

Bildung am Flüchtlingscamp. Band 2

Der nord-irakische Teil Kurdistans ist seit dem Völkermord durch den sogenannten Islamischen Staat im Jahr 2014 Schutzgebiet für viele geflohene Menschen. Die Camps, eigentlich als kurzfristige Notlösung geplant, sind für viele, zum Teil schwer traumatisierte Kinder und Jugendliche, seitdem bestehende Lebensrealität. Die Schule von Our Bridge e.V. liegt direkt neben dem Flüchtlingscamp von Khanke und hat ein spezifisches pädagogisches Konzept für Kinder des Flüchtlingscamps entwickelt.

Der vorliegende zweite Band ergänzt den Ergebnisbericht zu ‚School development at refugee camps (SchoolDeC)‘, einem Forschungsprojekt der Universität Tübingen in Kooperation mit der Schule von Our Bridge. Im ersten Band wurden der Stand der Schulentwicklung sowie Entwicklungsperspektiven aus der Sicht zentraler Akteur:innen vor Ort erhoben, systematisiert und diskutiert sowie Empfehlungen und mögliche Entwicklungsperspektiven vorgestellt. In diesem zweiten Band werden der internationale Forschungsstand zur Bildungsarbeit an Flüchtlingscamps über ein Literaturreview vorgestellt. Zudem wird die Schule von Our Bridge e.V. mit ähnlichen Schulen in anderen Krisenregionen verglichen um Gemeinsamkeiten und spezifische Unterschiede herauszuarbeiten. Abschließend wird auch die Übertragbarkeit der Schule von Our Bridge e.V. auf andere, neue Standorte geprüft.

Prof. Dr. Thorsten Bohl ist Erziehungswissenschaftler und seit 2015 Direktor der Tübingen School of Education.

Prof. Dr. Marcus Syring ist Erziehungswissenschaftler mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der Universität Tübingen.

Nina Amann ist Studentin im Masterstudiengang „Schulforschung und Schulentwicklung“ an der Universität Tübingen.

Birgit Rentschler ist Studentin im Masterstudiengang „Schulforschung und Schulentwicklung“ an der Universität Tübingen.

Amelie Widmann ist Studentin im Masterstudiengang „Schulforschung und Schulentwicklung“ an der Universität Tübingen.

Thorsten Bohl, Marcus Syring, Nina Amann, Birgit Rentschler, Amelie Widmann

Bildung am Flüchtlingscamp

Band 2

Internationaler Forschungsstand, Vergleich mit ähnlichen Schulen und Übertragbarkeit der Schule ‚Our Bridge‘ auf weitere Standorte.

Ergänzende Studien zum Forschungsprojekt
‚School Development at Refugee Camps:
Status and Perspectives of Our Bridge in
Kurdistan/Northern Iraq (SchoolDeC)‘

Bildung am Flüchtlingscamp

Band 2



Herausgegeben von

Thorsten Bohl, Marcus Syring, Nina Amann,
Birgit Rentschler, Amelie Widmann

Eberhard Karls Universität Tübingen
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät
Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Schulpädagogik
Münzgasse 22-30
72070 Tübingen
<https://uni-tuebingen.de/de/4481>

Layout und Umschlaggestaltung mit freundlicher
Unterstützung von Gabriele von Briel, Tübingen
School of Education, Universität Tübingen

Inhalt

Vorwort	01
Einleitung	03
Studie 1: A systematic literature review of findings across different refugee camps regarding various educational approaches. Education-related practices implemented in Kenya's refugee camps 'Kakuma' and 'Dadaab' (Widmann)	07
Studie 2: Übertragbarkeit des Schulkonzepts von Our Bridge, Khanke auf eine neue Bildungseinrichtung in der Region Shingal im Nordirak (Rentschler)	75
Studie 3: Zentrale Herausforderungen von Bildungseinrichtungen in deprivierter Lage und deren Bewältigungsstrategien am Beispiel einer Bildungseinrichtung in einem Slum im Vergleich zu einer Schule an einem Geflüchtetenlager (Amann)	137
Zusammenfassung und Diskussion	173
Literatur	179

Vorwort

Der vorliegende Band schließt das Projekt ‚School Development at Refugee Camps: Status and Perspectives of Our Bridge in Kurdistan/Northern Iraq (SchoolDeC)‘ vorläufig ab. Er schließt an den Abschlussbericht des Projekts ‚Bildung am Flüchtlingscamp. Abschlussbericht des Projekts‘ (Bohl et al. 2023) an. Projekt und Publikationen sind Ausdruck und Ergebnis einer mehrjährigen Kooperation mit dem Projekt Our Bridge im Nordirak.

Über mehrere Phasen hinweg konnte das Projekt mit Unterstützung des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, das u.a. einen von zwei Forschungsaufenthalten im Nordirak finanziert hat, realisiert werden. Vielen Dank dafür!

Unser besonderer Dank gilt den Akteur:innen vor Ort für ihr unglaubliches Engagement zugunsten der Kinder in der Schule von Our Bridge am Flüchtlingscamp in Khanke und den vielfältigen damit verbundenen Aktivitäten. Besonders und beispielhaft seien hier Paruar Bako und Michael Erk genannt. Unser besonderer Dank gilt ihnen auch deshalb, weil eine ergiebige Kooperation über mittlerweile viele Jahre hinweg entstehen konnte.

Aus der Kooperation heraus sind inzwischen sechs Masterarbeiten entstanden. Die Ergebnisse der ersten drei Masterarbeiten von Yusuf El Damaty, Silke Fischer und Luisa Kähne gingen unmittelbar in den Abschlussbericht (Bohl et al., 2023) ein. Nun liegen drei weitere Masterarbeiten von Amelie Widmann, Birgit Renschler und Nina Amann vor:

- A systematic literature review of findings across different refugee camps regarding various educational approaches. Education-related practices implemented in Kenya's refugee camps 'Kakuma' and 'Dadaab' (Amelie Widmann)
- Übertragbarkeit des Schulkonzepts von Our Bridge, Khanke auf eine neue Bildungseinrichtung in der Region Shingal im Nordirak (Birgit Renschler)
- Zentrale Herausforderungen von Bildungseinrichtungen in deprivierter Lage und deren Bewältigungsstrategien am Beispiel einer Bildungseinrichtung in einem Slum im Vergleich zu einer Schule an einem Geflüchtetenlager (Nina Amann)

Wir fassen diese drei Masterarbeiten nun in einem Band zusammen, um die Forschungsarbeiten zu Our Bridge vollständig und öffentlich zugänglich dokumentieren zu können. Alle Masterarbeiten entstanden im Rahmen des Tübinger Studiengangs ‚Master Schulforschung und Schulentwicklung‘. Vielen Dank an Amelie Widmann, Birgit Renschler und Nina Amann für ihren Einsatz im Rahmen dieses Projekts und ihr großes Engagement beim Verfassen der Arbeiten!

Tübingen, im Februar 2026

Thorsten Bohl und Marcus Syring

Einleitung

Rückblick: Der Völkermord an Jesid:innen im August 2014

Der Überfall des sogenannten ‚Islamischen Staats‘ in der Region Shingal im Nordirak fand am 3. August 2014 statt. Mit diesem Datum ist für die Glaubensgemeinschaft der Jesid:innen ein unfassbares Grauen verbunden: Unfassbare Gewalt, Mord, Folter, Vergewaltigungen, Verschleppungen und Versklavungen. Tausende wurden getötet. Wer konnte, versuchte ins Gebirge zu fliehen. Bis heute werden Tausende, insbesondere Frauen und Kinder, vermisst. Die Glaubensgemeinschaft der Jesid:innen verlor dadurch eine ihrer wichtigsten Heimatregionen – den Shingal. Die UN verurteilte den Überfall 2016 als Völkermord. Bis heute leben unzählige Jesid:innen in 20 UN-Flüchtlingscamps und in weiteren inoffiziellen Geflüchteten-camps. Eines davon in Khanke, ca. 30km von Dohuk entfernt. Mittlerweile liegen dazu Dokumentationen und Berichte vor, beispielsweise die Autobiographie ‚Faman‘ von Paruar Bako (Bako, 2021) oder der Film ‚Das Volk eines Engels‘ mit Aussagen Überlebender von David Körzdörfer (Körzdörfer, 2016). Eine Initiative deutsch-kurdischer Studierender aus Oldenburg gründete spontan und mit unglaublichem Mut und Einsatz den Verein Our Bridge, eine unabhängige Hilfsorganisation, zunächst für hilfsbedürftige Familien und Kinder. 2017 entstand daraus ein Waisenhaus und ein Jahr später wurde die Schule von Our Bridge gegründet. Paruar Bako war Motor und Leiter dieser Initiative. Die Schule wird maßgeblich von Michael Erk mitgestaltet und geleitet, er ist Mitglied des Vorstands von Our Bridge. Über Michael Erk kam der Kontakt zur Universität Tübingen zustande, woraus das Forschungsprojekt SchoolDeC entstand.

Bisherige Forschungsarbeiten und Erkenntnisse

Über zahlreiche Gespräche, zunächst telefonisch und über Videokonferenzen, zwischen Michael Erk, Paruar Bako und weiteren Vorstandsmitgliedern von Our Bridge auf der einen Seite und dem Lehrstuhl für Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft auf der anderen Seite, wurde schrittweise das Forschungsprojekt SchoolDeC konturiert und ausdifferenziert. Das Projekt wurde in drei Phasen gegliedert:

- Phase 1: Vorbereitung der konkreten Forschungsarbeiten inkl. einer ersten Reise in den Irak, um Kontexte und Akteurinnen und Akteure kennenzulernen.
- Phase 2: Forschung inkl. einer Forschungsreise in den Irak.
- Phase 3: Konturierung weiterer Schulentwicklungsarbeiten.

Mit dem vorliegenden Band wird nun Phase 2 abgeschlossen. Zu Phase 3 liegen erste Überlegungen vor, eine Finanzierungsmöglichkeit muss jedoch erst erschlossen werden.

