und nicht von einem Erwachsenen betreut wird, dem die Betreuung des Kindes durch Gesetz oder Gewohnheit obliegt“ [Anführungszeichen im Orig.].

## **2.5 Dublin-Verfahren**

Das Dublin-Verfahren regelt, welcher Staat zuständig ist für die Asylverfahren für betroffene Personen. Die Länder, für die das Dublin-Verfahren gilt, sind alle Staaten der Europäischen Union sowie Norwegen, Island, das Fürstentum Liechtenstein und die Schweiz. In demjenigen Staat des ‚Dublin-Raums‘, in dem eine asylsuchende Person das

erste Mal registriert worden ist, z. Bsp. mittels Fingerabdrücken, liegt normalerweise die Zuständigkeit. In der Schweiz wird das bei jedem Gesuch geprüft. Falls ein anderer Staat zuständig ist, so wird die betreffende Person in diesen Staat rückgeführt. Das Dublin-Verfahren beinhaltet eine humanitäre Klausel, aufgrund derer die Schweiz freiwillig ihre Zuständigkeit erklären kann. Bei UMAs erklärt die Schweiz normalerweise ihre Zuständigkeit und ein Asylverfahren wird durchgeführt (vgl. Humanrights.ch 2016).

### **3 Rechtliche Aspekte**

Es bestehen diverse rechtliche Aspekte und unterschiedliche Gesetze, die im Asylbereich auf Kinder und Jugendliche Bezug nehmen. In diesem Kapitel werden die wichtigsten aus dem nationalen und internationalen Bereich dargestellt. Im Unterkapitel 3.4 wird das schweizerische Recht mit der UN-Kinderrechtskonvention verglichen und es werden mögliche Unstimmigkeiten bzw. Verstösse dagegen aufgezeigt.

#### **3.1 Schweizerisches Recht**

Die wichtigsten Grundlagen bezüglich geflüchteter Kinder und Jugendlicher in der Schweiz sind in den folgenden Gesetzestexten festgeschrieben:

- Bundesverfassung
- Asylgesetz und Asylverordnung 1
- Ausländergesetz
- Zivilgesetzbuch
- Kantonale Gesetze

##### **3.1.1 Bundesverfassung**

In der Bundesverfassung (BV) werden die Grundrechte (Art. 7 bis 36) festgehalten. Besonderes relevant für die vorliegende Arbeit ist folgender Artikel:

Art. 11 BV: Schutz der Kinder und Jugendlichen

1. Kinder und Jugendliche haben Anspruch auf besonderen Schutz ihrer Unversehrtheit und auf Förderung ihrer Entwicklung.
2. Sie üben ihre Rechte im Rahmen ihrer Urteilsfähigkeit aus.

Für die Fragestellung dieser Arbeit ist zudem der Art. 62 BV wichtig. Dieser Artikel schreibt vor, dass die Kantone für einen ausreichenden Grundschulunterricht für alle Kinder sorgen müssen. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch und an öffentlichen Schulen unentgeltlich.

##### **3.1.2 Asylgesetz und Asylverordnung**

Das Schweizer Asylgesetz sieht für minderjährige Asylsuchende besondere Massnahmen vor. So haben zum Beispiel die UMAs gemäss Art. 17 Abs. 3 lit. a und b AslyG das Recht auf eine Vertrauensperson. Zudem sollen ihre Gesuche gemäss Art. 17 Abs. 2 bis vorrangig behandelt werden. Die spezielle Situation von Minderjährigen im Asylverfahren ist zu-

dem seit der Revision des Asylgesetzes in der Asylverordnung 1 in Art. 7 geregelt. Einerseits darf mithilfe wissenschaftlicher Methoden das angegebene Alter der antragstellenden Person überprüft werden (siehe auch Art. 102 AuG), andererseits werden die Aufgaben und Anforderungen der Vertrauensperson beschrieben. Die Vertrauensperson wird von der Kurzbefragung bis zum Verfahrensende eingesetzt. Im Dublin-Verfahren bleibt die Vertrauensperson im Amt, bis die minderjährige Person in den zuständigen Staat überführt wird. Gemäss Art. 7 Abs. 3 der Asylverordnung 1 soll die Vertrauensperson vertraut sein mit dem Asylrecht und dem Recht bezüglich des Dublin-Verfahrens. Sie hat zudem die ihr anvertraute minderjährige Person während der Befragungen zu beraten, ihr Hilfe bei der Nennung und Beschaffung von Beweismitteln zu bieten und ihr beizustehen in allen Belangen im Austausch mit den Behörden oder mit ÄrztInnen und der Krankenkasse. Gemäss Weisung des Staatssekretariats für Migration (vgl. SEM 2008: 13) sind die Aufgaben der Vertrauensperson noch umfassender und schliessen die soziale Betreuung am Wohnort mit ein. Das SEM hat gemäss Asylverordnung 1 den Auftrag, die minderjährigen Asylsuchenden bei der Einreichung eines Asylgesuches verständlich darüber zu informieren, dass sie die Möglichkeit haben, einen Beistand oder eine Rechtsberatung zu bekommen. Den Kontakt zwischen Rechtsberatung oder -vertretung und den minderjährigen Asylsuchenden hat das SEM sofort zu gewährleisten.

### **3.1.3 Ausländergesetz**

Wenn im Asylgesetz etwas nicht geregelt ist, so greift das Ausländergesetz auch für Personen aus dem Asylbereich. Für minderjährige Asylsuchende sind besonders die Artikel zur Wegweisung, zur Ausschaffung und zur administrativen Haft relevant (Art. 64 Abs. 4, Art. 69, Art. 79, Art. 81 AuG). Während des Wegweisungsverfahrens ist für UMAs eine Vertrauensperson zu bestimmen, welche deren Interessen vertritt. Die Vorbereitungs-, Ausschaffungs- und Durchsetzungshaft (Administrativhaft), eine Festnahme und Haft ohne Anklage oder Prozess, angeordnet durch Verwaltungsbehörden (vgl. Terre des hommes 2016: 6), darf insgesamt nicht länger als sechs Monate dauern. Wenn eine Person nicht mit der zuständigen Behörde kooperiert oder erforderliche Dokumente eines Staates, der kein Schengen-Staat ist, noch nicht vorhanden sind, so kann die Haft verlängert werden. Für Minderjährige darf die Haftverlängerung jedoch höchstens weitere sechs Monate betragen. Die Haftbedingungen für Minderjährige sollen zudem so gestaltet sein, dass deren besondere Bedürfnisse berücksichtigt werden. Ein weiterer relevanter Artikel aus dem Ausländergesetz ist Art. 102 betreffend Datenerhebung zur Identifikation und zur Altersbestimmung. Gemäss diesem Artikel dürfen einerseits biometrische Daten erhoben und kann andererseits ein Altersgutachten veranlasst werden. Letzteres jedoch nur, wenn

es Hinweise gibt, dass das angegebene Alter nicht stimmt und die Person bereits mündig sein könnte.

### **3.1.4 Zivilgesetzbuch**

Gemäss Handbuch *Asyl und Rückkehr* des SEM (vgl. 2015b: 7) können alle Minderjährigen ein Asylgesuch einreichen. Die Beantragung von Asyl sei gleichzustellen mit dem höchstpersönlichen Recht in Art. 19 Abs. 2 ZGB. Es spielt keine Rolle, wie alt die Minderjährigen sind oder ob sie urteilsfähig sind. Entweder sie stellen selber einen Antrag, oder eine Vertretung übernimmt dies für sie. Im Zivilgesetzbuch ist unter anderem geregelt, wer als volljährig und handlungsfähig gilt: Gemäss Art. 14 ZGB ist volljährig, wer das 18. Lebensjahr vollendet hat. Handlungsfähig ist eine Person erst, wenn sie volljährig und urteilsfähig ist (Art. 13 ZGB). In vorliegender Arbeit geht es um minderjährige Personen, die dementsprechend und gemäss Art. 17 ZGB handlungsunfähig sind. Minderjährige Personen stehen unter der elterlichen Sorge von Vater und Mutter (Art. 296 Abs. 2 ZGB). Wenn die Kindseltern dieser Pflicht aber nicht nachkommen können, etwa weil sie verstorben sind, so greift Art. 311 ZGB. Die elterliche Sorge wird entzogen und die Kinder bekommen eine/n Vormund/in. Ein/e Vormund/in hat gemäss Art. 327c Abs. 1 ZGB dieselben Rechte wie die Eltern. Bei UMAs ist der Nachweis des Todes der Eltern nicht immer möglich oder aber die Eltern leben noch, sind aber in einem anderen Land, sodass eine Vormundschaft nicht so einfach angeordnet werden kann (vgl. SEM 2015b: 9). Gemäss Art. 306 Abs. 2 ZGB hat in Fällen, in denen die Eltern am Handeln gehindert sind (zum Beispiel aufgrund Abwesenheit), die Kindesschutzbehörde eine Beiständin oder einen Beistand zu ernennen. Eine Beistandschaft ist eine weniger umfassende Art von Hilfe und Schutz für die Minderjährigen als die Vormundschaft. Sie wird nur für gewisse Geschäfte eingerichtet und eine Beiständin oder ein Beistand hat deutlich weniger Rechte und Pflichten als die Kindseltern.

## **3.2 Asylverfahren**

Ein Asylgesuch zu stellen ist, wie schon in Kapitel 3.1 erwähnt, ein höchstpersönliches Recht. Das Asylgesuch kann seit der Asylgesetzrevision im Jahr 2013 jedoch nicht mehr bei einer Schweizer Botschaft im Ausland, sondern nur noch am Grenzübergang oder in der Schweiz gestellt werden. Falls die geflüchtete Person mit dem Flugzeug anreist und aus einem Nicht-Schengen-Staat kommt, stellt sie am Flughafen ein Gesuch bei der Flughafenpolizei. Wenn die Einreise bewilligt wird, kommt die Person in eines der Empfangs- und Verfahrenszentren (EVZ) des Bundes. Da jedoch die meisten Fluggesellschaft-

ten ein Visum verlangen, kann der Weg über den Flughafen seit der Abschaffung des Botschaftsasyls kaum genutzt werden (vgl. Schweizerische Flüchtlingshilfe o.J.).

Personen, die auf dem Landweg in die Schweiz kommen, reichen das Asylgesuch direkt in einem EVZ ein. EVZ gibt es fünf in der Schweiz. Sie befinden sich in Altstätten, Basel, Chiasso, Kreuzlingen und Vallorbe. In den EVZ findet die Registrierung inkl. Abnahme von Fingerabdrücken statt und die Identitätspapiere der geflüchteten Person werden eingezogen. Allerdings geben drei Viertel aller geflüchteten Personen keine Identitätspapiere ab. Zudem muss die Person einen Fragebogen zu ihrer medizinischen Gesundheit ausfüllen. Anschliessend folgt eine Kurzbefragung zu den Gründen für die Einreichung des Gesuches, zum Fluchtweg, zum Alter der Person etc (vgl. ebd.). Wie in Kapitel 3.1 erwähnt, muss bei der Kurzbefragung von UMAs bereits eine Vertrauensperson ernannt und anwesend sein. Das SEM muss nun entscheiden, ob das Gesuch inhaltlich überprüft oder ein Nichteintretensentscheid ausgesprochen wird. Die längste Aufenthaltsdauer in einem EVZ beträgt 90 Tage. Falls das SEM das Gesuch auch inhaltlich prüfen muss, wird die geflüchtete Person einem Kanton zugeteilt (nach einem Verteilschlüssel der Asylverordnung 1) und erhält den in Kapitel 2 erwähnten Ausweis N. Mit diesem Ausweis besitzt die Person nun wieder Identitätspapiere, die so lange gültig sind, bis der Asylentscheid gesprochen wurde. Der zugeteilte Kanton bringt die geflüchtete Person in einer Unterkunft unter. Die Person erhält das Minimum an Sozialhilfe – arbeiten können die betroffenen Personen erst nach drei Monaten und auch nur, wenn sie eine Arbeitsbewilligung erhalten (vgl. ebd.). Nun folgen erneute Befragungen und die geflüchtete Person kann Beweise darlegen. Wenn die zentralen Aspekte geklärt sind, entscheidet das SEM, ob die geflüchtete Person den rechtlichen Status eines Flüchtlings erhält und Asyl bekommt. Falls Asyl gewährt wird, erhält die geflüchtete Person den in Kapitel 2 erwähnten B-Ausweis und einen Reiseausweis für Flüchtlinge. Bei einem negativen Entscheid hingegen prüft das SEM, ob die Person aus dem Land gewiesen werden kann. Wenn dies nicht der Fall ist, erhält die geflüchtete Person den F-Ausweis. Sie gilt nun als vorläufig aufgenommen. Falls das Asyl nicht gewährt wird und es keine rechtlichen Gründe gibt, die gegen eine Rückreise sprechen, muss die Person ausreisen. Gegen einen negativen Entscheid kann die geflüchtete Person Beschwerde beim Bundesverwaltungsgericht einreichen (vgl. ebd.).

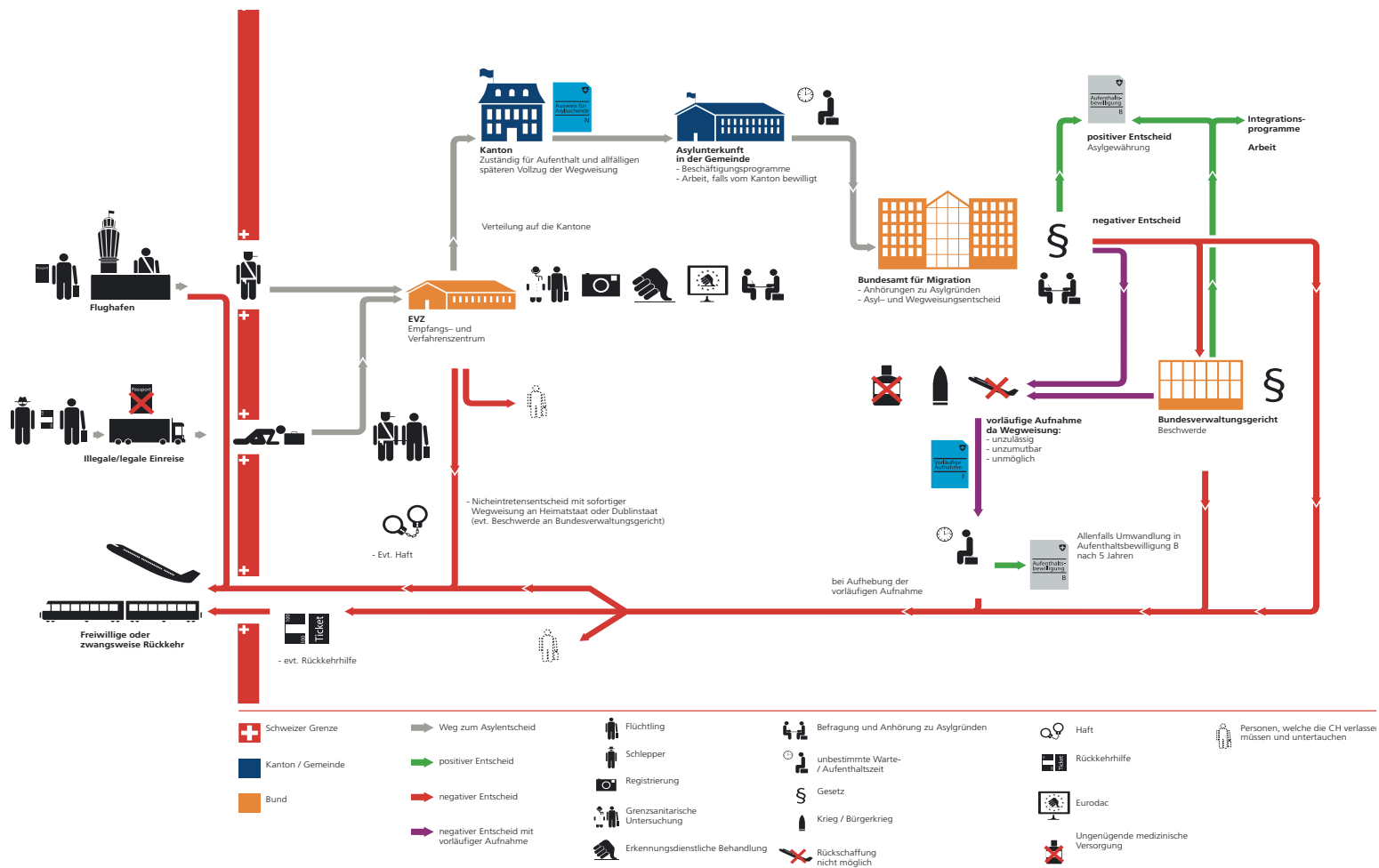


Abb. 1: Schematische Darstellung des Asylverfahrens

Für UMAs hat das Staatssekretariat für Migration (SEM) Richtlinien für den Umgang in den EVZ herausgegeben, die zwischen jüngeren und älteren UMAs Unterschiede machen. Es ist im Einzelfall zu überprüfen, wie reif ein/e UMA bereits ist. Je nachdem soll der/die UMA privat untergebracht werden und nicht in einem EVZ. Falls die UMAs doch in einem EVZ untergebracht werden, sei sicherzustellen, dass sie mit Verwandten im Zimmer sind oder mit Personen desselben Kulturkreises. Zudem habe seitens der Betreuung oder der Sicherheitsfirma rund um die Uhr eine Ansprechperson zur Verfügung zu stehen. Wenn die UMAs dann einem Kanton zugeteilt werden, müssen die Jüngeren bei der Reise zur neuen Unterkunft begleitet werden (vgl. SEM 2006: 1-2).