Um die Arbeit an der Schule zu verstehen, muss man sich vergegenwärtigen, dass nahezu alle Kinder schwer traumatisiert sind und mit unvorstellbaren biographischen Erlebnissen konfrontiert wurden. Ihr Leben in Geflüchteten-camps ist gegenwärtig von viel Elend geprägt und die Kinder (sowie ihre Eltern) leiden zudem unter einer deprimierenden Perspektivlosigkeit. Änderungen sind kaum absehbar, auch

wenn Versuche, die Camps aufzulösen und eine Rückführung in den Shingal in den Blick zu nehmen, diskutiert und offensichtlich auch zunehmend konzipiert werden.

Im Rahmen des Abschlussberichtes (Bohl et al., 2023) wurden über drei Masterarbeiten die folgenden Fragestellungen genauer untersucht und dokumentiert:

- Fragestellung 1: Mit welchen Voraussetzungen kommen die Schüler:innen an die Our Bridge-Schule und wie gehen die Lehrkräfte an der Schule mit diesen Voraussetzungen um? (Yusef El Damaty);
- Fragestellung 2: Wie nehmen die internen Akteur:innen der Our Bridge-Schule Schulentwicklungsprozesse wahr? (Luisa Kähne);
- Fragestellung 3: Welche Funktionen, Gelingensbedingungen und (Schul-)Entwicklungsperspektiven sehen externe Akteur:innen für das Bildungsangebot der NRO Our Bridge? (Silke Fischer)

Es war und ist Anliegen des Projektes, die Stimmen, Sichtweisen und Erfahrungen der Akteurinnen und Akteure zu erheben und zu systematisieren. Daher wurden durchweg Interviews mit jeweils zentralen Akteurinnen und Akteuren durchgeführt (zu genaueren Ausführungen zur Methodik vgl. Bohl et al., 2023, S. 39ff). Die Forschungsbefunde wurden mit Blick auf die einzelnen Fragestellungen und mit Blick auf übergreifende Erkenntnisse beschrieben und diskutiert (Bohl et al., 2023, S. 63ff).

Von der Vielzahl der Befunde sei an dieser Stelle ein zentrales Ergebnis hervorgehoben: Der Kern der Pädagogik von Our Bridge konnte auf das Eingehen auf die Bedürfnisse der Kinder und auf die hohe Bedeutung der Beziehung zwischen den Schüler:innen und den Lehrkräften bzw. in der Schule involvierten Akteur:innen identifiziert werden. Die hohe Bedeutung der Beziehung liegt nahe, nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass fast alle Lehrkräfte auch im Geflüchteten-camp leben und damit Schicksal und Alltag der Kinder teilen. Gleichwohl ist auffällig, in welcher Intensität die Beziehungen gepflegt werden. Im Abschlussbericht wurde dazu die hohe Bedeutung der außerunterrichtlichen Zeiten, insbesondere die Zeit vor Unterrichtsbeginn und die Pausen, beschrieben und analysiert (Bohl et al., 2023, S. 74f). Gelingende Beziehungen werden als grundlegend erachtet, um daran anschließend Lernerfolge zu ermöglichen. Eine hohe Bedürfnisorientierung ist nicht zuletzt angesichts der realen Voraussetzungen der Kinder unabdingbar und prägt grundlegende Funktionen dieser Schule. So sind beispielsweise eine gesunde Ernährung (regelmäßiges, gesundes Essen) und hygienische Angebote (u.a. Duschen) fest verankert.

Im Abschlussbericht wurden zudem die Entwicklungsperspektiven der Schule beleuchtet. Hier wurden u.a. die Weiterentwicklung in Richtung eines Abschlusses und die Einrichtung höherer Klassenstufen thematisiert. Berufliche Orientierung sowie die Frage, wie die englische Sprache als ‚Eintrittskarte‘ für individuelle berufliche Entwicklungen noch stärker verankert werden können, wurden ebenfalls betont.

Insgesamt wurde konstatiert, dass die Schule bisher sehr erfolgreich arbeitet und noch weitere Entwicklungsschritte folgen werden.

Forschungsinteresse im Anschluss an den Abschlussbericht (Bohl et al., 2023)

Nachdem im Abschlussbericht die Voraussetzungen und der Kern der Pädagogik, die Sichtweise der Akteurinnen und Akteure auf interne Schulentwicklungsprozesse sowie die Sicht externer Akteurinnen und Akteure auf die Schule beleuchtet wurden, stehen im Anschluss an die hier gewonnenen Erkenntnisse nun weitergehende Themen im Mittelpunkt: So öffnet sich in mehrfacher Hinsicht der Blick nach ‚außen‘.

Daraus entsteht erstens die Frage der Übertragbarkeit dieses erfolgreichen Konzepts für weitere Regionen im Nordirak, insbesondere könnte das Konzept der Schule von Our Bridge für eine Stärkung der Infrastruktur in der Region Shingal interessant sein mit dem langfristigen Ziel, diese Region wieder zu einer Heimat für die Jesid:innen machen zu können, ein ambitioniertes Ziel angesichts der Vergangenheit und der immer noch extrem instabilen Situation dort. Was sind Gelingensfaktoren, um das Konzept von Our Bridge in den Shingal übertragen zu können? Dieses Anliegen untersuchte Birgit Rentschler in ihrer Masterarbeit ‚Übertragbarkeit des Schulkonzepts von Our Bridge, Khanke auf eine neue Bildungseinrichtung in der Region Shingal im Nordirak‘.

Zweitens stellt sich die Frage, ob und inwiefern die Konzepte an Schulen in ähnlicher Lage in anderen Ländern Our Bridge ähneln bzw. ob und inwiefern Our Bridge auch von anderen Schulkonzepten profitieren könnte. Daraus entstanden zwei Masterarbeiten. Amelie Widmann führte im Rahmen ihrer Masterarbeit ‚A systematic literature review of findings across different refugee camps regarding various educational approaches. Education-related practices implemented in Kenya’s refugee camps ‘Kakuma’ and ‘Dadaab’ ein systematisches Literaturreview durch. Sie fokussierte dabei den Forschungsstand zu Schulen und Bildungsprozesse an Geflüchtetenlagern und analysierte vertiefend zwei Schulen in Kenia. Nina Amann verglich in ihrer Masterarbeit ‚Zentrale Herausforderungen von Bildungseinrichtungen in deprivierter Lage und deren Bewältigungsstrategien am Beispiel einer Bildungseinrichtung in einem Slum im Vergleich zu einer Schule an einem Geflüchtetenlager‘ Our Bridge mit einer Schule an einem Slum in Nairobi.

Nachfolgend finden sich die drei beschriebenen Masterarbeiten, die den theoretischen Rahmen und Forschungsstand zum jeweiligen Thema präsentieren, daraus die bereits erwähnten Forschungsfragen ableiten und nach der Darstellung der gewählten Methoden die Ergebnisse der Untersuchungen vorstellen. Die jeweiligen Ergebnisse werden abschließend diskutiert. Im Anschluss an die drei Arbeiten führt eine Gesamtdiskussion als Fazit die Überlegungen und Erkenntnisse der drei Arbeiten zusammen.

Studie 1: A systematic literature review of findings across different refugee camps regarding various educational approaches. Education-related practices implemented in Kenya's refugee camps 'Kakuma' and 'Dadaab' (Widmann)

Introduction

„I love my teacher; he knows good games.“

„I like to play with my teacher - he understands my language.“

„Each day we come to school to find friends.“

„The children are good and fun.“

„I like playing football in the breaks.“

„Playing rope with friends is best; playing ball with friends.“

„I like sitting on the fence and watching others playing.“ (Huss et al., 2020, S. 492-493).

These are excerpts from interviews conducted with students at a refugee camp on the island of Lesbos, which were part of a case study that highlights a unique bottom-up educational model. Central to the study are students' perceptions and feelings about their school, emphasizing the importance of their experiences in shaping the educational process. These quotes illustrate how particularly in refugee settings education serves as more than just academic instruction; it provides a crucial foundation for emotional and social development, especially for children who have been exposed to violence and instability.

A key finding from the interviews is the significance of relationships between students and teachers. For children of all ages, these relationships are essential, with older students often viewing their teachers as positive role models. The interactions between teachers and students can create a more structured and supportive environment where children can engage in play and learning by also fostering a sense of stability and hope.

The school featured in this study, „The School of Peace,“ follows a bottom-up, community-driven approach grounded in humanistic and intercultural values. The school's primary goal is to create a safe, democratic space where children can learn, develop life skills, and resolve conflicts non-violently. The approach that is followed at the School of Peace could serve in a broader sense as one model for other refugee educational programs, as it demonstrates the significance of integrating cultural sensitivity, community involvement, and democratic values in refugee education. Through its participatory methods, the study captures the voices and experiences of students offering valuable insights into the needs and potential of refugee education, which are essential in similar post-disaster or refugee settings. The idea of taking students perspectives into consideration seems most important when approaching the topic „education at refugee camps“ and is well done in this study (Huss et al., 2020).

This study explores many more educational approaches and their impact across different refugee camps around the globe, focusing on the diverse strategies, programs and concepts used to address

the unique needs of displaced children. The overarching research question guiding the first part of this study is: *Which findings can be identified across different refugee camps regarding various educational approaches?*

The first chapter provides an overview of the educational landscape in refugee camps, highlighting the global frameworks and policies that shape refugee education, the rights of displaced children, and the challenges associated with delivering education in emergencies. This section also addresses the importance of education as a tool for personal and societal empowerment, contributing to resilience, social cohesion, and peace-building efforts.

The second chapter outlines the methodology used in this research, which follows a systematic literature review (SLR) approach. The SLR provides a structured analysis of existing research, by summarizing the research objective and synthesizing different methods, findings and implications across multiple refugee contexts. Each study will be evaluated based on its method, content orientation, quality criteria and many more. By focusing on educational programs implemented in camps across various regions, this chapter clarifies the review process and criteria for inclusion. Before delving into each included study, this paper provides a table summarizing all assessed studies to offer a quick overview of the literature

The next chapter presents a detailed systematic review of educational programs in refugee camps, offering insights into how different approaches impact outcomes. The first part of this paper concludes by summarizing key findings mentioned in multiple studies and identifying areas for further research on the topic of education in refugee camps.

The research question of the second part of this study is: *Which education-related practices are implemented in Kenya's refugee camps Kakuma and Dadaab?* By focusing on the Kakuma and Dadaab refugee camps, where a lot of research is available, a detailed analysis of how education is structured and delivered in two of the largest refugee camps in the world will be provided. Aspects, such as geographics and demographics, the educational landscape, the role of language, teacher situation, higher education, the use and implementation of technology, and the role of non-state actors will be examined. This part of the paper with a narrowed focus on Kakuma and Dadaab will also explore different educational models and strategies implemented in these camps and evaluate their effectiveness in addressing findings and challenges.

In general, by synthesizing findings from different regions and contexts and a more detailed investigation of the educational situation in two specific refugee camps, this thesis contributes to a deeper understanding of refugee education. It gives an overview of conducted research on this topic. The findings could also offer a basis for recommendations for improving educational practices in similar settings.

Part I: Which findings can be identified across different refugee camps regarding various educational approaches?

Framework: Refugee education in a global context

Nearly three decades ago, following the end of the Cold War, refugee camps were rapidly established worldwide to accommodate an increase in displaced populations. With a focus on education and school establishments debates over what should be taught, to whom, and for how long were often complex and varied across camps (Monaghan, 2019, S. 41).

In situations of prolonged exile and long-term encampment, entire generations are deprived of education and the opportunity to acquire essential knowledge, skills, and values, effectively being denied as a basic human right. The 1989 UN Convention on the Rights of the Child guarantees the right of every child, regardless of their status, to free and compulsory primary education, as well as accessible secondary education and higher education based on capacity. This right to education remains intact, even in the face of forced displacement (Tobin & Hieker, 2021, S. 2-3).

The United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) is tasked with ensuring the protection of refugees in physical, political, and social aspects, as well as providing humanitarian aid, such as food, shelter, water, and supporting education. The UNHCR's Education Strategy for 2012–2016 outlines its approach to delivering education to young refugees. This strategy emphasizes increasing access to primary and secondary education improving education quality, particularly through teacher training programs ensuring that schools offer safe environments for learning and integrating refugee children into national education systems wherever feasible. As a key organization, UNHCR collaborates with the governments of host countries to address education and other issues affecting refugees. Consequently, the provision of education for refugees is shaped by the laws, policies, and practices unique to each country. Notably, the nations that serve as the first asylum for 86% of the world's refugees often face significant challenges, such as overburdened education systems and fragile political and economic infrastructures (Dryden-Peterson, 2015, S. 135). Education in emergencies, therefore, is often treated as a lower priority or regarded as „the fourth pillar of humanitarian response“ (Kalisha, 2014, S. 142).

Structures of refugee education globally

Initially, the institutionalization of refugee camps led to the necessity of setting up separate schools for refugee children, disconnected from national education systems. This separation was largely due to the belief that refugee education would be temporary, as countries of first asylum were hesitant to view refugees as permanent residents. As a result, UNHCR's early policy aligned education with the curriculum and language of the refugees' countries of origin.

In recent years, however, UNHCR's focus has shifted away from camp-based approaches, promoting alternatives to camps to avoid restricting refugees' rights and freedoms. Despite this shift, 40% of refugees still reside in camps, where education continues to be provided. Yet, more than half of the global refugee population now lives in urban areas, where national schools are the primary option for education. This has led UNHCR to emphasize integrating refugee children into national education systems. Experts suggest this approach was driven by both the growing urban refugee population and the prolonged nature of conflicts. It was believed that education within national systems, with access to trained teachers and formal certification, would offer higher-quality learning (Dryden-Peterson, 2015, S. 138).

Why educate refugees?

Education is not only a fundamental human right but also an „enabling right,“ essential for realizing other rights and empowering individuals to secure employment and fulfilling lives. It can offer protection by fostering stability and normalcy, which protects children from exploitation, child labour, violence, early marriage, and sexual abuse, especially benefiting girls and young women through increased inclusion and participation in society.

Education could also provide emotional and behavioural benefits, restoring hope for the future. Education builds social capital and empowers students to become agents of change within their communities. Higher education further enhances personal empowerment and critical thinking skills, equipping individuals to contribute to the development of their communities, host countries, and the world (Mendenhall et al., 2015, S. 95; Arvisais et al., 2022, S. 116-117).

Moreover, education can promote peaceful and just societies, with peace-education programs showing promise in transforming attitudes and behaviours, particularly in post-conflict settings. Such programs are also recognized as valuable tools in preventing terrorism and violent extremism. Thus, education is essential not only for individual growth but for fostering societal progress and global stability (Tobin & Hieker, 2021, S. 2-3; Mendenhall et al., 2015, S. 95). In crisis or emergency settings, education must also address the psychological distress that children experience due to displacement or violence, helping them cope with long-term trauma (Arvisais et al., 2022, S. 116-117).

Challenges of education in refugee camps

In protracted refugee situations, the lack of incentives for education arises from the uncertainty about the future, making it challenging to plan what students should learn and how it might be applied. Since neither external education planners nor refugees know where they will eventually settle, developing effective curricula and long-term strategies becomes difficult. Education in refugee camps is shaped by negotiations between camp administrators, humanitarian agencies, the host country, the international refugee system, and the refugees themselves. As a result, policy decisions—particularly regarding curriculum and language of instruction—made by organizations like the UNHCR and its

partners can either include or exclude large numbers of school-aged children (Monaghan, 2019, S. 39-40).

The challenges faced by teachers and their professional development needs in refugee settings are deeply intertwined with broader policy issues. Simply providing training is insufficient without addressing critical problems such as overcrowded classrooms, inadequate teacher compensation, and a lack of certification and teaching materials. Effective solutions require comprehensive efforts that go beyond training. Importantly, teachers must be actively involved in policy discussions and in identifying practical solutions to these challenges to ensure meaningful progress (Mendenhall et al., 2015, S. 95, 122).

Methodical approach

The first part of this paper follows the structure of a systematic literature review (SLR), which is an academic method that identifies, evaluates, and summarizes relevant literature on a specific topic to clarify the current state of research studies. The process to systematically search for literature is to look through electronic databases or other academic research platforms in order to find literature available for a certain topic. This methodical approach aims to minimize certain biases and increase reliability by setting predefined criteria for including or excluding. An SLR should provide more than just a summary, it also tries to identify research gaps, evaluates the methodical approach, values research objectives and gives recommendations for further research. The method requires documentation of the entire research process for transparency and reproducibility. The key object of a SLR is the avoidance of research redundancies even though there is a growing number of publications accessible on the internet (Description Of The Systematic Literature Review Method - TU Berlin, o. D.).

Systematic reviews are important because they consider evidence from many relevant studies, not just the largest or most recent ones, ensuring a comprehensive and balanced assessment of the research. Systematic literature reviews are regarded as essential and valuable tools for the academic community (Hardies et al., 2024, S. 21). Search strategies for systematic reviews aim to identify all studies related to a specific question, prioritizing sensitivity over specificity. A sensitive search strategy captures more relevant studies, though it may also include irrelevant ones in the first step (Nightingale, 2009, S. 382-383).

Roadmap for a systematic literature review

In this paper, the systematic literature review follows an eight-step roadmap that is suggested by Guillaume Lamé (2019).

Formulation of the review question: Defining a clear, important, and answerable research question is the first important step, as this question shapes the entire review. It can range from broad to narrow questions, which determines the review's scope (Hardies et al., 2024, S. 25). In the case of this work, it is necessary to find a research question that is on the one hand narrowed and only focused on

educational topics in refugee camps but on the other hand very broad, as it should allow to synthesize findings across different contexts, regions, and different educational approaches, including different research that has been conducted.

Since the studies cover diverse subjects and locations, the research question should frame and explore an overarching theme. Therefore, the question of this work is as follows, S. „Which findings can be identified across different refugee camps regarding various educational approaches?“ This question should allow to include various geographical regions of refugee camps and different approaches and programs that have been implemented and at the same time put focus on educational outcomes and leave room for evaluation.

Definition of inclusion/exclusion criteria: In a systematic review, eligibility criteria (also called inclusion and exclusion criteria) define which studies will be included or excluded from the review. These criteria are determined based on the review's scope and research question. While some researchers limit reviews to top journals, this practice is discouraged because it can exclude relevant studies. Instead, systematic reviews should aim to include all relevant evidence on a certain topic (Hardies et al., 2024, S. 25).

This guideline will also be tried to approach in this work, as the studies cover different subjects in different camps around the globe, and there will be a high inclusion rate of studies that go in very different directions. However, there are exclusion criteria which will be defined. One exclusion criterion is that literature was only searched in English, as most studies on that topic are only accessible in English. Since the establishment of refugee camps covers a very global issue it is reasonable that the language of research is English.

Location of studies: In Step 3 of conducting a systematic review, authors define their search strategy, identify relevant databases, and select studies for inclusion. This includes searching published resources (e.g., journal articles, books) in bibliographic databases.

The search strategy involves selecting appropriate search terms that balance sensitivity (capturing as many relevant studies as possible) and specificity (ensuring the studies are relevant). Sensitivity is prioritized in the early stages to avoid missing important research (Hardies et al., 2024, S. 26-27). All the literature in this paper has been found in Databases such as EBSCOhost, „Fachportal Pädagogik“ „Katalog plus“ as Online Public Access Catalogue (OPAC) and Google Scholar. By searching through several databases, a detailed overview of the existing literature on the topic of „education in refugee camps“ could be obtained. The first step of viewing literature was kept open by using the search query: „Education at refugee camps.“

Select studies: Screening and selecting studies from the pool of potentially relevant ones is the next step. The process begins by reviewing the titles and abstracts of identified studies to determine if they align with the research question, based on prespecified eligibility criteria. Studies that don't meet the criteria are excluded, while the rest undergo full-text screening to decide if they should be included in the review (Hardies et al., 2024, S. 27).

Viewing the abstract of different studies follows the principle of 'specificity' but also including a very broad range of studies on that topic ensures 'sensitivity'. Based on the title and abstract it could be quickly decided whether the key objectives of the study fit the research question. In this step, literature could be excluded that had nothing to do with 'education in refugee camps' but with other topics regarding refugee camps. As the research question asks for educational findings regarding approaches and programs that were implemented in different refugee camps, the inclusion criteria could be specified as follows:

The review includes only studies where findings can be summarized based on a clearly defined method.

- The study is accessible in English through academic databases.
- The study demonstrates a clear focus with a well-defined research objective or research question.
- The study examines a specific educational approach or program implemented in refugee camps.
- The study has been published in an academic journal.
- The study has been previously cited in other scholarly works.
- The study was published in academic journal (with one exception due to recent publication date).
- Each included study focuses on a distinct geographical region where refugee camps are situated.