### **3.3 Die UN-Kinderrechtskonvention (KRK)**

Im Jahr 1989 wurde von der UN-Generalversammlung die völkerrechtlich verbindliche Kinderrechtskonvention (KRK) verabschiedet. Das Ziel dieser Konvention ist es, eine Grundlage dafür zu schaffen, dass überall auf der Welt alle Kinder die gleichen Rechte haben. Seit 2013 haben alle Staaten der Welt, mit Ausnahme der USA, die Konvention ratifiziert. Die KRK enthält 54 Artikel, die sich auf den Schutz und die Förderung sowie die Anhörung von Kindern beziehen (vgl. UNICEF o.J.). Die vier Grundsätze der Kinderrechtskonvention sind die Gewährung des Kindeswohls, die Nichtdiskriminierung von Kindern, das Recht auf Leben und Entwicklung sowie das Recht auf freie Meinungsäußerung und Beteiligung (vgl. Rieger 2010: 24). Die Schweiz hat die KRK im Jahr 1997 ratifiziert. Nachfolgend werden die wesentlichen Aspekte der KRK kurz zusammengefasst, die für geflüchtete Kinder und Jugendliche besondere Wichtigkeit haben.

Art. 2 KRK: Die Rechte sind allen Kindern zu gewährleisten, und zwar unabhängig unter anderem von der Hautfarbe, der Sprache, der Religion, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds. Der Staat hat zudem dafür zu sorgen, dass das Kind nicht diskriminiert oder gar bestraft wird unter anderem aufgrund des Status seiner Eltern.

Art. 3 KRK: Das Kindeswohl steht bei allen Massnahmen im Vordergrund. Der Staat gewährleistet den Schutz und die Fürsorge des Kindes.

Art. 5 KRK: Die für das Kind gesetzlich verantwortlichen Personen sind verpflichtet, das Kind bei der Ausübung seiner Rechte seiner Entwicklung entsprechend zu leiten und zu führen.

Art. 6 KRK: Jedes Kind hat das Recht auf Leben. Das Überleben und die Entwicklung des Kindes sollen so gut wie möglich gewährleistet sein.

Art. 7 KRK: Das Kind hat, soweit möglich, das Recht, seine Eltern zu kennen und von ihnen betreut zu werden.

Art. 9 KRK: Der Staat soll das Recht des Kindes auf regelmässigen, persönlichen und unmittelbaren Kontakt zu beiden Elternteilen achten.

Art. 12 KRK: Das Kind hat das Recht auf freie Meinungsäußerung, insbesondere auch bei allen Verfahren, die das Kind betreffen. Die Meinung des Kindes soll berücksichtigt werden.

Art. 20 KRK: Ein Kind, das nicht in seinem familiären Umfeld sein kann, soll vom Staat besonderen Schutz und Unterstützung erhalten.

Art. 22 KRK: Asylsuchende Kinder sowie Kinder, die als Flüchtlinge anerkannt sind, haben gleichermassen das Recht, Schutz und humanitäre Hilfe bei der Wahrnehmung ihrer Rechte zu erhalten. Dieser Artikel gilt für Kinder mit und ohne Begleitung der Eltern. Zudem verpflichtet sich der Staat, mit anderen Organisationen zusammenzuarbeiten, um ein geflüchtetes Kind zu unterstützen und ihm zu helfen, seine Familienangehörigen zu finden. Sind die Eltern unauffindbar, so steht ihm dasselbe Recht zu wie jedem anderen Kind, das nicht bei seinen Eltern leben kann.

Art. 27 KRK: Jedes Kind hat das Recht auf einen angemessenen Lebensstandard.

Art 28 und 29 KRK: Das Kind hat ein Recht auf Bildung und Chancengleichheit in der Bildung. Wichtig dabei sind nicht vorrangig Schulhalte, sondern eher die Entfaltung persönlicher Fähigkeiten und die Vorbereitung auf ein verantwortungsvolles, tolerantes Leben in der Gesellschaft.

Art. 31 KRK: Der Staat anerkennt das Recht des Kindes auf Ruhe, Freizeit und Spiel. Der Staat fördert die Möglichkeiten zur Teilnahme am kulturellen Leben.

Art. 37 KRK: Der Staat verpflichtet sich unter anderem dazu, eine Freiheitsstrafe bei einem Kind nur als letztes Mittel und nur für die kürzeste angemessene Zeit anzuwenden. Ein Kind, dem dennoch die Freiheit entzogen wird, soll sofort Zugang zu einem geeigneten Beistand erhalten, der die Freiheitsstrafe anfechten kann.

Art. 39 KRK: Der Staat soll darum bemüht sein, dass Kinder, die Opfer von Gewalt wurden, körperlich und seelisch genesen können.

Bei der Ratifizierung der KRK hat die Schweiz sieben Vorbehalte angebracht, inzwischen haben jedoch nur noch die folgenden drei davon Gültigkeit:

Vorbehalt zu Art. 10 Abs. 1 KRK Familiennachzug: Aufgrund des Ausländergesetzes der Schweiz ist es für bestimmte Gruppen und Kategorien von Ausländerinnen und Ausländern nicht möglich, den Familiennachzug geltend zu machen.

Vorbehalt zu Art. 37 lt. c KRK Bedingungen bei Freiheitsentzug: In der Schweiz wird nicht gewährleistet, dass Jugendliche und Erwachsene im Gefängnis ohne Ausnahme getrennt werden.

Vorbehalt zu Art. 40 KRK Jugendstrafverfahren: In der Schweiz gibt es keine Trennung zwischen den untersuchenden und den urteilenden Behörden.

### **3.4 Kritik an der Umsetzung der Kinderrechte in der Schweiz**

Die Caritas und das Schweizerische Kompetenzzentrum für Menschenrechte (SKMR) sowie einige Politikerinnen und Politiker kritisieren die Umsetzung der Kinderrechte in der Schweiz betreffend Kinder und Jugendliche, die geflüchtet sind. Anlass zur Kritik gibt zum Beispiel das 2013 abgeschaffte Botschafts asyl. Für Kinder und Jugendliche kann dies bedeuten, dass sie in die Hände von Schleppern geraten und sich auf eine gefährliche und jahrelange Flucht begeben müssen (vgl. Caritas 2013: 3-4).

Obwohl in der von der Schweiz ratifizierten KRK gefordert (Art. 12 KRK), werden Kinder im Asylverfahren nicht angehört. Die Kinder werden ins Asylverfahren ihrer Familie mitbezogen, ihre Eltern sprechen für sie. In einem Artikel des *Tages-Anzeiger* vom 2. Februar 2017 kritisieren JuristInnen wie Marc Spescha und Alexandra Jungo diesen Sachverhalt. Offenbar wird hier nicht mit gleicher Elle gemessen, denn im Zivilrecht werden Kinder schon seit geraumer Zeit angehört und geschulte KinderrechtsvertreterInnen sprechen für sie (vgl. Minor 2017). Es macht den Anschein, als seien alle geflüchteten Personen eine homogene Masse und nicht mehr eigenständige Persönlichkeiten. Gerade Kinder geraten so unter die Räder der Bürokratie (vgl. Kurz-Adam 2016: 32). Auch UMAs berichten, dass ihre Meinung zu wenig beachtet oder gar nicht erst danach gefragt worden sei. Wenn sie sich doch äussern dürfen, so wird ihnen häufig nicht geglaubt oder sie bekommen keine Gelegenheit, ihre Berichte zu beweisen (vgl. Krappmann 2016: 79).

In Art. 22 KRK geht es um den besonderen Schutz von Flüchtlingskindern und um die Unterstützung, welche die Staaten zu leisten haben bezüglich Zusammenführung von Familien. Versuche, diese Zusammenführungen zu behindern und Familienangehörige nicht einreisen zu lassen, verstossen gegen diesen Artikel (vgl. Krappmann 2016: 80). Gemäss Caritas (vgl. 2013: 4) ist der in Art. 22 KRK erwähnte besondere Schutz weder in den EVZ noch in den Durchgangszentren der Kantone gewährleistet. Es mangelt an Privatsphäre und Ruhe. Gemäss Art. 31 KRK haben Kinder jedoch das Recht auf Ruhe. In den Gemeinschaftsunterkünften fehlt es zudem an Räumen, in denen Kinder und Jugendliche pädagogisch betreut werden und sicher spielen können. Die erwähnte mangelnde Privatsphäre erhöht auch die Gefahr sexueller Übergriffe und das Risiko von Infektionskrankheiten (vgl. Rieger 2016: 37).

Durch die Fluchterfahrungen und die Ungewissheit, auf die später noch eingegangen wird, können Konflikte in der Familie und psychische oder physische Krankheiten entstehen. In dieser Lage fehlen ausgebildete Betreuungspersonen für die Kinder und Jugendli-

chen. Die mediale Dauerpräsenz der sogenannten ‚Flüchtlingskrise‘ und die zum Teil sehr negative Grundeinstellung der Schweizer Bevölkerung gegenüber Menschen im Asylbereich haben in einigen Kantonen dazu geführt, dass die Asylunterkünfte abgeschottet wurden. Das Recht der Kinder auf einen angemessenen Lebensstandard nach Art. 27 KRK und das Recht auf Spiel und Beteiligung am kulturellen Leben nach Art. 31 KRK wird dadurch nicht gewährleistet (vgl. Caritas 2013: 4).

Eine weitere Missachtung der Rechte der Kinder ergibt sich durch die oft jahrelang dauernden Asylverfahren. Für Menschen mit dem Ausweis N bezahlt der Bund keine Integrationsmassnahmen. Die Kosten bleiben an den Kantonen oder Gemeinden hängen, die nicht immer bereit sind, diese Kosten auch zu tragen. Das Recht auf Bildung (Art. 28 KRK) und soziale Integration wird zum Teil beschnitten, wenn Kinder erst nach längerer Zeit eingeschult oder Integrationsmassnahmen weggespart werden (vgl. Caritas 2013: 5). Beachtet werden muss zudem, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche Unterstützung benötigen, um das Recht auf Bildung wahrnehmen zu können. Die Schule in der Schweiz wird anders sein als die Schulen in den Herkunftsländern. Dazu kommen Schwierigkeiten aufgrund der Sprache. Die entsprechende Unterstützung wird oft nur durch ehrenamtliche Tätigkeiten abgedeckt (vgl. Krappmann 2016: 80).

Die in Kapitel 3.1.3 erwähnte Administrativhaft wird von verschiedenen Menschenrechtsorganisationen kritisiert. Die Organisation Terre des hommes schlussfolgert in ihrem Lagebericht des Jahres 2016, dass die Schweiz mit der Administrativhaft ihre Pflichten gemäss Kinderrechtskonvention verletzt. Terre des hommes (2016: 34) hält im Lagebericht fest, dass „eine Inhaftierung niemals dem Wohl des Kindes entspricht“. Die Handhabung von Administrativmassnahmen sei in jedem Kanton anders. Kritisiert wird zudem die mangelnde Transparenz und Informationsbereitschaft verschiedener Kantone. Dringend empfohlen werden ein Verbot von ausländerrechtlichen Haftmassnahmen für Minderjährige sowie ein „detailliertes Überwachungs- und Berichterstattungssystem“ (ebd.: 35) der Bundesbehörden. Alternativmassnahmen zur Haft, die in einigen Kantonen bereits ansatzweise vorhanden sind, sind kostengünstiger, entsprechen dem Kindeswohl und sind nicht gesetzeswidrig (vgl. ebd.: 35).

Das Schweizerische Kompetenzzentrum für Menschenrechte (SKMR) kritisiert in seiner Studie zur Umsetzung der Menschenrechte (vgl. 2014: 19) den mit der Revision des Asylgesetzes eingeführten und in Kapitel 3.1.2 erwähnten Art. 7 Abs. 2 der Asylgesetzverordnung. Eine Vertrauensperson ersetzt nicht einen Beistand oder Vormund und widerspricht daher dem Zivilrecht.

Kurz zusammengefasst bedeutet dies, dass die Schweiz noch einiges zu tun hat, um die Rechte der Kinder zu gewährleisten und umzusetzen. Verschiedene Organisationen be-

fassen sich damit und setzen sich für Geflüchtete ein. Das politische System in der Schweiz ist jedoch träge. Gesetze und Gesetzesänderungen werden nur langsam veranlasst und in Kraft gesetzt. Was die Professionellen der Sozialen Arbeit bzw. die SSA dazu beitragen können, die Rechte von geflüchteten Kindern und Jugendlichen dennoch zu wahren, darauf wird in den nachfolgenden Kapiteln eingegangen.

## **4 Die Lebenslage geflüchteter Kinder und Jugendlicher in der Schweiz**

Der Unterschied zu den hiesigen Kindern und Jugendlichen besteht in den Fluchterlebnissen – der Eltern oder der (sic!) eigenen –, der Fremdheit des Aufnahmelandes und seiner Sprache, und in der ständigen Unsicherheit über den Aufenthaltsstatus. (von Balluseck 2003b: 215).

Im Folgenden wird die Lebenslage von geflüchteten Kindern und Jugendlichen beschrieben. Ein grosser Teil der Literatur zu dieser Thematik stammt aus Deutschland. Die Dimensionen, anhand derer die Lebenslage aufgezeigt wird, gelten aber für geflüchtete Kinder und Jugendliche in Deutschland genauso wie für Heranwachsende in der Schweiz. Bei den Dimensionen ‚Unterbringung‘ und ‚Finanzielle Situation‘ wird spezifisch auf Geflüchtete eingegangen, die im Kanton Aargau untergebracht sind.

### **4.1 Aktuelle Daten**

Gemäss UNICEF (vgl. 2016: 6) sind elf Millionen Kinder weltweit auf der Flucht. D.h. eines von 200 Kindern ist geflüchtet. In den letzten zehn Jahren hat sich diese Zahl mehr als verdoppelt. Nach Europa flüchteten 2014 nur halb so viele Minderjährige wie 2015 (vgl. ebd.: 88). Bei der Flucht nach Europa müssen viele Menschen den Weg übers Mittelmeer wählen. 2015 ertranken 3'700 Personen oder sie wurden als vermisst gemeldet. Jede dritte Person davon war ein Kind (vgl. ebd.: 92). In Europa kamen 2015 mehr als die Hälfte aller geflüchteten Kinder aus Syrien und Afghanistan. Leider liefern in Europa nur Deutschland und Serbien umfassende und vergleichbare Daten zu geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Dieser Umstand verhindert eine wirkungsvolle Überwachung der Gewährung des Kindeswohls von geflüchteten Kindern und Jugendlichen (vgl. ebd.: 92). In der Schweiz befanden sich am 31. März 2017 17'112 Kinder und Jugendliche im Asylprozess. Dazu kommen noch 2'552 UMAs (vgl. SEM 2016a: o.S.). Der grösste Anteil der UMAs in der Schweiz ist aus Eritrea geflüchtet (vgl. Lubos/De Ponti 2016: 5).

## 4.2 Fluchtgründe und Flucht

Die Erfahrung des Extremen ist es, die daran erinnert, dass Überleben ein besonderer Zustand, eine besondere Lebenslage ist. Für die Kinder ist sie aufs Äusserste existentiell, eine Lage ihres erst kurzen Lebens, die einen besonderen Bedarf der Hilfe hervorruft. Kinder und Jugendliche auf der Flucht sind Überlebende. Ihr Überleben wird zum Gegenstand der Hilfe, der Sozialen Arbeit. (Kurz-Adam 2016: 68)

Die Gründe, warum Kinder und Jugendliche mit oder ohne ihre Familie flüchten, sind vielfältig. Die Lebensbedingungen und die Zukunftsperspektiven in den Herkunftsländern sind meist prekär. Es herrschen Krisen, Unruhen, Konflikte und Kriege. Die Kinder und Jugendlichen waren manchmal von Armut betroffen oder verloren durch Naturkatastrophen alles, was sie besaßen. Bei Kindern und Jugendlichen kommen zudem spezifische Gründe wie Kinderarbeit, Sklaverei oder Ausbeutung hinzu. Ein weiterer Grund für eine Flucht aus dem Herkunftsland ist die drohende Zwangsrekrutierung in den Kriegsdienst. Bei UMAs ist der Grund auch oft, dass sie auf Wunsch der Familie nach Europa fliehen, damit sie in Sicherheit sind oder arbeiten können, um Geld nach Hause zu schicken (vgl. Gravelmann 2016: 15). Wie in Kapitel 4.1 erwähnt, flüchten im Moment viele Kinder und Jugendliche aus Afghanistan. Gemäss der Schweizerischen Beobachtungsstelle für Asyl- und Ausländerrecht (vgl. 2014: 7) gibt es in Afghanistan die Tradition, dass reiche Männer männliche Jugendliche zwischen 11 und 16 Jahren zwingen, in Frauenkleidung vor ihnen zu tanzen. Die Jungen sind betroffen von sexueller Gewalt und werden ausgetauscht, wenn sie zu alt werden. Danach finden sie kaum mehr Halt in der Gesellschaft, da sie das Prädikat ‚Tanzjunge‘ nicht mehr loswerden. Afghanistan weist eine stetig zunehmende Zahl an getöteten und verletzten Minderjährigen auf. Häusliche Gewalt, Kinderarbeit, Kinderpornografie und -prostitution sind an der Tagesordnung (vgl. ebd.: 8). In Syrien, von wo ebenfalls viele Kinder und Jugendliche flüchten, ist die Lage ebenfalls äusserst prekär. In den sechs Jahren des bewaffneten Konfliktes in Syrien wurden gegen 400'000 Menschen getötet, fast fünf Millionen Menschen aus Syrien sind auf der Flucht (vgl. SEM 2016b: o.S.). In Eritrea, dem Herkunftsland der meisten UMAs in der Schweiz, herrscht eine brutale, repressive und korrupte Diktatur. Die Zahl der politischen Häftlinge ist sehr hoch. Die Dienstpflicht beim Nationaldienst kann bis zum 50. Lebensjahr dauern und ist für alle Eritreerinnen und Eritreer obligatorisch, unabhängig davon, ob sie im Land geboren wurden oder nicht (vgl. Schweizerische Flüchtlingshilfe 2016: 4). Die Verweigerung der Dienstpflicht wird mit Gefängnis, Folter oder gar der Hinrichtung bestraft. Auf Personen, die flüchten, wird an der Grenze geschossen (vgl. Lubos/Deponti 2016: 6).

Viele geflüchtete Kinder und Jugendliche haben also in Extremsituationen überlebt. Sie mussten extreme Angstzustände, Gewalterfahrungen und Verluste erleiden. Für Menschen, die solche Erfahrungen nicht gemacht haben, scheint dies kaum vorstellbar. Vorstellbar ist jedoch, dass die erlebten Emotionen bei der Ankunft in der Aufnahmegesellschaft nicht einfach vergessen sind. Immer wieder erscheinen Zeitungsartikel über gewalttätige Auseinandersetzungen in Asylunterkünften. Diese Gewalt ist auch eine „Wiederinszenierung von erlebter Gewalt“ (Kurz-Adam 2016: 50). Bei vielen Kindern und Jugendlichen ist aufgrund ihrer Erfahrungen womöglich auch das Vertrauen in Erwachsene gestört.

#### **4.2.1 Mädchen auf der Flucht**

Über weibliche Kinder und Jugendliche auf der Flucht gibt es noch wenig Literatur. Nur 16.3 % aller UMAs in der Schweiz sind weiblich (vgl. Statistik UMA 2016 BFM). Sie sind also klar in der Minderheit, daher besteht wohl auch noch wenig Wissen über Mädchen auf der Flucht. Zu allgemeinen Fluchtgründen kommen bei den Mädchen noch folgende hinzu: Genitalverstümmelung, Zwangsheirat und Zwangsprostitution. Weibliche Kinder und Jugendliche sind noch mehr als männliche der beständigen Gefahr der Vergewaltigung auf der Flucht ausgesetzt. Zudem müssen sie sich arrangieren mit der vielfältigen Unterdrückung von Frauen (vgl. Kurz-Adam 2016: 48-49).

#### **4.3 Einleben in der Aufnahmegesellschaft**

Bei geflüchteten Kindern spielt ihre Vergangenheit eine grosse Rolle, was die Gegenwart und ihre Zukunftsaussichten betrifft. Einerseits haben ihre Vergangenheit und ihre Herkunft einen Einfluss darauf, was für einen Aufenthaltsstatus bzw. Ausweis sie in der Schweiz bekommen, und andererseits werden sie von der Geschichte ihres Landes oder Region, ihrer Religion und ihren Kriegs- und Fluchterlebnissen beeinflusst. Andresen und Gerarts (vgl. 2016: 154-162) haben in ihren Analysen zu literarischen Texten von geflüchteten Kindern die Verflechtung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft anhand zweier Dimensionen festgehalten, namentlich Erinnerungen und Verlust.

*Erinnerungen:* Die geflüchteten Kinder haben unterschiedliche Erinnerungen, die ihnen präsent sind. Dies ist zum einen das Vertraute aus der Heimat, es sind aber auch die Gründe, die zur Flucht geführt haben. In den literarischen Texten stossen Andresen und Gerarts zudem vor allem auf Erinnerungen zu den verschiedenen Stationen der Flucht. Die präsentesten Erinnerungen sind dabei die ersten Begegnungen mit fremden Menschen.

*Verlust:* Ein weiterer Aspekt, den eine Flucht mit sich bringt, ist der Verlust. Es ist dies einerseits der Verlust von Menschen und der vertrauten Umgebung, andererseits der Verlust der gewohnten Routine des alltäglichen Lebens. Das Thema Verlust lässt sich auch mit dem Erlernen der neuen Sprache verbinden. Kinder berichten, dass ihnen plötzlich gewisse Wörter aus ihrer Muttersprache nicht mehr einfallen (vgl. Andresen/Gerarts 2016: 154-162).

Im Aufnahmeland bekommen zunächst alle geflüchteten Kinder und Jugendlichen Essen und ein Dach über dem Kopf. Daneben sind sie aber auch sofort auf externe Hilfe angewiesen, denn die Bürokratie wurde in Gang gesetzt. Geflüchtete Kinder und Jugendliche sowie, falls anwesend, deren Familie sind dem System nahezu ohnmächtig ausgeliefert (vgl. von Balluseck 2003b: 215). Wie sich das Leben für geflüchtete Kinder und Jugendliche im Aufnahmeland nun gestaltet, hängt von verschiedenen Menschen und deren Verhalten ab. Die unterschiedlichen Personen, die das Leben im Aufnahmeland beeinflussen, sind die Politikerinnen und Politiker, die Menschen der Aufnahmegesellschaft, die Helferinnen und Helfer und die Kinder und Jugendlichen selbst (vgl. Fritzsche 2010: 159). Welche verheerenden Folgen dies für traumatisierte Kinder und Jugendliche haben kann, wird in Kapitel 5 beschrieben. Geflüchtete Kinder und Jugendliche sind also auch in der Schweiz Gewalt ausgesetzt. Denn auch Macht kann eine Form von Gewalt sein, sei es die Macht durch einen Staat oder die Macht der Bürokratie. Die Bürokratie kann bei den Kindern und Jugendlichen ein Gefühl von Willkür und Ausgeliefertsein auslösen. Diese Gefühle kennen die Kinder und Jugendlichen auch aus dem Herkunftsland oder von der Flucht und können erneute Traumata auslösen (vgl. Kurz-Adam 2016: 49-52).

Detemple (vgl. 2015: 58-59) hat aufgrund von Befragungen von UMAs festgestellt, dass die ersten Wochen oder Monate nach Ankunft in der Aufnahmegesellschaft am schwierigsten waren. Die Jugendlichen fühlten sich einsam und fremd. Die bisherigen Kontakte mit der Polizei und den Behörden waren angsteinflößend und bedrohlich. Die Jugendlichen fühlten sich nicht willkommen. In den Befragungen hat sich zudem herausgestellt, dass Kinder und Jugendliche, die geflüchtet sind, meist wenig klare Vorstellungen von der Aufnahmegesellschaft haben. Oft haben die Kinder und Jugendlichen Angst vor den Reaktionen der Bewohnerinnen und Bewohner des anvisierten Landes. Oder aber die geflüchteten Kinder und Jugendlichen glauben, dass sie im neuen Land studieren und einen guten Job erlernen könnten. Die Realität, dass nämlich viele nicht einmal eine Lehre machen können, ist für sie schwer zu verdauen. Gemäss Detemple (vgl. ebd.: 60) macht diese Realität wütend und führt zu Frustration. Dennoch scheinen gemäss der ethnografischen Forschung von Detemple (vgl. ebd.: 62) die Jugendlichen ihre Zukunft in der

Aufnahmegesellschaft zu sehen. Sie möchten sich integrieren, eine Ausbildung machen und eine Familie gründen.

Geflüchtete Kinder und Jugendliche haben Träume. Einerseits sind da Alpträume, in denen Schuld und Verlust die Themen sind. Aber andererseits träumen sie auch von Sicherheit, Normalität, von Bildung und einer geregelten Zukunft. Nicht zu vergessen ist, dass Kinder und Jugendliche, die geflüchtet sind, in erster Linie Kinder und Jugendliche sind. Im Jugendalter sind Themen wie Mode, FreundInnen, Tanzen, Sport, das eigene Aussehen etc. für geflüchtete Jugendliche genauso wichtig wie für Jugendliche ohne Fluchterfahrung (vgl. Kurz-Adam 2016: 43-44).

Weitere Themen bei der Ankunft im neuen Land sind fehlende Mobilität und Privatsphäre. Während der Flucht war das Kind häufig in Bewegung, sei dies zu Fuss, mit einem Auto, Lastwagen, einem Schiff usw. In der Schweiz sind die Kinder und Jugendlichen in ihrer Mobilität durch ihren rechtlichen Status eingeschränkt. Dies konnte man im Frühling dieses Jahres auch in diversen Zeitungsartikeln über zwei Asylbewerber lesen.<sup>1</sup> Auch Warten ist ein Thema. Warten in Flüchtlingslagern, in Häfen, an Grenzen, bei Behörden oder das Warten auf die Anerkennung des Flüchtlingsstatus. Dieses Warten kann emotional sein und zu Monotonie führen (vgl. Andresen/Gerarts 2016: 159-160). Hier sollten sich die Soziale Arbeit oder die SSA einklinken: Dieses Warten zu begleiten, die Monotonie zu verhindern und Emotionen abzufangen und zu kanalisieren, kann eine Aufgabe der Sozialen Arbeit sein.

#### **4.4 Identitätsfindung/Adoleszenz**

Auf die Fluchtgründe und das Einleben in der Aufnahmegesellschaft wurde in den vorhergehenden Kapiteln eingegangen. Erschwerend kommt bei Kindern und Jugendlichen zusätzlich zu diesen Belastungen noch hinzu, dass sie noch keine gefestigten Persönlichkeiten sind. Sie sind erst im Begriff, erwachsen zu werden, und ihre Identität ist noch nicht ausgereift. Die geflüchteten Kinder und Jugendlichen müssen also nicht nur ihre Herkunftsgesellschaft hinter sich lassen und sich in die Aufnahmegesellschaft integrieren, sie befinden sich auch mitten in der Adoleszenz oder stehen gar noch davor (vgl. Detemple 2015: 30). Detemple (vgl. ebd.: 31) betont in ihrem Buch zu UMAs, dass die Adoleszenz in westlichen, moderneren Gesellschaften anders aussieht als in traditionelleren. Gehe es in der Jugendphase in westlichen Ländern vor allem darum, sich von den Eltern zu lösen

---

<sup>1</sup> Siehe auch: [https://www.aargauerzeitung.ch/aargau/kanton-aargau/wanderverbot-fuer-fluechtlinge-hamid-und-mohammed-schoepfen-neue-hoffnung-131243518?cx\\_navSource=recommendationsTop](https://www.aargauerzeitung.ch/aargau/kanton-aargau/wanderverbot-fuer-fluechtlinge-hamid-und-mohammed-schoepfen-neue-hoffnung-131243518?cx_navSource=recommendationsTop) [Zugriff: 22.04.2017].

und eine eigene Identität zu entwickeln, sei in anderen Ländern und Kulturen die eigene Person der Familie unterzuordnen. Geflüchtete Kinder und Jugendliche würden in der Aufnahmegesellschaft nun andere Werte und Normen kennenlernen und müssten sich damit zurechtfinden. Sie könnten sich nicht mehr an einem für sie gewohnten System orientieren. Diese klare Einteilung in ‚traditionelle‘ und ‚westliche‘ Länder ist allerdings problematisch und konservativ. Detemple vertritt zuweilen eine kulturalisierende Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen, die stigmatisierend ist. Ansprechender ist der Gedanke, dass eine moderne Gesellschaft längst ‚ethnisch different‘ ist. So begegnen auch Kinder und Jugendliche einer Aufnahmegesellschaft kulturellen Verschiedenheiten (vgl. Böhnisch 2017: 51-53).

Auch Geisen (vgl. 2011: 265) betrachtet die Adoleszenz bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen als besondere Herausforderung. Die Verantwortung, dass die Adoleszenz gelingen kann, sieht er jedoch in der Gesellschaft. Das Problem der „konkurrierenden sozial-kulturellen Wertauffassungen zwischen verschiedenen sozial-kulturellen Traditionen“ (ebd.: 265) gibt es auch innerhalb einer ‚Kultur‘. Die Gesellschaft sollte also den Heranwachsenden Gestaltungsräume und soziale Möglichkeiten anbieten, ein multikulturelles Verständnis haben und nicht davon ausgehen, dass ein „homogener Nationalstaat“ (ebd. 266) existiert. Geisens Gedanken sind damit zeitgemässer und entsprechen eher den Auffassungen, die Professionelle der SSA haben sollten. Auf die Themen ‚Fremdheit‘ und ‚Kultur‘ wird an späterer Stelle noch detaillierter eingegangen.

## **4.5 Eltern**

Eltern, die durch ihre Vergangenheit, die Gegenwart und die ungewisse Zukunft sehr belastet sind, sind auf die Unterstützung ihrer Kinder angewiesen. Oftmals agieren die Kinder als DolmetscherInnen für ihre Eltern (vgl. Kurz-Adam 2016: 32-33). Denn häufig lernen die Kinder und Jugendlichen die neue Sprache schneller. Sie haben durch die Schule auch mehr Kontakt zu Einheimischen und arrangieren sich schneller mit der neuen Situation. Daher übernehmen die Kinder und Jugendlichen auch Dinge, die sonst Aufgabe der Eltern wären (vgl. Rieger 2016: 39). Die belastende Situation der Erwachsenen setzt diesen zuweilen so sehr zu, dass sie die Aufgaben als Erziehungsberechtigte nicht mehr wahrnehmen können. Aus diesem Grund sind auch geflüchtete Kinder und Jugendliche in Begleitung ihrer Eltern oft auf sich allein gestellt (vgl. Meier 2010: 170). Die entsprechenden Aufgaben manövrieren die Kinder und Jugendlichen in eine Erwachsenenrolle, was viel Druck und Verantwortung bedeutet (vgl. Schirilla 2017: 84). Dieser Rollentausch kann innerhalb der Familie zu grossen Konflikten führen. Wenn durch nicht therapierte Trauma-

tisierungen der Eltern auch noch Gewalt in der Familie hinzukommt, verwehren die Eltern den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, sich gesund im Aufnahmeland zu entwickeln. Die geflüchteten Kinder und Jugendlichen sind damit nicht selten überfordert und geben sich selbst die Schuld daran (vgl. von Balluseck/Meissner 2003: 77; Gitschier 2017: 30).

## **4.6 Unsicherer Aufenthaltsstatus und Abschiebung**

Weeber und Gögercin (vgl. 2014: 31) schreiben von der extremen psychischen Belastung, unter der Kinder und Jugendliche leiden, die einen unsicheren Aufenthaltsstatus haben. Sie leben mit der ständigen Angst vor Abschiebung, und die Möglichkeiten zur Teilnahme an der Gesellschaft, vor allem auch am Arbeits- oder Bildungsleben, sind sehr eingeschränkt. Den Kindern und Jugendlichen mit unsicherem Aufenthaltsstatus ist es zudem aufgrund der räumlichen Einschränkung ihres Status erschwert, an Schulreisen teilzunehmen. Jede zusätzliche Ausgabe wie Schulmaterial oder Mitgliederbeiträge eines Fussballclubs müssen zudem beantragt werden (vgl. Detemple 2015: 43). Diese ständigen Angst- und Ohnmachtsgefühle können im schlimmsten Fall bei den Kindern und Jugendlichen manifestierte Angststörungen und Depressionen verursachen (vgl. Weeber/Gögercin 2014: 31). Wenn eine Abschiebung feststeht, beginnt für die geflüchteten Kinder und Jugendlichen ein erneuter Alptraum. Eventuell ist es ihnen bereits gelungen, schlimme Erinnerungen hinter sich zu lassen – mit der Abschiebung brechen diese Gefühle jedoch wieder auf. Es ist völlig klar, dass Kinder und Jugendliche keine Schuld an Kriegen oder deren Folgen trifft. Damit sie merken, dass sie in Sicherheit sind, an einem sicheren Ort, und dass sie überlebt haben, dürfen Kinder folglich nicht abgeschoben werden (vgl. Schlüter-Müller 2016: 60).

## **4.7 Unterbringung**

Die Unterbringung im Kanton Aargau läuft in zwei Phasen ab. Zunächst werden die Geflüchteten in kantonalen Kollektivunterkünften untergebracht, nach 6 bis 24 Monaten wechseln sie in eine von den Gemeinden oder dem Kanton betreute Unterkunft (vgl. DGS o.J.a). Bei der Unterbringung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen kommt es darauf an, ob sie in Begleitung ihrer Familie sind oder nicht. UMAs kommen, falls möglich, im Aargau in Unterkünfte speziell für Minderjährige. Private Unterbringungen bei Pflege-

familien sind nicht mehr möglich.<sup>2</sup> Der Kanton Aargau wird für seine Praxis bezüglich der Unterbringung von UMAs immer wieder kritisiert. Häufig werden UMAs in Unterkünften untergebracht, in denen auch Erwachsene wohnen. In diesen Unterkünften wird den UMAs tendenziell verwehrt, ihre individuellen Bedürfnisse auszuleben. Sie haben sich an die Alltagsstruktur und die Hausregeln zu halten. Diese müssen strikt sein, da die Unterkünfte viele Geflüchtete aufnehmen, aber nur wenig Personal zur Verfügung steht. Zudem bleiben den UMAs kaum konstante Bezugspersonen, da die Betreuerinnen und Betreuer ständig wechseln (vgl. Detemple 2015: 42). Das enge Zusammenleben mit fremden Personen und die mangelnde Privatsphäre bedeutet eine hohe Belastung (vgl. Gitschier 2017: 32). Der Platzierungsstopp bezüglich Pflegefamilien verstösst also gegen die KRK. Die Entscheidung ist nicht im ‚best interest of the child‘ und die Bedürfnisse der besonders verletzbaren UMAs werden aus Spargründen nicht berücksichtigt.