Based on these criteria and the predefined page number, there are ten studies reviewed in this paper.

Assess study quality: Step 5 of a systematic review involves data collection and quality assessment of the selected studies. The process starts by extracting relevant data using structured forms, which can be paper-based or electronic. Essential information to collect includes publication details, study design characteristics, participant details, study setting, outcomes, results, and any potential conflicts of interest. This data helps guide the assessment and analysis of the studies by summarizing each study's key characteristics in a table and evaluating the study's evidence quality. Not all studies provide equally valid or accurate results, so assessing their strengths and weaknesses is crucial. Quality evaluation should go beyond counting positive or negative results and consider factors like sample size, bias, and internal or external validity. This step ensures the review's conclusions are based on reliable and high-quality evidence (Hardies et al., 2024, S. 29).

Extract data: Based on a pre-defined form data are to be extracted which are of interest from each included study (Lamé, 2019, S. 1635). The overview table of literature in this paper should only give a general overview of all studies that have been included. The individual chapters give more detailed insight into different studies. For each study, there will be more information on key objectives including the research question, the background of conducted research, the methodology and participants, findings and implications of the findings. Each study will be evaluated based on different criteria that can vary from one study to another.

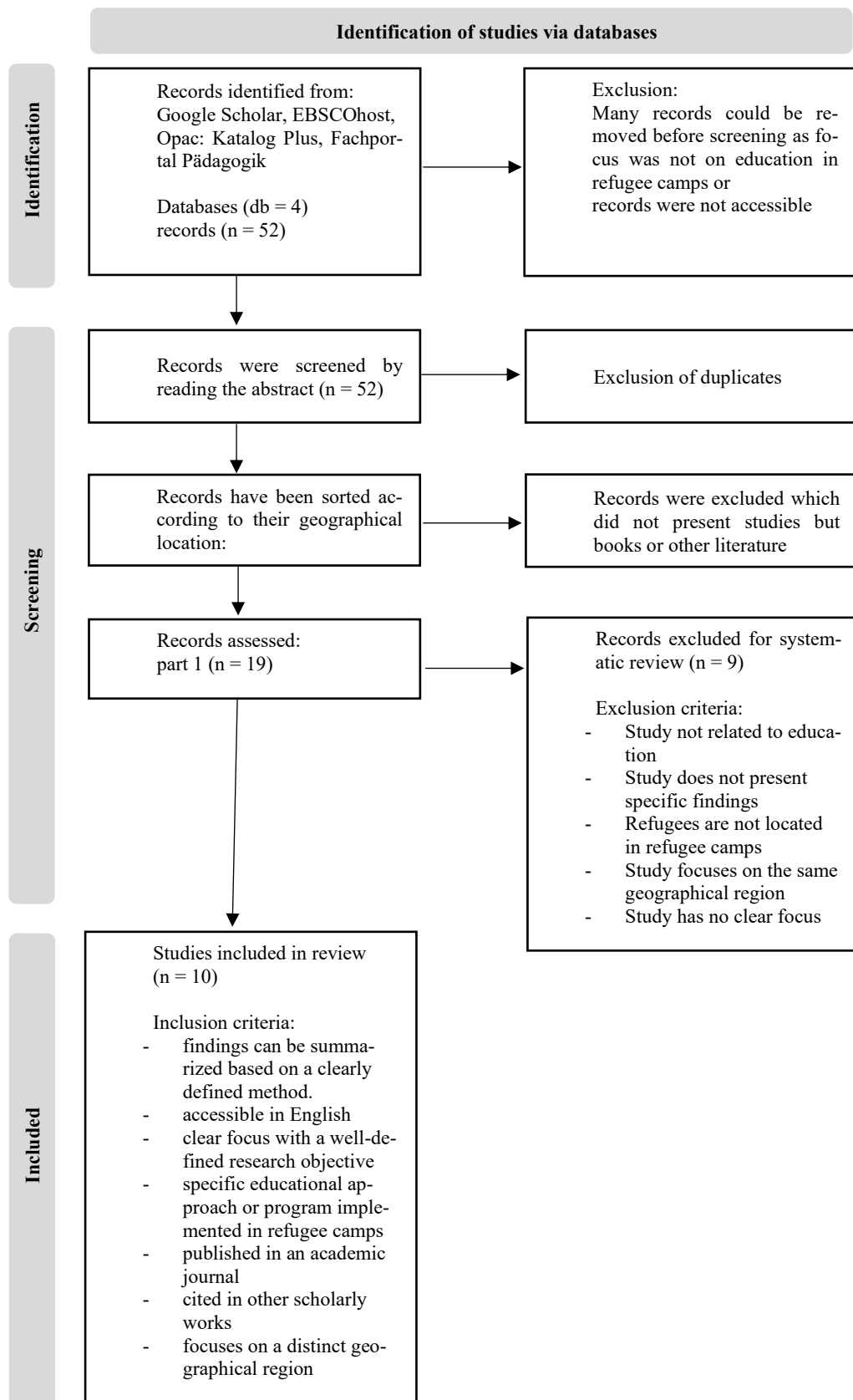
Analyse and present results: Use predefined methods to synthesize data and perform a meta-analysis of pooling the data if possible (Lamé, 2019, S. 1635). Pooling the data in this paper presents challenges because each study focuses on different regions across the globe, each with its own unique

cultural, social, and political context. These variations complicate meaningful data comparisons. Additionally, the studies employ distinct programs and methodologies, further hindering efforts to synthesize the data. The goal of this paper is to provide a broad overview of research on education within refugee camps, making it impractical to narrow the focus to a single, specific aspect that can be synthesized.

Interpret results: Consider limitations, the strength of evidence, placing the results in a broader context and demonstrating implications for future research are all aspects that can and should be considered in the last step (Hardies et al., 2024, S. 40) and will be done for each study. The evaluation of each study is based on specific criteria that may vary depending on the study. The strengths and shortcomings of each study will be identified as well as content-related issues concerning each study individually, by looking at positive and negative aspects of the educational approach that is presented in each study. In general, particular attention will be given to the research methods employed, the number of participants involved, and their characteristics. Quality criteria will also be considered, including how well the implemented program aligns with the context in which it was applied and its relevance to the broader field of research, not to forget the study's generalizability.

Prisma flow chart for systematic reviews

Nach einer Vorlage von: Subject and Research Guides: Systematic Reviews: Step 6: PRISMA Flow Diagram & Screen. (o. D.). https://libguides.mq.edu.au/systematic_reviews/prisma_screen



Overview table of included literature

Title / Authors / Publication date	Key objectives/ research question	Approach / Programm	Study design / Participant details	Findings	Points of criticism / Further interest
<i>Children's education and parental support in Jewi Refugee Camp, Ethiopia: Unraveling the challenges</i> Eyueil Abate Demissie, Ambissa Kenea Boru (2023)	The situation of parents and caregivers of refugee children in Jewi refugee camp to understand the roles they play in the education of their children	parental engagement in schools as very critical factor for refugee children and their academic success	Qualitative research design Primary school students, refugee and local teachers, representatives from the parent-student-teacher association school principals officials from governmental and nongovernmental organizations	Parental involvement in education was found to be minimal, with a low perceived value of education contributing to higher dropout rates and poor academic performance Main reason: Poverty and lack of awareness	Researchers selected students with better English skills and only students in year 4 rather than relying on random selection Need of comparison of the results in several refugee camps in order to see the practices in different places
<i>Is the Education of Local Children Influenced by Living near a Refugee Camp? Evidence from Host Communities in Rwanda</i> Ozge Bilgili, Craig Loschmann, Sonja Fransen and Melissa Siegel (2019)	Explores the extent to which educational services and schooling outcomes of local children are influenced by the presence of a refugee camp in or near their community	community-integrated approach to social services	Mixed-methods approach Quantitative- Household Survey Quantitative- Community Survey Qualitative- Focus Group Discussions	Locals living near refugee camps generally had positive views regarding the impact of refugees on education	Generalizability of the study's findings is limited to certain parts of Africa, Did not address education quality No direct evidence: Were outcomes solely due to the proximity to the refugee camps?

<i>Development of a tailored educational strategy in primary schools to cope with the volatility of education in internally displaced camps: a case study from Northwest Syria</i> Taher Hatahet, Zainab Ekrayem, Sundus Badwi, Sa-faa Hardan, Alaa Edin Abdin, Omar Alrfooh (2024)	To identify effective educational strategies for children in Internally Displaced People (IDP) camps by examining how three key factors (attendance, behaviour, and performance in continuous formative assessments at school) relate to academic achievement	Abjad Initiative for Education: project established teaching tents in multiple camps, hired staff, and provided training and resources to deliver primary education	Mixed-method approach Surveys with parents Statistical analysis The participants in this study are 35 fourth-grade children enrolled in primary school families participated in interviews	Higher school attendance was associated with greater engagement in the classroom Strong correlation was found between attendance and good classroom behaviour Tailoring services to the specific needs of the refugee camps: address barriers like distance, poverty, and lack of awareness	Larger sample size needed Further research could benefit from exploration of other external variables, such as community involvement, health conditions, and trauma
<i>Internationalization of the Practice in Education Degree: Students' Intercultural Experiences in the Teaching and Learning Process at Saharawi Refugee Camps</i> Inmaculada Gómez Hurtado, Coronel, J. M¹, Carrasco, M. J¹, & Correa, R. I¹ (2013)	To evaluate the international student teaching experience and its impact on both professional and personal development	Initiative: Educational Intervention Project for Education in the Saharawi Camps	Qualitative research design In-depth interviews with 17 students from the University of Huelva and two university teachers. Nine Saharawi students who live in refugee camps	Experience could enhance cultural knowledge, broaden global perspectives, and reinforce the value of multicultural education, particularly for teachers working in diverse classrooms	Questions arise of sustainability and growth Limit of generalizability Short exposure: superficial insights Influence of subjectivity Leaving out the perspective of refugee teachers and students