Geflüchtete Kinder und Jugendliche in Begleitung ihrer Familie werden auch gemeinsam mit dieser untergebracht. Wie bereits erwähnt, sind die Eltern häufig massiv psychisch belastet. Durch die beengten Verhältnisse in den Unterkünften haben die Kinder und Jugendlichen kaum Rückzugsmöglichkeiten vor den Auswirkungen dieser Belastungen. Konzentriert für die Schule zu lernen, ist in dieser Wohnsituation ebenfalls schwierig (vgl. Gitschier 2017: 32). Wie in Kapitel 3.4 erwähnt, sind Asylunterkünfte häufig von der sonstigen Bevölkerung abgeschottet. Es ist für die Kinder und Jugendlichen daher schwer, soziale Kontakte zu pflegen (vgl. ebd.).

## 4.8 Finanzen

Asylsuchende dürfen während der ersten drei Monate nicht arbeiten. Danach können sie nur arbeiten, wenn der Arbeitgeber eine entsprechende Bewilligung einholt. Der Arbeitgeber bekommt eine solche Bewilligung jedoch nur, wenn er den Inländervorrang und die orts-, berufs- und branchenüblichen Arbeits- und Lohnbedingungen einhält (vgl. DGS o.J.b). Es ist anzunehmen, dass sehr wenige Arbeitgeber diese bürokratischen Hürden auf sich nehmen. Daher leben im Kanton Aargau die meisten Geflüchteten, die sich noch im Asylverfahren befinden, von der Sozialhilfe. Anerkannte Flüchtlinge und vorläufig aufgenommene Flüchtlinge bekommen die ordentliche Sozialhilfe, wie sie auch der übrigen Bevölkerung zusteht. Abgewiesene Asylsuchende erhalten dagegen lediglich Nothilfe. Geflüchtete Kinder und Jugendliche leben also in prekären finanziellen Verhältnissen.

---

<sup>2</sup> Siehe auch: <https://www.srf.ch/news/regional/aargau-solothurn/kanton-aargau-verfuegt-platzierungsstopp-in-pflegefamilien> [Zugriff: 22.04.2017].

## 4.9 ‚Fremde Kulturen‘

Wie bereits erwähnt, kann der Kulturbegriff problematisch sein, und auch Professionelle der Sozialen Arbeit sind nicht davor gefeit, katalogisierend oder gar rassistisch zu werden. Zunächst einmal ist klar, dass den geflüchteten Kindern und Jugendlichen das politische System der Schweiz, die Sprache und auch sogenannte ‚Alltagskulturen‘ oder Lebensweisen eher fremd erscheinen können (vgl. Schirilla 2016: 95). Aber daraus zu folgern, dass in geflüchteten Kindern und Jugendlichen ein „Konflikt zwischen zwei Kulturen“ (Kalpaka/Räthzel 2017: 24) tobt, deklassiert einerseits die „als fremd definierten Kulturen (Kalpaka/Räthzel 2017: 24) und homogenisiert andererseits Bevölkerungsgruppen. Von dieser Homogenisierung ausgehend, ist es nicht mehr weit zu Rassismus und Diskriminierung. Es scheint oftmals, als werde der Begriff ‚Kultur‘ inzwischen stellvertretend für ‚Rasse‘ verwendet (vgl. ebd.: 24-25). Das delinquente Verhalten etwa eines albanischen Jugendlichen damit zu begründen, dass er nun einmal eine ‚andere Kultur‘ habe, konstruiert eine Fremdheit, ignoriert Gemeinsamkeiten mit anderen Jugendlichen und führt zu Ausgrenzungen (vgl. Schirilla 2016: 96-97). Aus diesen Gründen kritisieren Kalpaka und Räthzel (vgl. 2017: 25-26) Professionelle der Sozialen Arbeit, welche die Probleme ihrer Klientinnen und Klienten damit zu erklären versuchen, dass eine ‚Kulturdifferenz‘ bestehe, sowie pädagogische Konzepte, die darauf abzielen, eine ‚fremde Kultur‘ zu verstehen. In der Aufnahmegesellschaft entspricht die Vorstellung einer gelungenen Integration häufig der Erwartung, dass die Zugezogenen die Sitten und Bräuche kennenlernen müssen, diese auch anwenden und die Lebensweisen aus ihrer Vergangenheit ablegen sollen. Erst dann werden aus Fremden Zugehörige. Vielfach erhalten die ‚ursprünglichen‘ Lebensweisen der Betroffenen die Zuschreibung, altmodisch und nicht angemessen zu sein (vgl. ebd.: 9-15).

Sicherlich gibt es immer Differenzen zwischen Individuen, vieles, das einem fremd erscheinen kann. Dieses Fremde soll nicht verleugnet oder verallgemeinert, sondern sensibel betrachtet werden. Die Selbstreflexion der eigenen Vorstellung von Normalität, Werten und Normen steht dabei im Vordergrund (vgl. Schirilla 2016: 100-101):

Des Weiteren ist eine Auseinandersetzung über den Umgang mit Fremden, mit Assimilierungs- und Einverleibungstendenzen ebenso erforderlich wie eine kritische Distanz gegenüber der Behauptung der Eigenart des Fremden. Für eine Soziale Arbeit mit Migrant(inn)en stellt dieser kritische Umgang mit eigenen Normalitätsvorstellungen ebenso wie eine Kritik an der Verabsolutierung von Fremdheit eine wichtige Grundlage dar. (Schirilla 2016: 101)

Die einheitliche Kultur eines Staates ist konstruiert, selbst der Staat an sich ist ein Konstrukt. Die Bevölkerung eines Staates ist in der Realität vielfältig. Es gibt verschiedene Religionen, Sexualitäten und Alltagskulturen (vgl. Thiersch 2015: 387). Man kann der Bevölkerung eines Landes also nicht einfach eine Kultur überstülpen. Es sind z. Bsp. nicht alle Schweizerinnen und Schweizer pünktlich und essen gerne Käse und Schokolade. Auch würde einem Zürcher wohl nicht unbedingt in den Sinn kommen, zu sagen, er sei gleich wie ein Aargauer – alle Eritreer und Eritreerinnen in einen Topf zu werfen, scheint jedoch manchen ganz leicht zu fallen.

## **5 Trauma**

Bei der Literaturrecherche zu geflüchteten Kindern und Jugendlichen stösst man unumgänglich auf das Thema der Traumatisierung. Ein sehr grosser Teil aller geflüchteten Menschen ist traumatisiert, aber nicht jede/r von ihnen entwickelt aufgrund schlimmer Ereignisse auch eine traumatische Störung (vgl. Zito 2010: 125-126). Von Balluseck und Meissner (vgl. 2003: 77) beispielsweise gehen aber davon aus, dass gerade UMAs beinahe alle traumatisiert sind. Aus diesen Gründen wird der Thematik des Traumas im Folgenden ein eigenes Kapitel gewidmet.

### **5.1 Definition**

Als Trauma wird eine Erinnerung an ein oder mehrere aussergewöhnlich bedrohliche Ereignisse bezeichnet, die dazu führt, dass man sich völlig hilflos, tief verzweifelt, betäubt und ohnmächtig fühlt. Sigmund Freud beschrieb das Trauma als ein Ereignis, das als so einschneidend empfunden wird, dass man es nicht verarbeiten kann. Als Reaktion darauf erlebt die Person die Erfahrung immer wieder, sie hat Alpträume, ist betäubt oder stumpf. Viele traumatisierte Personen werden depressiv oder erleben gar dissoziative Zustände. Die gesamte Psyche wird dabei völlig durcheinandergebracht (vgl. Schlüter-Müller 2016: 57; Polat 2015: 50-51; Detemple 2015: 33).

### **5.2 Folgen**

Traumatisierte Kinder und Jugendliche können eine Vermeidungshaltung einnehmen und sich so nicht am gesellschaftlichen Leben beteiligen, weil sie Angst vor einer erneuten Auslösung der Erinnerung an Traumaereignisse haben (vgl. Schlüter-Müller 2016: 57). Gerade bei geflüchteten Kindern erschwert diese Haltung die Integration in die Aufnahmegesellschaft. Eine weitere Schwierigkeit ist die Tatsache, dass vielfach nicht über psychische Probleme gesprochen wird bzw. diese Probleme in gewissen Sprachen gar keine Bezeichnung haben. Als Folge dieser Gegebenheiten zeigen traumatisierte geflüchtete Kinder und Jugendliche teils körperliche Symptome und physischen Schmerz (vgl. ebd.: 58). Für die Traumaereignisse, die geflüchtete Kinder und Jugendliche erfahren mussten, spielen oft andere Menschen eine Rolle. Das Vertrauen zu Menschen kann in der Folge grundsätzlich gestört sein. Für Professionelle der Sozialen Arbeit spielt daher, ebenso wie für TherapeutInnen, die Beziehungsarbeit eine wichtige Rolle (vgl. ebd.). Bei geflüchteten

Kindern und Jugendlichen kann dieser Beziehungsaufbau durch die Sprachbarriere verzögert werden. Der Einsatz von (interkulturellen) DolmetscherInnen ist daher zu empfehlen.

### 5.3 Posttraumatische Belastungsstörung

Diagnostizierte Traumatisierungen werden als Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS) bezeichnet. Bei Kindern und Jugendlichen diese Diagnose zu stellen, ist nicht immer einfach, da die Reaktionen auf eine Traumatisierung sehr unterschiedlich sein können und es für Menschen in diesem Alter noch schwieriger ist, traumatisierende Ereignisse zu verstehen. Kinder und Jugendliche geben sich zudem häufig selbst die Schuld an den Dingen, die ihnen geschehen (vgl. Detemple 2015: 35). Symptome der PTBS können die folgenden sein:

Wiedererleben	Flashbacks, wiederkehrende Alpträume, Intrusionen – spontane, sich aufdrängende Erinnerungen an das Trauma
Vermeidung	Versuch, traumaassoziierte Stimuli, wie belastende Erinnerungen, Gedanken, Gefühle, und äussere Trigger, wie Orte, Situationen und Personen, zu umgehen
Übererregung	Schlafstörungen, erhöhte Reizbarkeit, übertriebene Schreckreaktionen, motorische Unruhe
Negative Gedanken und Stimmungen	Gefühl der Entfremdung, Schuldgefühle, eingeschränkte Bandbreite des Affekts, Interessenverlust, Erinnerungslücken bezüglich des Traumas

Tab. 1: Überblick über die Symptome einer PTBS.

### 5.4 Sequenzielle Traumatisierung

Mehrere AutorInnen erwähnen in ihren Arbeiten das Konzept der sequenziellen Traumatisierung von Hans Keilson. Dabei wird nicht ein einzelnes Ereignis als traumatisierend betrachtet, sondern stetige Belastungssituationen (vgl. Detemple 2015: 33). Keilson geht zudem spezifisch auf Belastungssituationen für Kinder und Jugendliche ein. Das Konzept entstand vor dem Hintergrund einer Studie über jüdische Kriegswaisen und kann auf Traumatisierungen durch eine Fluchtbiografie übertragen werden (vgl. Teckentrup 2010: 99). Für Keilson weist die Traumatisierung drei Phasen auf: Sie beginnt damit, dass sich eine Bedrohung ankündigt, geht weiter mit der direkten Verfolgung, der Erfahrung z. Bsp.

des Krieges und der Flucht, und endet noch nicht, wenn die geflüchteten Kinder und Jugendlichen ihre Flucht beenden – die letzte Phase der Traumatisierung beginnt, wenn die Kinder und Jugendlichen in das fremde Land kommen und sich dort zurechtfinden müssen (vgl. Detemple 2015: 34). Teckentrup (vgl. 2010: 100) hält fest, dass das Konzept der sequenziellen Traumatisierung bisher wenig Anklang gefunden hat. Sie geht davon aus, dass dies so ist, weil die Quintessenz nicht angenehm ist: Dass eine Traumatisierung langfristig geschieht, bedeutet folglich, dass der Prozess zur Stabilisierung traumatisierter Kinder und Jugendlicher langanhaltend ist und alle im System der Kinder oder Jugendlichen zur Verantwortung gezogen werden sollten. Diese Verantwortung endet nicht an der Grenze zum Aufnahmeland. Wie die geflüchteten Kinder und Jugendlichen sich weiterentwickeln können, hängt also davon ab, wie sie in der Aufnahmegesellschaft aufgenommen und unterstützt werden. Einerseits bedeutet dies zwar viel Verantwortung, andererseits aber auch eine Chance für die Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen (vgl. Zito 2010: 128). Wie man in der Aufnahmegesellschaft aufgenommen wird, wie man sich einleben kann, sind also Faktoren, die dazu führen können, dass eine Traumatisierung verstärkt oder aufgefangen wird.

## 5.5 Traumapädagogik

Professionelle der Sozialen Arbeit können Traumata nicht therapieren. Dies gehört zu den Aufgabenbereichen anderer Professionen. Die Traumapädagogik ist jedoch ein Ansatz, um traumatisierten Kindern und Jugendlichen im Alltag zu begegnen und sie zu unterstützen. Gemäss Curiger (vgl. 2017: 20) setzt sich die Traumapädagogik aus drei Elementen zusammen, wie nachfolgend erläutert wird, nämlich Grundhaltungen, Methoden und Struktur. In der Traumapädagogik geht man von fünf Grundhaltungen aus (vgl. ebd.: 22-28):

*Annahme des guten Grundes:* Professionelle der Sozialen Arbeit sollen davon ausgehen, dass das Verhalten von Kindern und Jugendlichen immer einen ‚guten Grund‘ hat. Gemeinsam mit den Heranwachsenden gilt es, diesen Grund zu erkennen und zu verstehen. Dies schafft Wertschätzung und hilft, den Kindern und Jugendlichen Verständnis entgegenzubringen. Gleichzeitig soll auch der ‚gute Grund‘ der Professionellen der Sozialen Arbeit offengelegt werden, um bei den Heranwachsenden innere Sicherheit zu schaffen und ihr Vertrauen zu gewinnen.

*Wertschätzung:* Die Kinder und Jugendlichen sind ExpertInnen der eigenen Situation. Es gilt, dies wertzuschätzen und sie ernst zu nehmen.

*Partizipation:* Wenn Kinder und Jugendliche merken, dass sie die Möglichkeit haben, ihre Lebensbedingungen (mit) zu gestalten, so hat dies einen sehr positiven Einfluss auf ihre Gesundheit. Dabei braucht es Geduld und Empathie, denn mehr Einfluss zu haben, kann auf traumatisierte Kinder und Jugendliche zunächst beängstigend wirken.

*Transparenz:* Durch Transparenz werden Situationen berechenbar. Und Berechenbarkeit schafft Sicherheit.

*Freude und Spass:* Die destruktiven und ohnmächtigen Gefühle, welche die Heranwachsenden begleiten, können sie kaum regulieren. Mit angenehmen Gefühlen kann die Regulation besser geübt werden. Auch die Professionellen der Sozialen Arbeit sollten Freude an ihrer Arbeit haben. Denn die Gefühle von gestressten Erwachsenen können sich auf die sonst schon belasteten Kinder und Jugendlichen übertragen.

Es gibt diverse „Methoden zur Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstermächtigung“ (Curiger 2017: 31). So etwa Selbstverstehen, Körper- und Sinneswahrnehmung, Emotionsregulation, Selbstregulation, Partizipation, soziale Teilhabe, Gruppenpädagogik, Bindungspädagogik und Elternarbeit (vgl. Curiger 2017: 31).

Ein wichtiger Bestandteil der Traumatherapie ist der ‚sichere Ort‘. Der sichere Ort setzt sich zusammen aus den erwähnten Grundhaltungen, Methoden und gewissen Strukturen. Auch Kurz-Adam (vgl. 2016: 49-52) teilt diese Ansicht und hält fest, dass es die Aufgabe von Professionellen der Sozialen Arbeit sei, den Kindern und Jugendlichen Strukturen zu geben, um sie zur Ruhe kommen zu lassen.

## **6 Bildung**

Ein grosser Teil des Kindes- und Jugendalters wird in der Schule verbracht. Je älter das Kind oder die Jugendliche wird, desto wichtiger wird die Schule für seine/ihre Zukunft. Während der Schulzeit finden einerseits Sozialisation und andererseits Selektion statt. Die Schule ist also (auch) eine Vorbereitung auf das Leben in der (Arbeits-)Gesellschaft (vgl. Drilling 2004: 25-27). Eine gute Schulbildung bietet eine wichtige Basis für die anschließende Berufsbildung. Die Berufsbildung wiederum verbessert die eigene Perspektive, unabhängig davon, ob geflüchtete Kinder und Jugendliche im Aufnahmeland bleiben können oder nicht (vgl. Stenger 2010: 187-188). Einen weiteren positiven Aspekt umfassender Bildung erläutert Stenger (ebd.: 188) wie folgt: „Bildung für junge Flüchtlinge anzubieten bedeutet auch, künftige Fluchtursachen zu vermeiden, denn eine gute Ausbildung und der Zugang zum Arbeitsmarkt schaffen langfristig Sicherheit und tragen zu stabilen sozialen Verhältnissen bei.“ Im vorliegenden Kapitel wird die spezielle Situation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in der Schule generell beschrieben. In einem weiteren Schritt geht es darum, wie geflüchtete Kinder und Jugendliche im Kanton Aargau beschult werden.

### **6.1 Geflüchtete Kinder und Jugendliche in der Schule**

Kinder und Jugendliche, die geflüchtet sind, kommen zum Teil aus Ländern, in denen der Zugang zur formalen Bildung erschwert ist, oder sie haben durch die manchmal jahrelang dauernde Flucht keine Schulbildung (mehr) geniessen können. Die Heranwachsenden wollen nun aber die Sprache der Aufnahmegesellschaft meist möglichst schnell lernen und sind zu Beginn sehr motiviert. Verzögerungen, das lange Warten, die Ungewissheit und die Langeweile können jedoch auch ebenso schnell dazu führen, dass die Kinder und Jugendlichen demotiviert und verzweifelt werden (vgl. Kurz-Adam 2016: 46-47). Die Schulerfahrungen von geflüchteten Kindern und Jugendlichen sind zudem sehr unterschiedlich. Die einen sind in ihrem Herkunftsland regelmässig zur Schule gegangen, andere können weder lesen noch schreiben. Es ist wichtig, dass die Kinder und Jugendlichen nicht über-, aber auch nicht unterfordert werden. Die Förderung sollte individuell geschehen (vgl. Stenger 2010: 186). Falls die Kinder und Jugendlichen in Spezialklassen für Asylsuchende kommen, treten sie kaum in Kontakt mit Schweizer Schülerinnen und Schülern. Die Integration wird dadurch erschwert. Werden sie in die Regelklassen eingeschult, bleibt andererseits wenig Platz für eine individuelle Förderung (vgl. Detemple

2015: 44). Wenn die geflüchteten Kinder und Jugendlichen an einer PTBS oder Traumata-entwicklungstörung leiden, so werden sie in der Schule zusätzlich beeinträchtigt. „Im Bereich der Schule können sich Teilhabebeeinträchtigungen in Form von Leistungsproblemen, Klassenwiederholungen, Umschulungen, Disziplinproblemen, Konflikten mit Schulpersonal, schulvermeidenden (sic!) Verhalten, Schulausschluss oder Lernstörungen, die nicht oder nicht nur mit klassischen Teilleistungsstörungen erklärbar sind, äussern“ (Metzner/Mogk 2016: 54). Ein weiterer problematischer Aspekt ist die Tatsache, dass viele geflüchtete Kinder und Jugendliche aufgrund ihres Status keine Berufsausbildung oder kein Studium absolvieren können. Die Angst davor begleitet sie während der Schulzeit (vgl. Ringel/von Balluseck 2003: 179). Geflüchtete Kinder und Jugendliche scheinen insgesamt also besonders gefährdet zu sein, die in der Schule erwarteten Leistungen nicht zu erfüllen.

## **6.2 Beschulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher im Kanton Aargau**

Die gestiegenen Zahlen geflüchteter Menschen in den letzten Jahren haben das Departement Bildung, Kultur und Sport (BKS) des Kantons Aargau dazu veranlasst, einen Leitfaden für Kinder und Jugendliche aus dem Asyl- und Flüchtlingsbereich im Aargauer Bildungssystem herauszugeben. Im vorliegenden Kapitel werden Auszüge daraus festgehalten und kommentiert.

Wie in Kapitel 3 beschrieben, haben alle Kinder in der Schweiz ein Recht auf Bildung, und zwar unabhängig davon, welchen Aufenthaltsstatus sie oder ihre Eltern haben. Der Kanton Aargau anerkennt dieses Recht und verpflichtet gemäss Schulgesetz (§ 4 Abs. 1 und § 6 Abs. 1 Schulgesetz) die Gemeinden dazu, Kindern den Schulbesuch unentgeltlich zu ermöglichen (vgl. BKS 2016: 4). In der Regel werden geflüchtete Kinder und Jugendliche in den ersten Monaten nach ihrer Ankunft in Kindergarten- oder Einschulungsvorbereitungskursen (KVK/EVK) auf ihren Start in der Schule vorbereitet. Dies hängt jedoch stark davon ab, wo die Kinder und Jugendlichen untergebracht sind. Rechtlich besteht kein Anspruch auf die KVK oder EVK (vgl. ebd.: 13-14). Zusätzlich gibt es regionale und kommunale Integrationskurse (RIK/KIK), den Intensivkurs Deutsch als Zweitsprache (DaZ), der als Ergänzung zum Besuch der Schule dient, und eine Einschulungsbegleitung (EB) zum Aufholen von grossen Bildungslücken, die jedoch auf nur 12 Lektionen beschränkt ist (vgl. ebd.: 5). Für die Anmeldung und das Einleiten der verschiedenen Kurse oder Angebote ist die Schule zuständig und nicht die Eltern (vgl. ebd.: 16). Gerade die EB scheint ein gutes

Instrument für die individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen zu sein und sollte ausgebaut werden. Wenn Kinder und Jugendliche aufgrund ihres Ausweises in Förderklassen eingeteilt werden, die sie auf die Regelklassen vorbereiten sollen, kann dies heikel sein. Denn nicht alle Kinder und Jugendlichen in solchen Klassen haben dieselben Bildungslücken. Sind die einen intellektuell oder aufgrund einer verzögerten Entwicklung durchaus (noch) nicht so weit, eine Aufgabe zu verstehen, können die anderen sich lediglich aufgrund der Sprachbarriere nicht adäquat äussern. Die Ursachen für Bildungslücken sind vielfältig und individuell. Kinder und Jugendliche müssen dementsprechend ebenfalls individuell gefördert werden (vgl. Krüger-Potratz 2010: 155). Der Kanton Aargau anerkennt in der Promotionsverordnung SAR 421.352 einerseits diese Individualität und legt andererseits fest, dass anderssprachige Kinder und Jugendliche aufgrund ihres Potenzials in entsprechende Klassen eingeteilt werden. Das Nichterreichen von Lernzielen aufgrund der Sprachbarriere soll kein Grund sein, eine Klasse zu wiederholen oder gar in eine Kleinklasse eingeteilt zu werden (vgl. BKS 2016: 6). Es gibt im Kanton Aargau auch diverse Angebote privater Organisationen, die geflüchtete Kinder und Jugendliche im (vor-)schulpflichtigen Alter sowie deren Eltern unterstützen (vgl. ebd.: 20-29). Die Schwierigkeit dabei ist, dass viele Geflüchtete, vor allem ausserhalb der Städte des Kantons Aargau, keine Kenntnis von diesen Angeboten haben.

Im Leitfaden weist das BKS zudem daraufhin, dass viele geflüchtete Kinder und Jugendliche traumatisiert sind, und empfiehlt den Lehrpersonen, bei entsprechenden Symptomen den Schulpsychologischen Dienst zu kontaktieren. Weiter wird davon abgeraten, auf die Kinder als DolmetscherInnen bei wichtigen Gesprächen mit den Eltern zurückzugreifen. Empfohlen wird stattdessen, die Dienstleistung interkultureller Dolmetscherinnen und Dolmetscher des HEKS in Anspruch zu nehmen (vgl. BKS 2016: 10).

Der Kanton Aargau spricht im Leitfaden wichtige Punkte an: die Diskriminierung aufgrund der Sprache, traumatisierte Kinder und Jugendliche, mögliche Rollenkonflikte in der Familie aufgrund der Übernahme von elterlichen Aufgaben durch Kinder und Jugendliche etc. Es stellen sich jedoch auch viele Fragen, deren Beantwortung den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde: Wie setzen die Gemeinden und Schulen im Kanton Aargau diesen Leitfaden um? Gibt es Kontrollorgane? Ist genügend geschultes Personal für die Abdeckung der verschiedenen Förderprogramme vorhanden? Setzen die Gemeinden auch wirklich interkulturelle DolmetscherInnen ein, wenn sie die Kosten dafür selber tragen müssen? Und inwiefern werden Schulen und Schulleitungen bei der Aufnahme von geflüchteten Kindern und Jugendlichen begleitet?

## **7 Schulsozialarbeit**

Im folgenden Kapitel findet zunächst ein theoretischer Exkurs zu den Grundsätzen und der Rolle der Schulsozialarbeit statt. Danach wird auf die spezifischen Möglichkeiten und Herausforderungen in der Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen eingegangen. Anschliessend werden konzeptionelle Anregungen für eine SSA mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen gegeben.

### **7.1 Grundsätze der Schulsozialarbeit**

In den nachfolgenden Unterkapiteln wird kurz auf einige Grundsätze der SSA eingegangen. Die Grundsätze basieren auf der durchgeführten Literaturrecherche und nehmen Bezug auf Texte von Florian Baier und Matthias Drilling.

#### **7.1.1 Förderung von Lebenskompetenz**

Noch vor einigen Jahren war Prävention ein wichtiger Teil einer guten Schulsozialarbeit (vgl. Drilling 2004: 105-106). In aktuelleren fachlichen Diskussionen wehrt man sich jedoch dagegen und geht vielmehr davon aus, dass man die Kinder und Jugendlichen darin fördern will, eigene Bewältigungsstrategien für Herausforderungen zu entwickeln. Es geht also nicht mehr nur darum, die Kinder und Jugendlichen vor Regelverstössen und Gefahren zu schützen, sondern sie in ihrer Lebenskompetenz zu fördern (vgl. Baier 2011a: 72-73).

#### **7.1.2 Ressourcenorientierung**

Anders als in den Schulklassen geht es bei der Schulsozialarbeit nicht darum, Schulnoten zu verbessern. Die Schulsozialarbeit unterstützt und fördert die individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Sie arbeitet zudem ressourcenorientiert. Mittels erkannter Ressourcen soll es den Schülerinnen und Schülern gelingen, gegen ihre Probleme vorzugehen (vgl. Drilling 2004: 106).

#### **7.1.3 Beziehungsarbeit**

Wie in allen Tätigkeitsfeldern der Sozialen Arbeit spielt auch bei der Schulsozialarbeit die Beziehungsarbeit eine entscheidende Rolle. Beziehungen bestehen zwischen Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern, Eltern und den Professionellen der Schulsozialarbeit.

Für die Schulsozialarbeit ist wichtig, dass sie präsent und ansprechbar ist. Das bedeutet, allen muss klar sein, wo die Schulsozialarbeit zu finden ist und wie sie erreicht werden kann. Abgesehen davon sollte die Schulsozialarbeit möglichst niederschwellig, also z. Bsp. auch auf dem Pausenhof zu erreichen sein. Erst wenn die Professionellen der Schulsozialarbeit eine offene, vertrauensvolle Beziehung zu einzelnen Personen aufgebaut haben, kann Hilfe angeboten werden. Aber auch die Beziehungen innerhalb von Gruppen sind für die Schulsozialarbeit von Bedeutung. Sie versucht diese Beziehungen zu stärken, indem sie den Kindern und Jugendlichen mit verschiedenen Methoden der Gruppenarbeit aufzeigt, die eigenen sowie auch die Gefühle von anderen zu erkennen und zu benennen. Die Eltern der Schülerinnen und Schüler werden geachtet und in ihrer Erziehung unterstützt (vgl. Drilling 2004: 107).

Um diese Beziehungsarbeit zu leisten, braucht es Zeit und professionelles Know-how. Dem Umfeld, wie zum Beispiel den Lehrpersonen oder Eltern, ist zu vermitteln, dass vertrauensvolle Beziehungen selten aus einem Zwangskontext entstehen können. Die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sind anzuerkennen und eine mögliche Ablehnung der Beziehung zu akzeptieren. Eine konstante Besetzung der Stellen in der Schulsozialarbeit ist ebenfalls wichtig, ansonsten müssen die Schülerinnen und Schüler Beziehungsabbrüche erleiden (vgl. Drilling 2004: 108). Die Inanspruchnahme von Schulsozialarbeit sollte also grundsätzlich freiwillig sein. Beim Erstkontakt kann es aber durchaus sein, dass eine Schülerin oder ein Schüler von der Lehrperson aufgefordert wird, zur Schulsozialarbeit zu gehen. Nach einem Erstgespräch sollte aber die Schülerin oder der Schüler selber entscheiden dürfen, ob sie oder er an den Themen arbeiten möchte. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler nicht dazu bereit ist, ist es wenig sinnvoll, sie oder ihn zu zwingen. Dasselbe gilt für die Gruppenarbeit. Auch Lehrpersonen sollten nicht dazu verpflichtet werden, die Schulsozialarbeit zu nutzen, denn dies könnte zu einer problematischen Beziehung zwischen den Professionellen der Sozialen Arbeit und den Lehrpersonen führen (vgl. Drilling 2004: 112-114).

#### **7.1.4 Prozess- oder Zielorientierung**

Die Themen, welche die Schülerinnen und Schüler zur Schulsozialarbeit kommen lassen, sind unterschiedlich. Oft geht es zuerst um Schulnoten, Gewalt oder das Fehlen im Unterricht. Meistens sind dies aber nur die Oberthemen, sozusagen die Spitze des Eisbergs. Schlechte Schulleistungen können genauso Hilferufe sein wie Gewaltausübung gegenüber Mitschülerinnen oder Mitschülern. Der Weg, um zu denjenigen Themen zu gelangen, welche die Schülerinnen und Schüler tatsächlich belasten, braucht Zeit. Es ist notwendig, sich gemeinsam mit der Schülerin oder dem Schüler für einen Prozess zu öffnen. Um

Veränderungen zu erzielen, braucht es kleine, überprüfbare Schritte und positive Bestärkung (vgl. Drilling 2004: 108-109). Andere AutorInnen wie zum Beispiel Baier (vgl. 2011a: 77-79) sind jedoch der Auffassung, dass Schulsozialarbeit eine Orientierung an einem übergeordneten Ziel benötigt und nicht nur am Prozess orientiert sein sollte. Baier (ebd.: 79) schlägt dann auch vor, anstelle des Leitspruchs „Der Weg ist das Ziel!“ folgende Formulierung zu wählen: „Ziele helfen mir, zu bestimmen, welcher Weg auf welche Weise eingeschlagen werden sollte, um meinen professionellen Auftrag zu erfüllen“.

### **7.1.5 Arbeitsbereiche**

In der Schweiz nimmt die Beratungstätigkeit den grössten Teil der Arbeit einer SSA ein. Die Tätigkeit umfasst Einzelberatungen von Schülerinnen und Schülern, Eltern oder Lehrpersonen, Gruppenberatungen sowie informelle Beratungen (vgl. Baier/Heeg 2011: 21). Neben den Beratungstätigkeiten führt die SSA auch Projekte und Gruppenarbeiten durch. Projekte beschäftigen sich einerseits mit gegenwärtigen Vorfällen in der Schule wie z. Bsp. Mobbing und andererseits mit Themen, welche die Kinder und Jugendlichen bilden sollen für ihr weiteres Leben, wie beispielsweise der Umgang mit Social Media. In den Gruppenarbeiten werden ebenfalls spezifische Themen besprochen, es geht jedoch vorrangig um die soziale Arbeit mit Gruppen (vgl. ebd.: 30-31). SSA beschäftigt sich zudem mit der Schulentwicklung und kooperiert und vernetzt sich einerseits mit den Lehrpersonen und andererseits mit externen, regionalen Unterstützungsangeboten (vgl. ebd.: 31-32).

### **7.1.6 Systemorientierung**

Professionelle der SSA denken also systemorientiert. D.h. dass Schülerinnen und Schüler als Teil von sozialen Systemen betrachtet werden und Lösungen über die Schule hinausreichen sollen (vgl. Drilling 2004: 111-112).

## **7.2 Rolle der Schulsozialarbeit**

Die Schulsozialarbeit ist ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit und kann sich daher auf deren Handlungsmaximen, Wissenschaft und Methodenwissen berufen (vgl. Baier 2011b: 86). Demzufolge sollte der Berufskodex von Avenir Social auch für Professionelle der Schulsozialarbeit gelten. Gemäss Berufskodex (vgl. Avenir Social 2010: 7) ist ein Grundsatz der Sozialen Arbeit, sich der sozialen Gerechtigkeit zu verpflichten. Das bedeutet, dass sich Schulsozialarbeitende nicht bedingungslos als AnwältInnen von Schülerinnen

und Schülern verstehen, sondern in erster Linie dem übergeordneten Ziel der sozialen Gerechtigkeit verpflichtet sind (vgl. Baier 2011b: 87). Die in Kapitel 3.3 beschriebene UN-Kinderrechtskonvention hilft bei der Frage, wie sich die Schulsozialarbeit an sozialer Gerechtigkeit orientieren und dementsprechend handeln kann. Sie hilft somit auch bei der Rollenklärung (vgl. ebd.: 88).