<i>The Life of Syrian Asylum-Seeking Children in a Temporary Shelter Centre in Turkey: An Ethnographic Study on Primary School Education</i> Mehmet Fansaa, Ali Ersoy (2022)	To explore the life and educational experiences of primary school children who fled from Syria to Turkey	Turkey's Ministry of National Education established temporary education centres to provide state-controlled education to Syrian children	Qualitative research design with an ethnographic focus 42 students, a Turkish teacher, a Syrian volunteer instructor, student's parents, individuals from immediate social circles	Emphasizes the complex realities of refugee children's lives in temporary shelters, their educational struggles, and the impact of their cultural and social environments on their learning and adaptation processes Difficulty of generalizing findings due to the specific context	More research is needed to explore the challenges these children encounter while learning Turkish, as well as potential solutions to address these difficulties
<i>Perspectives of school dropouts' dilemma in Palestinian refugee camps in Lebanon: An ethnographic study</i> Anies Al-Hroub (2014)	To examine the causes of school dropouts in the Palestinian refugee camps in Lebanon from the perspectives of stakeholders, parents and students		Qualitative research design, including semi-structured interviews and focus group discussions with an ethnographic focus 11 Palestinian students who had dropped out six FGDs were held with students, parents, teachers, and administrators	Combination of factors, such as child labour, grade repetition, poverty, early marriage, and labour laws Students and parents feel disconnected from the Lebanese curriculum, as it lacks relevance to their lives Lack of support systems	Implications for other camps: Addressing child labour and early marriage including policy reforms Modifying the curriculum to make it more relevant Improving language support Enhancing the school environment by addressing overcrowding

	educational opportunities?			to educational content for both camp and urban refugees, Both urban and camp refugees face challenges with internet connectivity	The absence of original research limits the depth of its insights into current, real-time challenges faced by refugees
<i>What the EdTech Experience in Refugee Camps Can Teach Us in Times of School Closure. Blended Learning, Modular and Mobile Programs Are Key to Keeping Disadvantaged Learners in Education</i> Ellis Tobin, Carola Hieker (2021)	Identify both the challenges and the opportunities presented by EdTech (Educational Technology) for refugee education and to provide insights for improving its implementation in crisis contexts	EdTech (Educational Technology)	Qualitative research design Interviews with six education practitioners utilizing EdTech	Missing transcripts, ID hinder refugees' ability to enrol in educational programs Language barriers High transportation costs Shortage of educators Poor connectivity and lack of internet access Lack of motivation as education is seen as temporary Need of flexibility, modularity, and a blended learning approach that combines online and face-to-face instruction Refugee learners gained valuable competencies such as time management, digital literacy, decision-making, critical thinking, and other skills es-	EdTech programs should prioritize the needs of disadvantaged learners rather than simply providing technology Small sample size and the absence of learner perspectives limit the generalizability

					sentential for future work opportunities	
<i>Promoting Quality Education in refugee context: Supporting teacher development in northern Ethiopia</i> Jackie Kirk and Rebecca Winthrop (2007)	To demonstrate how improving identity in emergency contexts can significantly impact the quality of education and protection provided to displaced children	IRC's Healing Classrooms Initiative	Mixed methods approach student and teacher interviews, questionnaires, and classroom and playground observations	The shift toward a more teacher-centred approach, teachers identify as important for ensuring quality learning. Teachers participated in the translation and adaptation of the curriculum, which helped further strengthen their identity and involvement.	Long-lasting effect on teachers in refugee camps? Evaluation needed based on retention rates It should also be examined whether the program can continue to operate effectively with reduced external support	

Systematic Literature Review

Title, Authors, Year of Publication

Children's education and parental support in Jewi Refugee Camp, Ethiopia: Unraveling the challenges; Eyueil Abate Demissie, Ambissa Kenea Boru; 2023

Research objectives

This study examines the situation of parents and caregivers of refugee children in Jewi refugee camp to understand the roles they play in the education of their children. The study has been designed to explore and gain deeper insights into two key areas:

- The obstacles children encounter in accessing education at Jewi Refugee Camp in Ethiopia.
- The difficulties parents face in supporting their children's educational pursuits within the camp.

This research aims to fill the gap in existing literature regarding parental involvement in refugee education (Demissie & Boru, 2023, S. 825).

Background

Education success is tied to the active involvement of schools, parents, and the broader community, with parental engagement being particularly critical for refugee children. These children have typically suffered stressful phases of pre-displacement, displacement, and post-displacement experiences, which can include violence, family loss, and severe cultural changes.

In this context, parents serve as the most trusted caregivers, providing vital emotional support, protection from further trauma and guidance through cultural adjustments. Parental involvement is therefore essential in helping refugee children heal from their traumatic experiences and adjust to their new environments. Schools also play a significant role by fostering partnerships with parents, helping them engage in their children's education, and supporting them with resources to aid their children's academic progress (Demissie & Boru, 2023, S. 822).

In refugee camps, several factors can hinder parents' ability to support their children's education. These include language barriers, which may discourage parents from communicating with school authorities, time constraints due to other responsibilities, and negative perceptions of school authorities, leading parents to avoid engagement. Single mothers are particularly vulnerable, and the added burden of supporting a family alone can create a crisis that negatively affects their ability to prioritize and support their children's education (Demissie & Boru, 2023, S. 824).

Method and Participants

This research adopted a qualitative research design in which a single case study was chosen as the research approach (Demissie & Boru, 2023, S. 825). The data analysis involved interpretive and narrative approaches.

The study participants included primary school students, refugee and local teachers, representatives from the parent-student-teacher association (PSTA), school principals, as well as officials from both governmental and nongovernmental organizations. Three data collection tools were employed: interview, observation, and document analysis. A face-to-face group interview was conducted with the selected students as well as teachers and principals.

Two types of observation were conducted: first, monitoring the frequency of parents' visits to the schools during the research and second, conducting home visits to the families of 10 randomly selected children to observe their home environments (Demissie & Boru, 2023, S. 827).

Findings

The findings reveal that many children, displaced by conflict in South Sudan, live separately from their parents, often with one parent (typically the mother) or relatives, while some are unaccompanied. Parental involvement in education was found to be minimal, with a low perceived value of education contributing to higher dropout rates and poor academic performance. Some caregivers also restrict school attendance by involving children in domestic labour. Factors such as language barriers and attitudes towards school authorities, identified in previous research, were not directly linked to the issue in this study; instead, poverty and lack of awareness were found to be the primary barriers. The loss of fathers also contributed to the lack of parental engagement (Demissie & Boru, 2023, S. 835).

Implications of Findings

Schools must encourage refugee parents to engage with them, as parents who maintain strong connections with schools are better positioned to support their children's education (Demissie & Boru, 2023, S. 824).

There is an urgent need to implement a comprehensive parenting strategy in refugee camps, focusing on supporting parents who face numerous challenges, including financial difficulties. The strategy should involve (a) revising policies and creating guidelines, (b) forming a task team with representatives from key stakeholders, including refugees, to improve parenting practices, and (c) running focused parenting education programs led by fellow refugees. Additionally, schools should actively engage refugee parents by reaching out to the community through initiatives like children's rights groups, home-visit schemes, and community-based child support programs to improve the well-being of refugees (Demissie & Boru, 2023, S. 835-836).

Evaluation of Study

Strengths: A major strength of this study is the data collection, which uses a variety of approaches to gain a broader understanding of parental support and children's education in this presented refugee camp. A positive aspect of qualitative research is the ability to gain a deeper and more detailed insight into individual situations through face-to-face interviews, observations and document analysis to learn about personal experiences. The inclusion of statements from the interviews conducted makes the data collection transparent and gives an authentic insight into the research. The variation of participants included in this study is also a positive aspect, as it ensures that conclusions can be drawn from different perspectives on the educational setting.

Shortcomings: As mentioned in the limitations of the study (Demissie & Boru, 2023, S. 836), the language barrier is a component that needs to be critically examined. Most of the students did not have sufficient knowledge of English, which made it difficult to accurately capture their true feelings when using translators. As a result, the researchers deliberately selected students with better English skills rather than relying on random selection. In addition, only students in years 4 and above were included in the research (Demissie & Boru, 2023, S. 826), which adds to the limitation of excluding many possible participants. Another point of criticism is to remain critical when including observations in data collection, as there is a risk of bias in observations, including subjectivity.

Finally, this study contributes to the literature in this field of research, but in the future, it is necessary to compare the results in several refugee camps in order to see the practices in different places.

Title, Authors, Year of Publication

Is the Education of Local Children Influenced by Living near a Refugee Camp? Evidence from Host Communities in Rwanda; Ozge Bilgili, Craig Loschmann, Sonja Fransen and Melissa Siegel; 2019

Research objectives

The study explores the extent to which educational services and schooling outcomes of local children are influenced by the presence of a refugee camp in or near their community. Schooling rates and access to school-based feeding programmes in communities closer to and further away from three refugee camps will be examined (Bilgili et al., 2019, S. 291).

Background

Rwanda follows permissive policies toward refugees which should guarantee freedom of movement and work, and a community-integrated approach to social services: Refugees and local Rwandans share the same services, including schools, with the goal of fostering socio-economic

inclusion and reducing dependency on aid. Building on prior research that indicates refugees may initially strain local infrastructure, long-term investments in infrastructure and services by governments and international organizations have been shown to result in positive outcomes for both refugees and host communities, particularly in education. This context frames the study's focus on the effects of refugees on local children's access to education and schooling outcomes (Bilgili et al., 2019, S. 292-293).

According to UNHCR, Rwanda has achieved a high level of inclusion of refugee children in its education system. These children are either enrolled in national schools or attend schools within camps that adhere to Rwanda's curriculum. The analysis should show whether the influx of resources associated with the refugee population positively impacts the educational outcomes of local children (Bilgili et al., 2019, S. 295).

Method and Participants

This study used a mixed-methods approach to investigate how proximity to refugee camps impacts access to educational services and schooling outcomes for local Rwandans. Data were collected in May 2016 from multiple primary sources across Rwanda. The study focused on three large refugee camps (Gihembe, Kigeme, and Kiziba) and their surrounding communities.

The methods included:

- Quantitative- Household Survey: Randomly selected households within 10 km and beyond 20 km of the camps were surveyed. The survey gathered data on 4,469 household members, focusing on their housing, economic situation, and education access.
- Quantitative- Community Survey: A community representative provided meso-level data on social services.
- Qualitative- Focus Group Discussions (FGDs): Twelve FGDs were conducted in randomly selected communities, split by gender to avoid bias, and led by local moderators to gain deeper insights.

Educational measures included school attendance, access to school-feeding programs, total years of schooling, and primary school completion (Bilgili et al., 2019, S. 295-296).

Findings

The outcomes from the qualitative research, quantitative and focus group discussions (FGDs), revealed that locals living near refugee camps generally had positive views regarding the impact of refugees on education. While some concerns were raised about overcrowded classrooms and occasional social tensions between local and refugee children, participants also highlighted improvements over time. Government initiatives, such as training programs and increased investments in local education infrastructure, were seen as beneficial. Locals appreciated these

developments, particularly noting reduced conflicts between children and improved access to resources like school supplies. Focus groups highlighted that refugee children set a positive example, motivating local children to study despite challenges. The community-integrated approach to education in Rwanda, along with increased national education spending, has positively impacted access to educational facilities in communities near refugee camps (Bilgili et al., 2019, S. 305-306).

Implications of Findings

The study focused on access and educational outcomes but did not address education quality. Overcrowded classrooms, overburdened teachers, and a lack of resources such as books and electricity affected the quality of education, which may not be fully reflected in the improved access statistics. More research is needed on the quality of schooling for both refugees and locals, with insights from those living near camps helping shape better policies to enhance education and foster positive interactions between communities (Bilgili et al., 2019, S. 306). These findings are, nevertheless, significant for other refugee-hosting countries seeking durable solutions to manage refugee inflows (Bilgili et al., 2019, S. 303-305).

Evaluation of Study

Strengths: In times where media and public discussions are heavily influenced by stereotypes regarding the impact of refugees on local communities, this study contributes to a very positive example, showing how refugee children can be very beneficial for local communities (Bilgili et al., 2019, S. 305). The methodology of this study combines a comprehensive mixed-methods approach, which is another strength: The use of multiple data enhances the validity and depth of the findings. The combination of qualitative and quantitative data allows for a more nuanced understanding of the impact of refugee camps on local education outcomes. The random sampling of households within different proximity zones strengthens the representativeness of the data. This makes it possible to compare communities with varying levels of exposure to refugee camps effectively.

Shortcomings: The generalizability of the study's findings is limited to certain parts of Africa, particularly where refugee populations are similar to locals in terms of ethnicity, language, and culture. In Rwanda, the Congolese refugees share many similarities with Rwandans, which likely facilitated their integration (Bilgili et al., 2019, S. 306). One major limitation of the method is the challenge of attributing the observed educational outcomes directly to the presence of refugee camps. The study admits difficulty in isolating the effects of the camps from other factors such as Rwanda's national education policies and economic development. There was no direct evidence that the

positive educational outcomes were solely due to the proximity to the refugee camps. Other factors, such as Rwanda's increased investment in education, may have also contributed (Bilgili et al., 2019, S. 305-306).

Content-related: This study underlines the benefits of the community-integrated approach to education, along with increased national education spending.

Title, Authors, Year of Publication

Development of a tailored educational strategy in primary schools to cope with the volatility of education in internally displaced camps: a case study from Northwest Syria; Taher Hatahet, Zainab Ekayem, Sundus Badwi, Safaa Hardan, Alaa Edin Abdin, Omar Alrfooh; 2024

Research objectives

The purpose of this paper is to identify effective educational strategies for children in Internally Displaced People (IDP) camps by examining how three key factors (attendance, behaviour, and performance in continuous formative assessments at school) relate to academic achievement. Additionally, it explores how these factors interact with social variables such as gender and parental education.

The specific objectives of this article are:

- To evaluate the hypothesis that attendance, classroom behaviour, and performance in formative assessments are linked to final exam results, as well as to social factors like gender, parental education, the number of tent occupants, and the number of a father's wives.
- To assess parents' perceptions of the Abjad initiative's impact on their children's education, particularly following the introduction of the new strategy.
- To offer a case study for NGOs and educational authorities in similar contexts, presenting a potentially effective follow-up education strategy that can be implemented during humanitarian emergencies and in fragile environments (Hatahet et al., 2024, S. 4-6).

Background

The political instability in Syria has led to a fragmented and unstandardized education system that differs across regions, with various challenges. Children in Northwest Syria are especially vulnerable, facing dangers such as attacks on schools, and child labour. Economic hardships further drive school dropouts as children leave education to support their families, increasing the risks of child marriage (Hatahet et al., 2024, S. 2). In these areas, the absence of nearby schools and parents' lack of awareness about the long-term effects of absenteeism on children's development intensify the problem.

In 2018, the Abjad Initiative for Education was launched. This community-supported initiative, funded by wealthier Syrians both inside and outside the country, aimed to provide education to children in neglected rural refugee camps in Northwest Syria. The project established teaching tents in multiple camps, hired staff, and provided training and resources to deliver primary education for children aged 6-12 (grades 1-5) (Hatahet et al., 2024, S. 3).

Method and Participants

The three parameters: attendance, behaviour, and performance in weekly formative assessments are continuously monitored throughout the academic year. When low performance is identified in any of these areas, students are selected and brought to special assistance and safeguarding teachers for further support. Also, surveys with parents to assess social factors that may impact children's education were conducted. The study uses statistical analysis to explore the relationship between these educational parameters and academic performance, along with the influence of social factors such as parent's education and family size (Hatahet et al., 2024, S. 6-7).

The participants in this study are 35 fourth-grade children (18 males and 17 females) enrolled in primary school within refugee camps. Out of these children, the families of 32 (16 males and 16 females) participated in interviews and completed the survey as part of the study. Additionally, the study targeted a broader group of parents, aiming for an over 85% response rate from them, but the focus appears to be primarily on the families of fourth-grade children (Hatahet et al., 2024, S. 7).

Findings

In this study, higher school attendance was strongly associated with greater engagement and focus in the classroom, as demonstrated by a significant positive correlation between attendance and both final exam performance and continuous formative assessments. A strong correlation was also found between attendance and good classroom behaviour. Children who attended school regularly were more likely to display better behaviour and participate more effectively in classroom activities compared to those with lower attendance rates. Children's behaviour was not influenced by gender but was more significantly impacted by the mother's education compared to the father's (Hatahet et al., 2024, S. 13-14).

While gender and parental education did not significantly impact attendance, higher rates were observed among boys and children of more educated parents. Although not statistically significant, these differences may help explain reduced female participation in education in later years and the higher dropout rates among children of less educated parents. This issue is further worsened by the distance between homes and school tents, which hurts attendance, especially for girls, with safety concerns highlighted by parents. For older children, distance becomes an even greater

challenge without strong parental support, a common issue in developing countries (Hatahet et al., 2024, S. 12-13).

The strategy is most effective when special assistant and safeguarding teachers are involved. Special assistant teachers provide extra academic support to students with low scores on formative assessments while safeguarding teachers address low attendance or behaviour by visiting families to investigate the root causes of disengagement. By tailoring services to the specific needs of the refugee camps, this system improves the quality of education and helps address barriers like distance, poverty, and lack of awareness, which often contribute to student disengagement in emergency settings (Hatahet et al., 2024, S. 15).

Implications of findings

Overall, parents were pleased with the ease of communication and expressed positive views on the initiative's influence on their children's education. This satisfaction suggests that a well-implemented educational strategy in refugee camps can serve as a substance for broader social change in emergency situations. Beyond improving children's education, such initiatives build trust between families and local organizations, creating a foundation for other social programs (Hatahet et al., 2024, S. 14-15). Further research could provide greater insight into how each educational parameter impacts the challenges encountered by both children and their parents, especially when examined in a larger sample size (Hatahet et al., 2024, S. 15).

Evaluation of Study

Content-related: What is very positive about this study is that it also highlights the importance of social factors (such as parental education and the number of people sharing tents) and examines their influence on educational outcomes. This comprehensive view adds depth to the analysis, recognizing that education in emergency settings is intertwined with broader social issues. The study links children's performance to tailored interventions, allowing educators to flag underperformance early on and provide support. This is a very beneficial system that helps overcome obstacles such as distance, poverty, and limited awareness which frequently leads to student disengagement in emergencies.

Shortcomings: The sample size of 35 fourth-grade students limits the generalizability of the findings. While the study provides detailed insights, there is still a larger cohort necessary to validate the results and explore more nuanced relationships between the parameters and social factors. Although the study considers social factors, further research could benefit from further exploration of other external variables, such as community involvement, health conditions, and trauma, which may also significantly affect educational outcomes.

Title, Authors, Year of Publication

Internationalization of the Practice in Education Degree: Students' Intercultural Experiences in the Teaching and Learning Process at Saharawi Refugee Camps; Inmaculada Gómez Hurtado, Coronel, J. M1, Carrasco, M. J1, & Correa, R. I1; 2013

Research objectives

This study aimed to evaluate the international student teaching experience and its impact on both professional and personal development. It focused on students who engaged in teaching projects aligned with the needs identified by the Saharawi community (Hurtado et al., 2013, S. 257). The main objective of the visit was to diagnose the situation of schools in the camps serving children with special educational needs (Hurtado et al., 2013, S. 256).

Background

Internationalization has emerged as a central focus and widespread trend in higher education. Incorporating international, intercultural, and global perspectives into the curriculum and teaching processes has become a significant component of academia. This paper outlines an initiative undertaken by the Faculty of Education at the University of Huelva showcasing how a group of teachers and student teachers wanted to integrate an international dimension into their teaching and learning practices (Hurtado et al., 2013, S. 253).

This initiative began during the 2005/2006 academic year when a group of students from a Special Education undergraduate course, concerned about the socio-educational challenges in disadvantaged areas, looked for support from their university to visit the Saharawi refugee camps in Tindouf, Algeria. The visit aimed to assess the conditions of schools serving children with special educational needs, including resources, equipment, and teacher training requirements. Following the visit, the students initiated the Educational Intervention Project for Education in the Saharawi Camps, which expanded to include students from various fields such as Primary Education, Special Education, Social Education, Psychology, and Educational Psychology. Each year, around 10 students travel to the camps to help train teachers, support children with special needs, and teach Spanish in schools.

The students worked in two camps, chosen for their high number of disabled pupils. They spent their days implementing educational programs for children with special needs and teaching Spanish. At night, they stayed with local families. Recognizing a need for further training, the university facilitated a visit for Saharawi school principals to their campus in 2010, where they received training in special education. The goal was to foster lasting institutional connections between the camps and the Faculty of Education at the University of Huelva (Hurtado et al., 2013, S. 256).