### **7.2.1 SSA als Verfechterin sozialer Gerechtigkeit**

In Art. 2 KRK wird das Recht auf Nicht-Diskriminierung festgehalten. Im Schulalltag kann es zwischen Schülerinnen und Schülern zu Diskriminierungen z. Bsp. in Form von Mobbing kommen. Als Verfechterin sozialer Gerechtigkeit kann die Schulsozialarbeit hier z. Bsp. mit Mediation eingreifen oder die Thematik in Projekten besprechen (vgl. Baier 2011b: 89). Bei strukturellen Diskriminierungen kann es nicht die alleinige Aufgabe von Schulsozialarbeit sein, das Recht der Kinder auf Nicht-Diskriminierung durchzusetzen. In solchen Fällen braucht es ein Engagement vonseiten der Gesamtgesellschaft und der Politik. Für Professionelle der SSA heisst das aber, dass sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten nach den besten Lösungen suchen müssen, um soziale Gerechtigkeit zu erreichen (vgl. ebd.: 90-91).

### **7.2.2 Das Recht auf Beteiligung**

In Art. 12 KRK geht es um das Recht der Kinder, sich zu äussern und sich an Angelegenheiten zu beteiligen, die sie selbst betreffen. Für die SSA bedeutet dies, zu hinterfragen, inwiefern sich Kinder innerhalb der Praxis der Schulsozialarbeit, aber auch ausserhalb beteiligen können. In der Beratung im Einzelfall ist die Schülerin oder der Schüler daran zu beteiligen, Lösungsmöglichkeiten zu finden. Nur durch diese Beteiligung ist es überhaupt möglich, einen Schritt in Richtung Fallverstehen zu machen (vgl. Baier 2011b: 93). Der Partizipation der Kinder und Jugendlichen sollte auch in Projekt- und Gruppenarbeiten Rechnung getragen werden. So kann die SSA Projekte realisieren, die den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen entsprechen (vgl. ebd.: 94).

### **7.2.3 SSA als Dienstleisterin zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung**

Eines der wichtigsten Rechte aus der UN-Kinderrechtskonvention ist das Recht auf Bildung (Art. 28 und 29 KRK). Wie bereits in Kapitel 3.3 erwähnt, geht es dabei nicht primär um die Schule, sondern vielmehr darum, dem Kind zu ermöglichen, Kompetenzen für das eigene Leben zu entwickeln. Zur Rolle der SSA in diesem Zusammenhang schreibt Baier

(2011b: 95): „Schulsozialarbeit ist vor diesem Hintergrund eine auf Bildung ausgerichtete Dienstleistung, die die Förderung individueller Persönlichkeitsentwicklung sowie des sozialen Miteinanders als Aufgabe hat.“

### **7.3 Spezifische Herausforderungen und Möglichkeiten in der Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen**

Wie bereits mehrfach erwähnt, sind geflüchtete Kinder und Jugendliche in erster Linie Kinder und Jugendliche. Spezifische Anforderungen stellen sich dennoch. Wie in den vorherigen Kapiteln beschrieben, haben geflüchtete Kinder und Jugendliche oftmals mit unterschiedlichen Unsicherheiten zu leben und waren (und werden) Schwierigkeiten ausgesetzt (sein), welche Kinder und Jugendliche, die keine Fluchterfahrungen haben, nicht erleben müssen.

#### **7.3.1 Herausforderung Migration**

*Rassismus:* Es gibt verschiedene Formen von Rassismus, mit denen sich geflüchtete Kinder und Jugendliche auseinandersetzen müssen. Am einfachsten zu erkennen sind z. Bsp. rassistische Beschimpfungen von Mitschülerinnen und Mitschülern oder das Verweigern des Einlasses durch das Sicherheitspersonal an einer Party. Vielfach sind Diskriminierungen durch Rassismus jedoch nicht sofort zu erkennen, selbst durch die Täterinnen und Täter nicht. Auch wenn man es vermeintlich gut meint, besteht die Gefahr, sich rassistisch zu verhalten und geflüchtete Kinder und Jugendliche zu Fremden zu machen (vgl. Foitzik 2017: 99-102).

*Diskriminierung:* Gemäss Coradi Vellacott und Wolter (vgl. 2005: 23-24) haben Menschen mit Migrationshintergrund, zu denen auch geflüchtete Kinder und Jugendliche zählen, geringeren Zugang zu Bildung und somit zu Erwerbschancen und Lohn auf dem Arbeitsmarkt als andere Gruppen. Die PISA-Vergleichsstudien zeigen auf, dass die Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund schlechter sind als diejenigen von Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (vgl. Geisen 2011: 263). Das schweizerische Schulsystem nimmt eine Selektion in verschiedene Schultypen vor. Studien zeigen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders häufig Schultypen besuchen, die weniger hohe Ansprüche stellen (vgl. Haug/Heiniger/Rochat 2007: 30). Der besuchte Schultyp spielt eine grosse Rolle für den späteren Ausbildungstyp. Die Diskriminierung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen

hat deshalb einen wesentlich benachteiligenden Einfluss auf deren Zukunft. Der auf Sekundarstufe besuchte Schultyp scheint gar einen grösseren Einfluss auf die Berufsbildung zu haben als die individuelle schulische Leistung (vgl. Coradi Vellacott/Wolter 2005: 26). Dies setzt sich beim Berufseinstieg fort: Jugendliche ohne Migrationshintergrund werden gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit gleichen Schulleistungen bevorzugt (vgl. ebd.: 36). Die Gründe für die Diskriminierung sind vielfältig. Einerseits ist es der soziale Status von Familien mit Migrationshintergrund, der dazu führen kann, und andererseits ist es ein strukturelles Problem der Schule (Klassengrössen, Schulnormen, frühe Selektion; vgl. Schirilla 2016: 50, unter Bezugnahme auf Diefenbach 2007). Auch „eine abwertende kulturalisierende Wahrnehmung von Kindern mit Migrationshintergrund“ kann dazu führen, dass sich negative Erwartungen bezüglich der Erfolge in der Schule manifestieren und verfestigen (Gomolla 2009, zit. nach Schirilla 2016: 51). Diese „kulturalisierende Wahrnehmung“ wurde in Kapitel 4 am Beispiel der Autorin Detemple bereits kritisiert.

*Sprachkenntnisse:* Wenn Schwierigkeiten in der Schule auftreten, sind es oft Sprachprobleme, die dazu führen. Wenn Kinder im Unterricht nur wenig verstehen, können Frustration oder auch Schulängste auftreten (vgl. Ringel/von Balluseck 2003: 179). Die Vorbereitungen auf Prüfungen und das Erledigen von Hausaufgaben sind schwierig, wenn man die Sprache im Unterricht nicht richtig versteht. Die Eltern der geflüchteten Kinder und Jugendlichen sind oft keine Hilfe, weil auch sie die Sprache noch nicht beherrschen. Für die Eltern ist das System Schule ein System mit viel Macht und es sind kaum Einflussmöglichkeiten vorhanden. Daher wissen die Eltern häufig auch nicht, wie sie ihre Kinder unterstützen können (vgl. ebd.: 180).

### **7.3.2 Herausforderung Flucht, Vertreibung, Verfolgung**

Die in Kapitel 4 beschriebenen Erfahrungen und Lebensbedingungen zu bewältigen, verlangt den geflüchteten Kindern und Jugendlichen enorme Leistungen ab. Vielfach sind die Kinder und Jugendlichen damit überfordert. Diese Überforderung kann dazu führen, dass sie sich in der Schule und beim Lernen nicht konzentrieren können und auffällig werden (vgl. Gitschier 2017: 33). In Kapitel 4 wurde erwähnt, dass sich die erlebte Gewalt während der Flucht in der Aufnahmegesellschaft wiederholen kann. Kurz-Adam (vgl. 2016: 50) hält fest, dass sich Professionelle der Sozialen Arbeit einerseits auf solche Wiederholungen der Gewalt einstellen müssen, sich die Gewalt aber andererseits an einem Ort der Hilfe, wie es die Schule oder Schulsozialarbeit sein kann, nicht ausbreiten darf.

### **7.3.3 Herausforderung Trauma**

Wie sollen nun aber Professionelle der SSA darauf reagieren, wenn geflüchtete Kinder oder Jugendliche in der Einzelberatung davon erzählen, dass sie nicht zur Schule kommen können, weil sie jede Nacht von schrecklichen Alpträumen geplagt werden? Es ist wichtig, zu erkennen, dass Professionelle der SSA die Alpträume nicht ‚wegtherapieren‘ können. Zentral ist, die Situation anzuerkennen und die Kinder oder Jugendlichen wahrzunehmen. Beispielsweise kann es gemäss Friele (vgl. 2017: 47) helfen, den Kindern oder Jugendlichen zu verdeutlichen, dass man sich wünscht, dass sie trotzdem zur Schule kommen, weil sie dazugehören und wichtig sind. Aber damit soll es noch nicht getan sein. Je nachdem kann es auch wichtig sein, einen Therapieplatz zu organisieren, der auf Traumatisierungen spezialisiert ist. Die SSA sollte gut vernetzt sein und durch dieses Netzwerk auf geeignete Therapeutinnen und Therapeuten zurückgreifen können. Ein guter Ansatz in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen ist zudem die Traumapädagogik, die in Kapitel 5.5 erwähnt wurde.

### **7.3.4 Strukturelle Asymmetrie**

Zwischen geflüchteten Kindern und Jugendlichen und Professionellen der Sozialen Arbeit sowie Lehrpersonen besteht eine Ungleichheit. Die Schule verteilt, wie bereits erwähnt, Noten bei entsprechenden Leistungen, und die Professionellen der Sozialen Arbeit haben oft neben der Hilfestellung auch eine Kontrollfunktion. Hochuli Freund und Stotz (2013: 56) bezeichnen diese Ungleichheit als „strukturelle Asymmetrie“. Gerade bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen ist diese Asymmetrie „aufgrund der objektiven Unterprivilegierung“ (von Balluseck 2003a: 166) besonders zu spüren. Um diese Asymmetrie zu verkleinern, können Lehrpersonen und Professionelle der Sozialen Arbeit eine Koproduktion ansteuern und den Kindern und Jugendlichen ermöglichen, eine Aufgabe zu übernehmen. Sie sollten sich auch für die geflüchteten Kinder und Jugendlichen einsetzen und ihnen damit helfen, ihre Meinung und Wahrnehmung auszudrücken. Weiter sollte den Kindern und Jugendlichen aufgezeigt werden, dass sie aus eigener Kraft bereits vieles verändern können (vgl. ebd.). Aber auch die Professionellen der Sozialen Arbeit stecken in einem Machtgefälle. Sie haben keinen Einfluss darauf, wie über den Asylprozess befunden wird, und müssen mit dieser Ohnmacht umgehen können (vgl. ebd.: 166-167).

## **7.4 Konzeptionelle Anregungen für die Schulsozialarbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen**

Soziale Arbeit mit ihren Methoden informellen und nonformalen Lernens ergänzt die formalen Aspekte schulischen Lernens um zwischenmenschliche Erfahrungen, sie moderiert gruppenspezifische Prozesse nicht nur im Konfliktfall und sie schafft Erfahrungsräume, auf die sich junge Menschen einlassen können. Rassismus, Homophobie, Antisemitismus, Antiziganismus sind nicht (nur) kognitiv zu erklären; Toleranz, Identität, und auch die Frage einer (wie auch immer definierten) Leitkultur müssen erfahrbar gemacht werden. Das gilt für junge Menschen nach ihrer Flucht ebenso wie für solche, die in Deutschland geboren und aufgewachsen oder die ohne Fluchterfahrungen eingewandert sind. (Lohn 2017: 78-79)

Thomas Berthold (vgl. 2014: 52) schlussfolgert in seinem Bericht für das Deutsche Komitee für UNICEF e.V., dass die SSA wesentlich dazu beitragen kann, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche ihre Schulzeit erfolgreich abschliessen können. In diesem Unterkapitel geht es nun darum, konzeptionelle Anregungen an die SSA herauszuarbeiten und aufzuzeigen, wie die SSA geflüchtete Kinder und Jugendliche unterstützen kann.

### **7.4.1 Lebensweltorientierung**

Schulsozialarbeit hat, wie bereits erwähnt, gemäss Berufskodex nicht primär dafür zu sorgen, dass der Schulalltag reibungslos über die Bühne geht. Kinder und Jugendliche in der Schule sind nicht nur Schülerinnen und Schüler, vielmehr machen noch viele andere Faktoren ihr Leben aus. Sie leben also in einer Vielzahl von Lebenswelten, die schulische ist nur eine davon (vgl. Bolay/Iser 2016: 143-144). Für die SSA mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen ist es aufgrund der unterschiedlichen Faktoren, die deren Leben bestimmen, empfehlenswert, sich am Konzept der Lebensweltorientierung zu orientieren. Schlagwörter einer lebensweltorientierter SSA sind das Empowerment, das Aktivieren, Fördern und Fordern sowie die Hilfe zur Selbsthilfe (vgl. Seithe 2012: 60). Was die Kinder und Jugendlichen erlebt haben und in der Aufnahmegesellschaft weiter erleben werden, nehmen sie in den Schulalltag mit, und das gilt es auch anzuerkennen und zu thematisieren. Eine wertschätzende Haltung gegenüber den Kindern und Jugendlichen und ihren unterschiedlichen Lebenswelten kann dabei helfen, einer sequenziellen Traumatisierung vorzubeugen. Dabei scheint es wichtig, dass Professionelle der SSA die in Kapitel 4.5 erwähnte abstrakte Vorstellung von Kultur hinter sich lassen. Professionelle der SSA sollen Erwachsene sein, die Kinder und Jugendliche selbstständig sein lassen und sie dabei un-

terstützen, gleichzeitig sollen sie aber auch wahrnehmen, wenn die Kinder und Jugendlichen Hilfe benötigen. Sie sollen konstante Bezugs- und Vertrauenspersonen sein (vgl. Bolay/Iser 2016: 145-146). Gerade geflüchtete Kinder und Jugendliche können dies aufgrund der Erfahrungen, die sie in ihrem bisherigen Leben mit Erwachsenen gemacht haben, bitter nötig haben. Friele (2017: 41) plädiert zudem für eine „bedingungslose pädagogische Solidarität“. Das heisst nicht, dass sich Professionelle der SSA erschüttert oder gar schuldig fühlen müssen bezüglich der Erlebnisse, die geflüchtete Kinder und Jugendliche hatten. Es bedeutet vielmehr, die Kinder und Jugendlichen individuell zu unterstützen und ihnen zu zeigen, dass jemand an sie glaubt und sich für sie einsetzt.

#### **7.4.2 Geflüchtete Kinder und Jugendliche als Individuen**

Jedes Kind, jede/r Jugendliche ist eine eigenständige Persönlichkeit mit eigener Geschichte, persönlichen Erfahrungen, subjektiven Wahrnehmungen und Gefühlen. Sie sind Expertinnen und Experten ihrer eigenen Welt. Professionelle der SSA haben dies zu akzeptieren. Die oben erwähnten Zuschreibungen dürfen nicht von den Professionellen der SSA wiederholt werden. Es gilt, sich weder auf allfällige Unterschiede zu fixieren, noch sie zu ignorieren. Gemeinsam mit den geflüchteten Kindern und Jugendlichen soll abgewogen werden, welche Unterschiede für das Individuum relevant sind (vgl. Kämpfer/Würfel 2017: 37). Geflüchtete Kinder und Jugendliche sind in erster Linie Kinder und Jugendliche. So sollte sich die SSA auch nicht auf Fluchterfahrungen fokussieren, sondern auf das Individuum, das in der Lebensphase als Kind oder Jugendliche/r besondere Bedürfnisse hat. Diese Lebensphase teilen nicht nur andere geflüchtete Kinder und Jugendliche, sondern alle Mitschülerinnen und Mitschüler. Diese Gemeinsamkeit festzustellen, stellt eine Normalität zwischen den Schülerinnen und Schülern her (vgl. Lohn 2017: 76). Gemeinsame Spiele zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Fluchterfahrung oder Hobbys wie z. Bsp. Fussballspielen helfen dabei, die Kinder und Jugendlichen auf dieselbe Ebene zu bringen. Die geflüchteten Kinder und Jugendlichen können etwas zum Gelingen des Spiels beitragen und sehen sich nicht mehr nur als hilfsbedürftig, und bei den Kindern und Jugendliche ohne Fluchterfahrung rückt die Geschichte der Geflüchteten in den Hintergrund (vgl. Kalmutzke/Zimpel 2016: 69).

#### **7.4.3 Umgang mit Rassismus und Diskriminierungen**

Foitzik (vgl. 2017: 105-109) beschreibt in seinem Text *Vom Umgang mit Diskriminierungen* drei Schritte, um mit Rassismuserfahrungen von Schülerinnen und Schülern umzugehen: Als Erstes muss man die Erfahrungen der Heranwachsenden wahrnehmen. Einer-

seits heisst das, in einer Beratungssituation aufmerksam zuzuhören und den Rassismus zu erkennen. Andererseits aber auch, in unerwarteten Situationen Zeit und geschützte Räume zu schaffen, um Rassismus zu thematisieren. Die Aussagen von Betroffenen dürfen dabei nicht hinterfragt werden. Foitzik (ebd.: 106) nennt diese Räume „Orte des Vertrauens“. Ein zweiter Schritt ist die stetige Selbstreflexion und die Reflexion z. Bsp. innerhalb einer Klasse. Es sollen Fragen gestellt werden wie: Was löst es in mir aus, wenn eine Schülerin mit Kopftuch in die Schule kommt oder nicht am Schwimmunterricht teilnehmen will? Was erwartet die Gesellschaft von meiner Arbeit? Welche Möglichkeiten habe ich innerhalb meiner Institution? (vgl. ebd.: 106-107) Als dritter Schritt gilt es, „individuelle und gemeinsame Handlungsstrategien“ (ebd.: 107) mit den Schülerinnen und Schülern zu suchen. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler und die Lehrpersonen respektiert werden und Interesse für die Gründe des Tuns soll vorhanden sein (vgl. ebd.: 107).