Method and Participants

Data was collected through in-depth interviews with 17 students from the University of Huelva and two university teachers. The teachers' interviews explored the integration of the experience into the curriculum, methodological challenges, institutional support, and prospects. Student interviews covered their roles, experiences in the camps, training, and cultural integration. The analysis used narrative and discourse methods to identify patterns and themes, reducing the large amount of data into meaningful insights (Hurtado et al., 2013, S. 257). Also, nine Saharawi students who live in refugee camps participated in the interviews (Hurtado et al., 2013, S. 256).

Findings

It can be summarized that the impact of an international and intercultural experience on participants, fosters both personal and professional growth. Interaction with different cultures has led to positive behavioural changes and the development of a multicultural mindset that appreciates diversity. The experience has influenced participants' lives by shaping their actions and enhancing their commitment to addressing global issues. It has equipped staff and students with „global citizenship“ competencies, preparing them to engage more effectively with cultural diversity. This experience could enhance cultural knowledge, broaden global perspectives, and reinforce the value of multicultural education, particularly for teachers working in diverse classrooms (Hurtado et al., 2013, S. 259-260).

Implications of findings

The initiative emphasizes several key needs for its sustainability and growth. First, it is crucial to involve more lecturers in visits to the camps to ensure the program's continuation. Second, overcoming bureaucratic barriers is necessary to allow teachers from the camps to travel to university for training. Third, collaborating with other universities through an inter-university network could foster the future establishment of a School of Education in the Saharawi territories and other refugee camps (Hurtado et al., 2013, S. 257-258).

Evaluation of Study

Shortcomings: Even though this study has contributed to the 21st-century goals of preparing students and teachers for a much more complex world that may be unfamiliar and includes much more cultural diversity, the study needs to be criticized regarding different dimensions. Firstly, by looking at the methodology of this research the limit of generalizability needs to be questioned, as this study focuses on a specific group of university students and teachers from a small university participating in this international program. Also, this intercultural experience was conducted over a short period, which may not have been enough time for participants to fully integrate into or

deeply understand the cultural dynamics of the host environment. This short exposure might lead to superficial insights rather than profound intercultural competence. The study uses qualitative methods, which are beneficial for exploring personal experiences, but this lacks quantitative analysis. There is no clear mention of objective measures or control groups to assess the actual impact on intercultural competence. Moreover, because the data relies on self-reported experiences the influence of subjectivity should not be underestimated as the reports might be influenced by participants' emotions or expectations. This is also highlighted as this approach results in overly positive assessments without sufficient critical analysis of the program's limitations.

Content-related: Although the program is recognized for its positive influence on students, the study highlights that it has not been formally incorporated into the university's curriculum. This raises questions about the initiative's long-term sustainability as well as whether it is considered a core component of the university's educational strategy or only an extracurricular endeavour. This raises another point of criticism: The study has a very strong focus on the benefits that could be gained for university students, leaving out the perspective of refugee teachers and students. Although there have been attempts to develop long-term collaborations between the refugee camp and the Faculty of Education at the University of Huelva, fewer students can make it to the university context, making the project one-sided in terms of who benefits from the experience. Also, the cultural awareness aspect of this project, related to the behaviour, attitudes and expectations of the university students, should not be overlooked. Therefore, it is recommended to carry out research on the other side: How did people in the Saharawi refugee camps experience this project, including questions such as: How did they feel about being taught by these teachers and students? Did they want to learn Spanish? And many more.

Title, Year of Publication, Authors

The Life of Syrian Asylum-Seeking Children in a Temporary Shelter Centre in Turkey: An Ethnographic Study on Primary School Education; Mehmet Fansaa, Ali Ersoy; 2022

Research objectives

The research seeks to explore the life and educational experiences of primary school children who fled from Syria to Turkey due to the war, focusing on those living in temporary accommodation centres through an ethnographic lens. To achieve this, the study addresses the following questions:

- „What were the daily life experiences of Syrian refugee children both before and after their migration?“
- „How have Syrian refugee children experienced education within the temporary education centres?“ (Fansa & Ersoy, 2022, S. 680).

Background

Turkey initially lacked a formal education policy for the Syrian population under temporary protection since 2011. Syrian teachers, with support from NGOs, began informal education for Syrian children in Arabic. In 2014, Turkey's Ministry of National Education established temporary education centres to provide state-controlled education to Syrian children. By 2018-2019, 643,058 Syrian students were enrolled in schools, with significant access to primary education, as 365,535 out of 382,748 primary-aged students were enrolled, demonstrating strong integration at this level (Fansa & Ersoy, 2022, S. 680).

Method and Participants

The study applies the qualitative method of an ethnographic focus, whereby the author of the study has spent much of his life among Syrian refugees in Turkey since 2011 (Fansa & Ersoy, 2022, S. 680).

The research involved 42 students (20 girls and 22 boys) studying at a Temporary Education Center in a temporary accommodation centre in Hatay, Turkey, during the 2018-2019 academic year. Other participants included a Turkish teacher, a Syrian volunteer instructor, the student's parents, and individuals from their immediate social circles. Most students had lived in the centre for 3-5 years (Fansa & Ersoy, 2022, S. 681).

The researcher collected data through participant observations and unstructured interviews with Syrian refugees. The data includes field notes, diaries, photographs, video and audio recordings. The researcher immersed himself in the daily lives of the children and their social circles, participating in activities such as school, home life, and community events to gain a deeper understanding of their experiences. The researcher built close relationships with the camp's residents, earning their trust and being referred to affectionately as „brother“ or „uncle“ by the adults and „teacher“ by the children (Fansa & Ersoy, 2022, S. 682).

Findings

The findings of this ethnographic study emphasize the complex realities of refugee children's lives in temporary shelters, their educational struggles, and the impact of their cultural and social environments on their learning and adaptation processes (Fansa & Ersoy, 2022, S. 688-689).

Education in the shelter took place in both Turkish and Arabic, with children transitioning from Temporary Education Centres to public schools over time. While children preferred learning in their native language Arabic, they faced challenges in learning Turkish, including pronunciation difficulties, sentence structure, and vocabulary issues. The bilingual education system appears to be confusing.

Digital games helped children learn Turkish through interaction with Turkish players, although they also picked up the inappropriate language.

Teachers, particularly those from the same cultural and linguistic backgrounds as the refugee students, played a crucial role in understanding and addressing the children's educational challenges. Parents expressed concerns about their children losing their native Arabic while learning Turkish, highlighting the tension between adapting to the new environment and maintaining cultural identity.

The study found that cultural events, such as participating in Turkish national celebrations, helped increase the children's interest in Turkish culture and language. Songs and dances were found to be effective in motivating the children to learn Turkish. Children in the temporary shelter had limited opportunities to interact with local Turkish communities, which hindered their language development and social integration (Fansa & Ersoy, 2022, S. 688-689).

Implications of Findings

Further ethnographic studies could focus on children under temporary protection who are unable to communicate in their native language, offering insights into their life stories and cultural perspectives. Activities that facilitate interaction between children in temporary accommodation centres and local students outside the shelter could help enhance their process of learning Turkish and adapting to Turkish culture. Additionally, more research is needed to explore the challenges these children encounter while learning Turkish, as well as potential solutions to address these difficulties (Fansa & Ersoy, 2022, S. 690).

Evaluation of Study

Strengths: What is a particular strength of this method is to allow a very deep, qualitative understanding of the children's experiences. The researcher's long-term immersion in the community adds authenticity to the findings. The inclusion of participant observations, interviews, field notes, and multimedia data (photos, videos, and audio recordings) provides a rich, multi-dimensional view. The researcher's involvement with the Syrian refugee community, fluency in Arabic, and close relationship with the participants provide a strong basis for interpreting the children's experiences. Because of cultural sensitivity, it can be ensured that the voices and perspectives of the participants are conveyed appropriately with empathy and understanding, which makes the findings more credible.

Shortcomings: What has been acknowledged by the researcher as a limitation of this study is the difficulty of generalizing findings due to the specific context. Also, the potential unwillingness of students to recall their past experiences. The researcher also recognized the subjective nature of interpreting data in ethnographic research (Fansa & Ersoy, 2022, S. 682).

Content-related: What can be also recognized as a very positive outcome of this study is that even though the focus was limited to a rather small and specific group of participants, the study sheds light on a marginalized and often overlooked group. This focus is essential for informing policy in a broader sense to improve educational support for refugee children in similar situations. In particular, the study highlights the importance of bilingual education, cultural integration activities, and digital tools in helping children adjust to their new environment, which are all aspects that can be found in other refugee education contexts.

Title, Year of Publication, Authors

Perspectives of school dropouts' dilemma in Palestinian refugee camps in Lebanon: An ethnographic study; Anies Al-Hroub; 2014

Research objectives

What are the causes of the phenomenon of school dropouts in the Palestinian refugee camps in Lebanon from the stakeholders', parents' and students' perspectives?"

- What is the impact of child labour on the phenomenon of dropping out of school?
- What is the impact of the Lebanese labour laws on dropout?
- What is the impact of the UNRWA (United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East) educational practices on the dropout phenomenon?
- What is the role of stakeholders and parents in this phenomenon? (Al-Hroub, 2014, S. 56).

Background

Many refugee children drop out to work and support their families, particularly in cases of severe financial hardship. Struggling with academic performance is another major cause of dropout, often leading to social isolation and shame. Cultural pressures, especially among female students, result in early marriages, which are strongly linked to higher dropout rates. Refugee camps often have overcrowded schools with insufficient facilities, untrained staff, and a lack of teaching resources, contributing to dropout. In some cases, schools in refugee camps suffer from teacher frustration, leading to physical and verbal abuse of students, further discouraging attendance (Al-Hroub, 2014, S. 54-55).

Method and Participants

The study used qualitative methods, including semi-structured interviews and focus group discussions (FGDs), to explore the perspectives of United Nations Relief and Works Agency for Palestine

refugees in the Near East (UNRWA) school stakeholders regarding school dropout issues. Four schools were selected based on location, enrolment, and dropout rates. After securing consent, interviews were conducted with 11 Palestinian students who had dropped out between the seventh and ninth grades. Additionally, six FGDs were held with students, parents, teachers, and administrators. Students in the FGDs were selected based on their high risk of dropping out, while teachers were chosen to represent both genders and different experience levels. Parents were included to reflect various socio-economic backgrounds (Al-Hroub, 2014, S. 56-57).