Geisen (vgl. 2011: 269) kritisiert die abstrakte Vorstellung von Kultur, die z. Bsp. vielfach in der Interkulturellen Pädagogik verwendet wird. In der Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen hingegen „wird Kultur (...) in der Form subjektiver Aneignung und unter Berücksichtigung des jeweiligen sozialen Kontext (sic!) thematisiert“ (ebd.). In der Biografiearbeit bilden und reflektieren die Kinder und Jugendlichen ihr individuelles Denken und Handeln. Infolgedessen können sie erkennen, inwieweit sie selbst Kulturalisierungen nachbilden. So ist es den Kindern und Jugendlichen möglich, Lerngrenzen zu erkennen und Strategien zur Überwindung dieser Grenzen zu entwickeln (vgl. ebd.). Die Professionellen der SSA können nun gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen soziokulturelle Aspekte der individuellen Geschichten thematisieren und sich kritisch mit „herrschenden sozio-kulturellen Verallgemeinerungen, Stereotypen und Rassismen“ (ebd.: 270) auseinandersetzen. Die Kinder und Jugendlichen sollen so zur Selbstreflexion und Empathie befähigt werden (vgl. ebd.). Bei der Biografiearbeit stehen nicht die kulturellen Verschiedenheiten im Fokus, sondern die Individualität. Den Kindern und Jugendlichen wird mit Respekt begegnet und ihre subjektiven Wünsche und Bedürfnisse werden berücksichtigt. Die gesellschaftliche Vorstellung von Fremdheit und homogenen Kulturen wird zwar thematisiert, aber gleichzeitig kritisch hinterfragt (vgl. ebd.: 270-271). Dem Fakt, dass die Gesellschaft mit Blick auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund Zuschreibungen macht, sie stigmatisiert, sollten Professionelle der SSA mit Offenheit begegnen. Das Fremdsein sollte aufgegriffen werden, indem aber gleichzeitig aufgezeigt wird, dass dies in jeder Biografie vorkommt – unabhängig davon, ob jemand Fluchterfahrung hat oder nicht. Geisen (vgl. ebd.: 272) befürwortet eine demokratische, gleichberechtigte SSA, welche die Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshinter-

grund anerkennt, den Kindern und Jugendlichen aber nicht mit falscher Toleranz begegnet.

Für Foitzik (2017: 107) „ist eine klare, offene Positionierung gegen Rassismus eine wichtige Voraussetzung“ für das Handeln von Professionellen der SSA. Was dies auch in politischen Belangen innerhalb, aber auch ausserhalb der Institution Schule bedeuten kann, wird in einem weiteren Kapitel beschrieben.

#### **7.4.4 Elternarbeit**

Da, wie in Kapitel 4.5 erwähnt, geflüchtete Kinder und Jugendliche häufig Aufgaben der Eltern übernehmen, müssen die Eltern gestärkt werden. Gerade bei jüngeren Kindern in Begleitung der Eltern ist diese Stärkung wichtig, um Familienkonflikten vorzubeugen oder sie zu mildern. Die Verantwortung für die Kinder sollen wieder die Eltern tragen und eine aktive Rolle als Bezugspersonen einnehmen (vgl. Rieger 2016: 39). Dazu sollen, wie in Kapitel 7.1.3 beschrieben, die Eltern und ihre Erziehung geachtet und unterstützt werden.

#### **7.4.5 Kinderrechtsbildung**

Wie im dritten Kapitel aufgezeigt, werden die Kinderrechte von geflüchteten Kindern und Jugendlichen vielfach missachtet. Eine Antwort darauf kann die Menschenrechtsbildung (MRB) oder die Kinderrechtsbildung sein. Für eine solche Bildung müssen auch die Professionellen der SSA Menschenrechtskenntnisse besitzen und diese verinnerlichen.

Alle Menschen sind potentielle Adressaten von MRB, aber nicht in gleicher Weise! Während sich potenzielle Opfer und ihre Verteidiger an dem Imperativ orientieren: Kenne und verteidige deine Menschenrechte! stehen alle Vertreter staatlicher Gewalt in der Pflicht, die Menschenrechte derer zu achten, zu schützen und umzusetzen, die sich auf dem jeweiligen Territorium eines Staates befinden. Aus der Verpflichtungsperspektive dieser Adressaten lässt sich ein weiterer Imperativ der MRB ableiten: Kenne und achte die Menschenrechte deiner *Klientel* [Hervorhebung im Original] und erfülle die sich aus deiner Position und Profession ergebenden Verpflichtungen diese Menschenrechte zu respektieren, zu schützen und zu fördern. Ein jeder schliesslich steht unter dem menschenrechtlichen Imperativ: Anerkenne die gleichen Menschenrechte aller anderen! (Fritzsche 2010: 161-162)

Wie Fritzsche sind auch andere Autorinnen und Autoren der Ansicht, dass es die Pflicht von Professionellen der SSA ist, sich mit den Asylgesetzen und Rechten der geflüchteten Kinder und Jugendlichen auszukennen und sie darüber aufzuklären. Christine Lohn (vgl. 2017: 76-77) z. Bsp. plädiert dafür, die Kinder und Jugendlichen im Einfordern der Rechte

zu unterstützen. Damit man sich für die Menschenrechte von anderen einsetzen kann, ist es notwendig, die Rechte auch zu kennen und zu verstehen. Das Kennenlernen der Menschenrechte soll nicht erst im Erwachsenenalter, sondern bereits in der Kindheit geschehen. Einerseits soll ein Bewusstsein für die eigenen Rechte geschaffen werden und andererseits dafür, dass die Rechte eine Grenze haben, sobald sie die Rechte von anderen beschneiden (vgl. Fritzsche 2010: 163). Die Kinderrechtsbildung ist aber nicht nur für Opfer von Menschenrechtsverletzungen wichtig. Wenn über Kinderrechte gesprochen wird, können Kinder einer Aufnahmegesellschaft darüber aufgeklärt werden, was geflüchtete Kinder und Jugendliche erleben mussten und warum sie geflüchtet sind. Zusätzlich kann ihnen aufgezeigt werden, wie unterschiedlich Kinder auf der ganzen Welt aufwachsen und wie anfällig Kinder für die Verletzung ihrer Rechte sind (vgl. ebd.). Für Schulen empfiehlt Fritzsche (vgl. ebd.: 164) dringend, dass die Kinderrechte nicht nur im Unterricht gelehrt werden, sondern auch als Grundlage für die Gestaltung des Unterrichts, die Philosophie und die Verfassung einer Schule verwendet werden. Die Kinderrechtsbildung soll auch in das Konzept einer SSA übernommen werden. Sie kann zum Beispiel, neben der alltäglichen Anwendung im Schulalltag, auch in Form von Projekten über die Bühne gehen. Professionelle der SSA, aber auch Lehrpersonen, sollen dementsprechend aus- und weitergebildet werden.

#### **7.4.6 Politik**

Neben der unmittelbaren Arbeit mit den geflüchteten Kindern und Jugendlichen ist es von grosser Bedeutung, sich als Professionelle der Sozialen Arbeit auch politisch und gesellschaftlich zu engagieren und sich für die Situation von Geflüchteten einzusetzen. Es ist Teil der Sozialen Arbeit, Öffentlichkeitsarbeit zu leisten. Es ist nicht die Güte und Gnade der Aufnahmegesellschaft, dass sie geflüchtete Menschen beherbergt, es ist vielmehr ein Gesetz, wozu sich die Schweiz verpflichtet hat (vgl. Detemple 2015: 90). Ein sozialpolitisches Engagement nicht nur der Profession der Sozialen Arbeit, sondern auch jeder und jedes einzelnen Professionellen der SSA fordert der Berufskodex von Avenir Social in seinen Handlungsmaximen bezüglich der Gesellschaft (Avenir Social 2010: 13): Professionelle der SSA haben sich einerseits in Netzwerken zu verbünden und sich sozialpolitisch einzusetzen und andererseits einzeln „mit ihren staatsbürgerlichen Mitteln für eine soziale, demokratische Gesellschaft“ einzusetzen. Dazu gehört ebenso, für „Solidarität und die Wahrung der Menschenrechte, für Gleichberechtigung und Gleichbehandlung aller Menschen und gegen Diskriminierung“ einzustehen (ebd.: 13). Demzufolge haben sich Professionelle der SSA politisch gegen Diskriminierungen und für die Wahrung der Menschenrechte einzusetzen. Soziale Arbeit und somit auch SSA haben also ein politisches

Mandat – obschon dies in der Literatur umstritten ist. Das heisst selbstverständlich nicht, dass die SSA die Welt alleine verändern kann. Sie hat sich jedoch in sozialpolitische Fragestellungen einzubringen und Forderungen an die Politik zu formulieren (vgl. Seithe 2012: 439-441). Für die SSA kann dies auch bedeuten, sich innerhalb der Schule dafür einzusetzen, eine Willkommenskultur zu entwickeln. Die SSA soll sich an der Schulentwicklung beteiligen und in Kommissionen pädagogische und soziale Fragen diskutieren (vgl. Baier/Heeg 2011: 31). Damit kann sie dazu beitragen, eine Schulentwicklung anzustreben, die geflüchtete Kinder und Jugendliche weniger diskriminiert und das Wohlbefinden untereinander fördert.

## **8 Schlussfolgerungen**

### **8.1 Fazit**

Das Leben von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in der Schweiz ist geprägt von vielen Unsicherheiten und Ängsten. Vielen von ihnen hatten traumatische Erlebnisse oder werden noch immer traumatisiert und mussten Verluste erleiden. Das Vertrauen in die Menschen ist vielfach gestört. Noch immer werden ihnen ihre Rechte nicht vollumfänglich zugestanden. Trotz allem sind sie in allererster Linie Kinder und Jugendliche, die vieles gemeinsam haben mit Kindern und Jugendlichen ohne Fluchterfahrung. So ist es für Heranwachsende, egal mit welchem Hintergrund, wichtig, Sicherheit und Stabilität zu erfahren und verlässliche Beziehungsangebote zu bekommen. Sie benötigen Chancen zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und gegebenenfalls Hilfestellungen dazu.

Menschen in der Aufnahmegesellschaft können das Leben von geflüchteten Kindern und Jugendlichen beeinflussen. Einerseits ist das eine grosse Bürde und bedeutet viel Verantwortung. Andererseits heisst dies jedoch, dass Professionelle der SSA massgeblich dazu beitragen können, das Leben von geflüchteten Kindern und Jugendlichen zu vereinfachen und den Glauben an sich selbst und ihr Können zu festigen. Professionelle der SSA sind dennoch nur ein Teil davon. Auch Sozialarbeitende aus anderen Tätigkeitsfeldern der Sozialen Arbeit sollten sich engagiert dafür einsetzen, den geflüchteten Kindern und Jugendlichen das Einleben in der Schweiz zu erleichtern. Ausserhalb des Berufsfeldes der Sozialen Arbeit ist es wichtig, dass die Gesellschaft Engagement zeigt und sich eine Willkommenskultur aneignet, wo Rassismus und Anfeindungen keinen Platz haben. Kulturalisierende Wahrnehmungen der Gesellschaft führen zu Stigmata, Zuschreibungen und Rassismus. Social Media trägt dazu bei, dass solche Zuschreibungen sich rasend schnell verbreiten und subjektive Meinungen und Aussagen zu Fakten umgeschrieben werden. Hier ist die Soziale Arbeit gefordert. Es braucht Öffentlichkeitsarbeit und Aufklärung über den problematischen Kulturbegriff sowie darüber, wie Geflüchtete am besten unterstützt werden und dass Rassismus keine Lösung ist.

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass schulpflichtige Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung, die an eine Schule gehen, die SSA anbietet, gute Chancen auf soziale Teilhabe in der Gesellschaft haben. Voraussetzung dafür ist eine lebensweltorientierte SSA, die genügend Stellenprozentage zur Verfügung hat. Geflüchtete Kinder und Jugendliche können unterstützt werden, indem sie wahrgenommen werden und partizipieren können. Diskriminierungen sind aufzudecken und zu beseitigen. Die Kinder und Jugendli-

chen, die in der Schweiz bereits die Schule besuchen, können vom Angebot der SSA profitieren. Sie erhalten einen Teil der nötigen Sicherheit und Schutz und können stabile Beziehungen aufbauen. Die SSA kann sie triagieren, um die bestmögliche Hilfe beizusteuern.

## **8.2 Beantwortung der Fragestellung**

Die Fragestellung für die vorliegende Arbeit lautete:

*Was sind die spezifischen Möglichkeiten und Herausforderungen der Schulsozialarbeit in der Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen in der Schweiz?*

Geflüchtete Kinder und Jugendliche bringen vielfach eine Geschichte mit, die für Menschen ohne Fluchterfahrung kaum vorstellbar ist. Zusätzlich zu der Herausforderung der Verarbeitung ihrer Erlebnisse kommen mit der Ankunft in der Schweiz noch weitere schwierige Erfahrungen auf sie zu. Angekommen in der Aufnahmegesellschaft, haben sie zunächst mit den vielen neuen Eindrücken, dem Kennenlernen von Menschen und der neuen Sprache zu tun. Sie begegnen Diskriminierungen und Rassismus. Gleichzeitig sind geflüchtete Kinder und Jugendliche Heranwachsende in der Identitätsfindungsphase. Themen, welche die Kindheit und das Erwachsenwerden begleiten, beschäftigen auch sie. Die SSA hat die Kinder und Jugendlichen bei diesen Themen zu begleiten. Dabei gilt es, sich nicht auf die Fluchterfahrungen und den ‚Flüchtlingsstempel‘ zu fokussieren, sondern das Kind oder die/den Jugendliche/n als Individuum in ihrer Lebenswelt wahrzunehmen. Professionelle der SSA haben die Möglichkeit, geflüchtete Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen Lebensweise zu unterstützen und damit dazu beizutragen, dass unsere vielfältige Gesellschaft durch die Kinder und Jugendliche bereichert wird.

Die Unterfragen zu der Hauptfrage halfen bei der Gliederung der Arbeit und konnten in den verschiedenen Kapiteln der Arbeit grösstenteils beantwortet werden.

## **8.3 Ausblick**

Bei der Bearbeitung der Fragestellung sind einige Anschlussfragen aufgetaucht. Wer übernimmt z. Bsp. den Job der SSA bei Kindern und Jugendlichen, die das Angebot der SSA nicht wahrnehmen können? Wie werden Leitfäden wie beispielsweise der Leitfaden

*Kinder und Jugendliche aus dem Asyl- und Flüchtlingsbereich im Aargauer Bildungssystem umgesetzt und überprüft? Wie sieht die Situation in anderen Kantonen aus?*

Eine Auseinandersetzung mit Leitbildern von Schulen oder SSA zur Überprüfung von Ansätzen dieser Arbeit wäre genauso interessant wie eine Anleitung, wie sich die Soziale Arbeit besser politisch positionieren und für geflüchtete Kinder und Jugendliche einsetzen könnte.

Was bei vorliegender Arbeit auch noch ausgeführt werden könnte, ist das Strukturmerkmal der Sozialen Arbeit „Involviertheit der Professionellen als ganze Person“ (Hochuli Freund/Stotz 2013: 57-59). Der Beziehungsaufbau mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen kann emotional und psychisch belastend sein, einerseits wegen der Biografien, aber auch wegen der Ohnmacht und wegen plötzlicher Beziehungsabbrüche, die durch (drohende) Abschiebungen entstehen können.

Die Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen wird die Soziale Arbeit immer beschäftigen. Auf der ganzen Welt entstehen ständig neue Krisenherde, Orte, von wo Menschen fliehen müssen, weil sie um ihr Leben fürchten. Geflüchtete Kinder und Jugendliche sorgen für frische Impulse, welche die SSA verändern und weiterentwickeln können und sollen. Für die Wissenschaft und die Praxis ist dies eine Chance, den Horizont zu erweitern und neue Methoden und Theorien zu entwickeln.

## 9 Quellenangaben

### 9.1 Literaturverzeichnis

Andresen, Sabine/Gerarts Katharina (2016). Kindheitsforschung und ihre Zugangsmöglichkeiten zu geflüchteten Kindern. In: Von Fischer, Jörg/Grasshoff, Gunther (Hg.). Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. In erster Linie Kinder und Jugendliche. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 154-163.

Avenir Social (2010). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen. Bern: AvenirSocial – Soziale Arbeit Schweiz, Bern.

Baier, Florian (2011a). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. erweiterte Aufl. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S. 57-81.

Baier, Florian (2011b). Warum Schulsozialarbeit?. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. erweiterte Aufl. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S. 85-96.

Baier, Florian/Heeg, Rahel (2011). Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Berthold, Thomas (2014). In erster Linie Kinder. Flüchtlingskinder in Deutschland. Köln: Deutsches Komitee für UNICEF e.V.

BKS Departement Bildung, Kultur und Sport des Kanton Aargau (2016). Leitfaden. Kinder und Jugendliche aus dem Asyl- und Flüchtlingsbereich im Aargauer Bildungssystem. URL: [https://www.ag.ch/media/kanton\\_aargau/bks/dokumente\\_1/BKS\\_Leitfaden\\_Bildung\\_Fluechtlingskinder.pdf](https://www.ag.ch/media/kanton_aargau/bks/dokumente_1/BKS_Leitfaden_Bildung_Fluechtlingskinder.pdf) [Zugriff: 22.04.2017].

Böhnisch, Lothar (2017). Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 7. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.

Bolay, Eberhard/Iser, Angelika (2016). Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit. In: Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hg.). Praxishandbuch. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern 3. vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz Juventa. S. 142-152.

Caritas (2013). Kinder und Jugendliche in den Zwängen des Asylrechts. Positionierung der Caritas zum Spannungsfeld zwischen Kinderrechten und Schweizer Asylpolitik. Luzern: Caritas.

Coradi Vellacott, Maja/Wolter, Stefan C. (2005). Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungssystem. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).

Curiger, Daniela (2017). Traumapädagogik. PowerPoint-Präsentation an der Haussitzung im Monikaheim vom 01.04.2017 in Zürich.

Detemple, Katharina (2015). Zwischen Autonomiebestreben und Hilfebedarf. Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

DGS Departement Gesundheit und Soziales des Kantons Aargau (o.J.a). URL: [https://www.ag.ch/de/meta/asyl\\_und\\_fluechtlingswesen/themenbereiche/unterbringung\\_betreuung/fuersorge\\_\\_\\_unterbringung\\_1/fuersorge\\_und\\_unterbringung.jsp](https://www.ag.ch/de/meta/asyl_und_fluechtlingswesen/themenbereiche/unterbringung_betreuung/fuersorge___unterbringung_1/fuersorge_und_unterbringung.jsp) [Zugriff: 30.04.2017].

DGS Departement Gesundheit und Soziales des Kantons Aargau (o.J.b). URL: [https://www.ag.ch/de/dgs/gesellschaft/asylwesen/kursebeschaeftigung/Kurse\\_und\\_Beschaeftigung.jsp](https://www.ag.ch/de/dgs/gesellschaft/asylwesen/kursebeschaeftigung/Kurse_und_Beschaeftigung.jsp) [Zugriff: 22.04.2017].

Drilling, Matthias (2004). Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. 3. aktualisierte Aufl. Bern: Haupt.

Foitzik, Andreas (2017). Vom Umgang mit Diskriminierung. Impulse und Anregungen zum rassismuskritischen Arbeiten. In: Seibold, Claudia/Wüffel, Gisela (Hg.). Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule. Weinheim: Beltz Juventa. S. 99-110.

Friele, Boris (2017). Die psychische Situation nach der Flucht. Zur Bedeutung von Fluchterfahrungen für die Integration und Identitätsentwicklung. In: Seibold, Claudia/Wüffel, Gisela (Hg.). Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule. Weinheim: Beltz Juventa. S. 39-50.

Fritzsche, K. Peter (2010). Menschenrechtsbildung – (nicht nur) für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. In: Dieckhoff, Petra (Hg.) Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 159-167.

Geisen, Thomas (2011). Fremdheit und Lernen im Migrationskontext. Herausforderungen migrationssensiblen Handelns für die Schulsozialarbeit. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. erweiterte Aufl. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S. 259-274.

Gitschier, Lorenz (2017). Die prekäre soziale Lage junger Flüchtlinge. In: Bleher, Werner/Gingelmaier, Stephan (Hg.). Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote. Weinheim: Beltz. S. 22-38.

Gravelmann, Reinhold (2016). Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Kinder- und Jugendhilfe. Orientierung für die praktische Arbeit. München: Ernst Reinhardt.

Haug, Werner/Heiniger, Marcel/Rochat, Sylvie (2007). Kinder und Jugendliche mit ausländischem Pass in der Schweiz. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS).

Hochuli Freund, Ursula/Stotz, Walter (2013). Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch 2. durchges. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Hoher Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen (1997). Richtlinien über allgemeine Grundsätze und Verfahren zur Behandlung asylsuchender unbegleiteter Minderjähriger. URL: <http://www.refworld.org/pdfid/47442c952.pdf> [Zugriff: 20.04.2017].

Humanrights.ch (2016). Dublin-Verfahren. URL: <http://www.humanrights.ch/de/menschenrechte-themen/asylrecht/dublin/> [Zugriff: 30.5.2017].

Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (2017). Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. 30 Jahre später. In: Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora/Weber, Klaus (Hg.). Rassismus. Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Hamburg: Argument Verlag. S. 7-39.

Kalmutzke, Angela/Zimpel, Frank (2016). Lernen zwischen Willkommensein und Abschiebung. In: Markmann, Gesa/Osburg, Olga (Hg.). Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung in der Schule. Impulse für eine inklusive Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 64-71.

Käppler, Susanne/Würfel, Gisela (2017). Der geschlechterbezogene Blick. Weder differenzblind noch differenzfixiert sein. In: Seibold, Claudia/Würfel, Gisela (Hg.). Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule. Weinheim: Beltz Juventa. S. 25-38

Krappmann, Lothar (2016). Flüchtlingskinder und ihre Kinderrechte. In: Deutsches Komitee für Unicef (Hg.). UNICEF-Report 2016. Flüchtlingskindern helfen. Mit allen Daten zur Situation der Kinder in der Welt. Frankfurt am Main: Fischer. S. 55-60.

Krüger-Potratz, Marianne (2010). Interkulturelle Pädagogik. Fachgebiet, Konzepte und Massnahmen. In: Dieckhoff, Petra (Hg.). Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 151-158.

Kurz-Adam, Maria (2016). Kinder auf der Flucht. Die Soziale Arbeit muss umdenken. Op-laden: Verlag Barbara Budrich.

Lohn, Christine (2017). Das Grundrecht auf Bildung. Begründungszusammenhang und Grundsätze für die soziale Arbeit mit jungen geflüchteten (sic!) im Schulsystem. In: Seibold, Claudia/Würfel, Gisela (Hg.). Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule. Weinheim: Beltz Juventa. S. 71-81.

- Lubos, Christiane/Deponi, Luisa (2016). Allein auf der Flucht. In: VPOD Bildungspolitik. Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft. o. Jg. (195). S. 5-9. URL: [http://vpod-bildungspolitik.ch/wp-content/uploads/2016/04/195\\_h1.pdf](http://vpod-bildungspolitik.ch/wp-content/uploads/2016/04/195_h1.pdf) [Zugriff: 30.05.2017].
- Meier, Marianne (2010). Zum ersten Mal im Leben umarmt. Sport und Spiel als Mehrwert für Kinderflüchtlinge. In: Dieckhoff, Petra (Hg.). Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 169-181.
- Metzner, Franka/Mogk, Carolin (2016). Auswirkungen traumatischer Erlebnisse von Flüchtlingskindern auf die Teilhabemöglichkeiten im Alltagsleben und in der Schule. Erfahrungen aus der Flüchtlingsambulanz für Kinder und Jugendliche am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf. In: Markmann, Gesa/Osburg, Olga (Hg.). Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung in der Schule. Impulse für eine inklusive Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 48-63.
- Migraweb (o.J.). Aufenthaltsbewilligungen. URL: <http://www.migraweb.ch/de/themen/asylrecht/aufenthalt/status/> [Zugriff: 19.5.2017].
- Minor, Liliane (2017). Besonders Kinder leiden im Asylverfahren. Erschienen am 2.02.2017. In: Tages-Anzeiger. URL: <http://www.tagesanzeiger.ch/zuerich/region/Besonders-Kinder-leiden-im-Asylverfahren/story/10913318> [Zugriff: 14.03.2017].
- Polat, Abdulillah (2015). Trauma und Sozialisation. Zu den Auswirkungen von Flüchtlingserfahrungen auf die nachfolgende Generation. Wiesbaden: Springer.
- Rieger, Uta (2010). Kinder auf der Flucht. In: Dieckhoff, Petra (Hg.). Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 21-26.
- Rieger, Uta (2016). Flucht und Ankommen. Warum Kinder ihre Heimat verlassen und was sie in ihrer neuen Heimat erwartet. In: Markmann, Gesa/Osburg, Olga (Hg.). Kinder

und Jugendliche mit Fluchterfahrung in der Schule. Impulse für eine inklusive Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 30-41.

Ringel, Jutta/von Balluseck, Hilde (2003). Die Schule. In: von Balluseck, Hilde (Hg.). Minderjährige Flüchtlinge. Sozialisationsbedingungen, Akkulturationsstrategien und Unterstützungssysteme. Opladen: Leske + Budrich. S. 176-182.

Schirilla, Nausikaa (2016). Migration und Flucht. Orientierungswissen für die Soziale Arbeit 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Schirilla, Nausikaa (2017). Werte und Normen thematisieren. Plädoyer für ein selbstreflexives Arbeiten. In: Seibold, Claudia/Wüffel, Gisela (Hg.). Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule. Weinheim: Beltz Juventa. S. 82-90.

Schirilla, Nausikaa (2016). Migration und Flucht. Orientierungswissen für die Soziale Arbeit (1. Auflage ed., Handlungsfelder Sozialer Arbeit). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Schlüter-Müller, Susanne (2016). Was Kinderseelen bewegt. Flüchtlingskinder und Trauma. In: Deutsches Komitee für Unicef (Hg.). UNICEF-Report 2016. Flüchtlingskindern helfen. Mit allen Daten zur Situation der Kinder in der Welt. Frankfurt am Main: Fischer. S. 55-60.

Schock, Katrin/Heuer, Lina (2016). Flüchtlingskinder. Auswirkungen von Krieg und Flucht. In: Markmann, Gesa/Osburg, Olga (Hg.). Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung in der Schule. Impulse für eine inklusive Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 42-47.

Schweizerische Beobachtungsstelle für Asyl- und Ausländerrecht (2014). Kinder und Jugendliche auf der Flucht. Die Situation von unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden in der Schweiz. URL: [http://www.beobachtungsstelle.ch/fileadmin/user\\_upload/pdf\\_divers/Berichte/2014/uma\\_bericht.pdf](http://www.beobachtungsstelle.ch/fileadmin/user_upload/pdf_divers/Berichte/2014/uma_bericht.pdf) [Zugriff: 17.05.2017].

Schweizerische Flüchtlingshilfe (2016). Eritrea: Staatsangehörigkeit. Auskunft der SFH-Länderanalyse. URL:

<https://www.fluechtlingshilfe.ch/assets/herkunftslaender/afrika/eritrea/160823-er-nationalitaet.pdf> [Zugriff: 30.05.2017].

Schweizerische Flüchtlingshilfe (o.J.). Asylverfahren kurz erklärt. URL: <https://www.fluechtlingshilfe.ch/hilfe/asylverfahren-kurz-erklaert.html> [Zugriff: 02.02.2017].

Seithe, Mechthild (2012). Schwarzbuch Soziale Arbeit. 2. durchgesehene und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

SEM Staatssekretariat für Migration (2006). Richtlinien für den Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden in den Empfangs- und Verfahrenszentren. URL: <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/asyl/verfahren/weiteres/uma-richtlinien-d.pdf> [Zugriff: 03.04.2017].

SEM Staatssekretariat für Migration (2008). Das Asylverfahren. URL: [https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/rechtsgrundlagen/weisungen/asyl/asylverfahren/1\\_asylverfahren-d.pdf](https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/rechtsgrundlagen/weisungen/asyl/asylverfahren/1_asylverfahren-d.pdf) [Zugriff: 03.04.2017].

SEM Staatssekretariat für Migration (2015a). Kurzinformationen. URL: <https://www.fluechtlingshilfe.ch/assets/news/2015/info-flue-va-desem-08-2015.pdf> [Zugriff: 18.05.2017].

SEM Staatssekretariat für Migration (2015b). Handbuch Asyl und Rückkehr. Artikel C10. Unbegleitete minderjährige Asylsuchende. URL: <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/asyl/verfahren/hb/c/hb-c10-d.pdf> [Zugriff: 30.03.2017].

SEM Staatssekretariat für Migration (2016a). Asylstatistik 2015. URL: <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/aktuell/news/2016/2016-01-28.html> [Zugriff: 17.06.2017].

SEM Staatssekretariat für Migration (2016b). Humanitäre Krise in Syrien. URL: <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/asyl/syrien.html> [Zugriff: 15.05.2017].

SEM Staatssekretariat für Migration (2017a). Asylstatistik 2016. URL: <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/publiservice/statistik/asylstatistik/2016/stat-jahr-2016-kommentar-d.pdf> [Zugriff: 11.06.2017].

SEM Staatssekretariat für Migration (2017b). E-Mail-Auskunft des SEM vom 10.05.2017.

SKMR Schweizerisches Kompetenzzentrum für Menschenrechte (2014). Umsetzung der Menschenrechte in der Schweiz. Eine Bestandesaufnahme im (sic!) Kinder- und Jugendpolitik. Bern: SKMR.

Stenger, Michael (2010). Die Schule fürs Leben. Das Potenzial junger Flüchtlinge bei entsprechender Betreuung. In: Dieckhoff, Petra (Hg.). Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 183-188.

Teckentrup, Gabriele (2010). Wenn der Körper die Seele entlastet – Somatische Symptome als Reaktionen auf extreme Traumatisierungen. In: Dieckhoff, Petra (Hg.). Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 97-111.

Terre des hommes (Hg.) (2016). Illegale Inhaftierung von Migrantenkindern in der Schweiz. Ein Lagebericht. Lausanne: Terre des hommes. URL: [https://www.tdh.ch/sites/default/files/tdh\\_plaidoyer-ch\\_de\\_web\\_0.pdf](https://www.tdh.ch/sites/default/files/tdh_plaidoyer-ch_de_web_0.pdf) [Zugriff: 11.05.2017].

Thiersch, Hans (2015). Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung: Handlungskompetenz und Arbeitsfelder. Gesammelte Aufsätze. Band 2. Weinheim: Beltz Juventa.

UNICEF (2016). Uprooted. The Growing Crisis for Refugee and Migrant Children. New York. URL: [https://www.unicef.org/publications/files/Uprooted\\_growing\\_crisis\\_for\\_refugee\\_and\\_migrant\\_children.pdf](https://www.unicef.org/publications/files/Uprooted_growing_crisis_for_refugee_and_migrant_children.pdf) [Zugriff: 24.05.2017].

UNICEF (o.J.). Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes. URL: <https://www.unicef.ch/de/so-helfen-wir/kinderrechte/kinder-haben-rechte/die-un-konvention-ueber-die-rechte-des-kindes> [Zugriff: 24.03.2017].

von Balluseck, Hilde (2003a). Grundlagen. In: von Balluseck, Hilde (Hg.). Minderjährige Flüchtlinge. Sozialisationsbedingungen, Akkulturationsstrategien und Unterstützungssysteme. Opladen: Leske + Budrich. S. 159-175.

von Balluseck, Hilde (2003b). Zusammenfassung. In: Vvn Balluseck, Hilde (Hg.). Minderjährige Flüchtlinge. Sozialisationsbedingungen, Akkulturationsstrategien und Unterstützungssysteme. Opladen: Leske + Budrich. S. 214-222.

von Balluseck, Hilde/Meissner, Andreas (2003). Formen und Auswirkungen von Traumatisierung bei minderjährigen Flüchtlingen. In: von Balluseck, Hilde (Hg.). Minderjährige Flüchtlinge. Sozialisationsbedingungen, Akkulturationsstrategien und Unterstützungssysteme. Opladen: Leske + Budrich. S. 76-78.

Weeber, Vera Maria/Gögercin, Süleyman (2014). Traumatisierte minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe. Ein interkulturell- und ressourcenorientiertes Handlungsmodell. Herbolzheim: Centaurus.

Wyss, Samuel (2016). Flüchtlinge oder Flüchtende. Sprache ist Politik. Interview mit Elisabeth Wehling. URL: <https://www.srf.ch/news/international/fluechtlinge-oder-fluechtende-sprache-ist-politik> [Zugriff: 18.05.2017].

Zito, Dima (2010). Traumatherapie mit jungen Flüchtlingen. In: Dieckhoff, Petra (Hg.). Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 126-140.

## 9.2 **Abbildungs- und Tabellenverzeichnis**

Abb. 1: Schematische Darstellung des Asylverfahrens.

SEM Staatssekretariat für Migration. URL:  
<https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/asyl/verfahren/sem-asylschema-d.pdf> [Zugriff:  
20.3.2017].

Tab. 1 Überblick der Symptome einer PTBS.

Schock, Katrin/Heuer, Lina (2016). Flüchtlingskinder. Auswirkungen von Krieg und Flucht. In: Markmann, Gesa/Osburg, Olga (Hg.). Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung in der Schule. Impulse für eine inklusive Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

## **10 Anhang**

### **10.1 Abkürzungsverzeichnis**

AsylG	Asylgesetz
AuG	Bundesgesetz über die Ausländerinnen und Ausländer
BKS	Departement Bildung, Kultur und Sport des Kanton Aargau
BV	Bundesverfassung
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
EB	Einschulungsbegleitung
EVK	Einschulungsvorbereitungskurs
EVZ	Empfangs- und Verfahrenszentren
KIK	Kommunaler Integrationskurs
KRK	Kinderrechtskonvention
KVK	Kindergartenvorbereitungskurs
MRB	Menschenrechtsbildung
PTBS	Posttraumatische Belastungsstörung
RIK	Regionaler Integrationskurs
SEM	Staatssekretariat für Migration
SSA	Schulsozialarbeit
UMA	Unbegleitete minderjährige Asylsuchende
UN	United Nations (Vereinte Nationen)
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees (Amt des Hohen Flüchtlingskommissars der Vereinten Nationen)
ZGB	Schweizerisches Zivilgesetzbuch