A team of two Palestinian ethnographers, with expertise in educational psychology and special education, conducted the focus group discussions (FGDs) and interviews, which were audio-recorded and transcribed for detailed analysis. Both ethnographers had personal experience with UNRWA schools and were deeply familiar with Palestinian culture, beliefs, social life, and religion (Al-Hroub, 2014, S. 57).

Findings

The root causes of school dropout from UNRWA schools are complex and interconnected, with no single factor being the sole cause. Palestinian students in Lebanon drop out due to a combination of factors, such as child labour, grade repetition, poverty, early marriage, and labour laws, all of which can influence and exacerbate each other (Al-Hroub, 2014, S. 63).

Poverty, along with its related conditions such as child labour and early marriage, is however the most significant factor contributing to Palestinian students dropping out of school. Poverty negatively impacts students' well-being, school readiness, and academic performance. Many parents believe that removing child labour and early marriage could harm poor families. Both parents and teachers see Lebanon's labour laws, which limit Palestinians' access to skilled professions, as a major cause of dropouts, especially after intermediate school (Al-Hroub, 2014, S. 63-64).

The study found that both students and parents feel disconnected from the Lebanese curriculum, as it lacks relevance to their lives. This detachment leads students to seek more meaningful sources of education outside of school. A lack of support systems and students' view of teachers seeing them as authority adds to high school dropouts.

Other findings include aspects such as:

- Corporal punishment was repeatedly cited as one of the most unpleasant experiences of schooling
- Parents, students, and teachers find the curriculum content too difficult, particularly in subjects like math and science taught in English
- The absence of extra-curricular activities such as school trips and festivals
- Overcrowded schools and heavy teacher workloads negatively impact students' well-being
- Current services for low achievers and at-risk students are inadequate.

- Parental participation is low (Al-Hroub, 2014, S. 64-65).

Implications of findings

Addressing child labour and early marriage requires targeted interventions, including policy reforms and advocacy for changes in labour laws to provide Palestinian refugees with better access to skilled employment. Modifying the curriculum to make it more relevant to Palestinian students, including Palestinian history and improving language support, is crucial for reducing disengagement and dropout rates. Enhancing the school environment by addressing overcrowding, providing adequate counselling, and offering extracurricular activities will foster a more engaging and supportive atmosphere for students. Strengthening family and community involvement in education can play a critical role in preventing dropouts, especially by promoting the value of education and supporting students (Al-Hroub, 2014, S. 63-64).

Evaluation of Study

Strengths / Shortcomings: As this study also follows an ethnographic approach, the strengths and weaknesses of this method can be identified in this study again. What is very positive about this study is that the problem of school dropouts is viewed as a complex issue. A rather holistic perspective makes it possible for the research to explore multiple factors that might influence dropouts.

Content-related: The study also offers a lot of practical implications combined with specific findings, which are not only recommendable for this refugee camp but also have implications for other camps internationally, facing similar problems.

Title, Year of Publication, Authors

Creating places, relationships and education for refugee children in camps: Lessons learnt from the 'The School of Peace' educational model; Ephrat Huss, Smadar Ben Asher, Eitan Shahrar, Tsvia Walde, Shifra Sagy; 2020

Research objectives

This paper aims to present a unique, bottom-up approach to establishing a school founded on humanistic and intercultural values in a post-disaster refugee area. This case study offers insights into the needs of refugee children and suggests strategies for meeting those needs with limited resources in comparable contexts (Huss et al., 2020, S. 481).

Background

Research on refugee education often focuses on integrating refugee children into host country schools rather than on schools in camps, as they are often seen as only temporary. However, refugee children might spend years in these schools, which are often impoverished and provide low educational standards. Despite this, schools in camps show significant strengths as they are viewed as the only hope for the future.

There is little literature on the value of multicultural education in refugee schools. Peacebuilding curricula addressing inter-ethnic conflicts are more common in African refugee contexts than in Europe. The school in this study addresses both multicultural and conflict resolution issues (Huss et al., 2020, S. 482-483).

The School of Peace is a unique refugee school on the island of Lesbos, Greece, serving children from Afghanistan, Syria, Iraq, Kurdistan, and North Africa. It is democratically run by refugee teachers who instruct children from their own cultural backgrounds. The school is managed logistically and pedagogically by Jewish and Arab volunteers from Israeli socialist youth movements. The school operates without a headmaster, instead relying on weekly meetings between teachers and volunteers. Its aim is to foster dialogue and compromise between different cultures, offering a peaceful alternative to the violence of refugee camps. The curriculum combines formal education (math, English, science, art) with life skills, cultural education in the children's native languages, and universal values like equality and non-violence. English is the primary language of communication. The school operates in the afternoons, outside the refugee camp, and provides a hot meal to the children. The school's physical infrastructure consists of shacks, built and maintained by volunteers and the community, despite limited funding (Huss et al., 2020, S. 481-482).

Method and Participants

This study employed a participatory case study approach using phenomenological arts-based methods to capture the voices and experiences of refugee children, teachers, and volunteers in this unique refugee school. The focus on this less-researched area aims to highlight the perspectives of refugee children, who are often underrepresented in academic research. The approach helps overcome challenges presented by unstable educational settings in refugee camps, which are difficult to capture through traditional research methods.

Arts-based methods, particularly drawings, were used as a natural, developmentally appropriate way for children from different cultures, many of whom are illiterate, to express themselves (s. Abb. 1). This method allowed children to convey their emotions, perceptions, and cultural values through art, which served as a trigger for discussion and further interpretation. Art was chosen because it bridges emotional and perceptual responses, facilitating verbalization and narrative development.

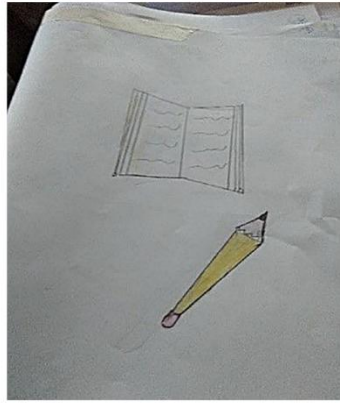


FIGURE 1 Many students drew the things lacking for them, such as pencils and notebooks, saying that these things are lacking [Colour figure can be viewed at wileyonlinelibrary.com]



FIGURE 2 Positive issues of physicality-loving space of school. The children drew many images of the school as a colourful positive house and place: These pictures express developmentally appropriate experiences of the environment as positive, colourful, stimulating and emotionally warm. Interestingly in this theme then the school is drawn as a house, rather than as a school or institution; This may express the corrective element of school as a normative 'home' as compared to the institution of school or of the refugee camp [Colour figure can be viewed at wileyonlinelibrary.com]

Abb. 1: Drawings from students at 'School of Peace'.

In addition to the arts-based approach, observation was a key methodology, as children often embody their experiences through actions rather than words. Researchers observed classroom and break-time activities over three days. Interviews with teachers and volunteers supplemented the data collection (Huss et al., 2020, S. 483).

All the students participated in an activity where they created drawings and shared what they enjoyed about the school, as well as what they found challenging. This was organized as a special activity during the school day and facilitated by experienced school psychologists and arts-based researchers and social workers. The drawings were then displayed, and a class discussion, guided by the researchers and teachers (Huss et al., 2020, S. 484-485).

These themes are presented:

- The physical elements of the school.
- The relational elements of the school.
- The curriculum elements of the school (Huss et al., 2020, S. 486).

Findings

The first theme highlighted both the sense of lack and the strong attachment and pride associated with the school's physical environment. Located outside the refugee camp in a „normal“ community centre setting, the school became a special and transformative space for students, volunteers, staff, and parents through their personal investment and involvement. This sense of place attachment was particularly significant for displaced refugees, as the school evolved into a 'home' for the community (Huss et al., 2020, S. 489).

The second theme focused on the intense conflicts and the continuous efforts to resolve them at all levels within the school. The safe, home-like environment described in the first theme, separate from the camp, seemed to allow the children to concentrate on building relationships through dialogue and problem-solving rather than resorting to the violence that often defines life in the refugee camps. Perhaps the most significant informal benefit for the children was the opportunity to experience a home where conflicts are actively addressed rather than accepted, offering a powerful counter-narrative to their existence as refugees fleeing ethnic violence (Huss et al., 2020, S. 494).

The children had no negative feedback regarding their formal studies, which came as a surprise to the teachers when the theme was discussed. This discovery motivated the teachers to continue their efforts. They explained that, for the children's parents, formal education represents their only hope for the future, making it a source of happiness for them. Additionally, formal studies provided a sense of structure. Observational data highlighted how this structure offered the children a vital experience of normalcy, something they lacked (Huss et al., 2020, S. 496).

Formal education is a source of pride for the children, even though teachers face challenges in providing it (Huss et al., 2020, S. 498).

Implications of findings

This paper highlights the importance of incorporating intercultural dialogue and conflict negotiation not just in this context, but also other refugee settings. This model is intended to guide researchers, educators, NGOs, and practitioners working directly with these complex challenges, offering practical, bottom-up insights drawn from real-world experiences in the field (Huss et al., 2020, S. 497).

Evaluation of Study

Strengths: Compared to the other studies on this topic, this study follows a very innovative bottom-up approach that highlights a participatory and inclusive method to make voices of refugee children to be heard. It is also a very student-centred approach, as through drawings and discussions the lived experiences of children are captured in a more nuanced and emotionally resonant way. Scholars can look beyond sole numbers as they gain insight into students' 'real' perceptions of how they think about school. It is also a very inclusive method due to fewer language barriers. Children might also be more willing to draw a picture in contrast to being interviewed as there might be certain barriers which hinder them from speaking freely, honestly and openly. The combination of pictures and interviews as well as scholars having a certain expertise in this field makes the data more valid.

Shortcomings: Even though this study with its unique method of data gathering and its presentation of a promising school model shows a lot of positive aspects, there are limitations to be acknowledged: The data analysis and the researchers' support for the volunteer initiative might introduce

some bias into the study. Although they strive for objectivity, their close involvement with the project could influence their interpretation of the findings. Furthermore, the data collection was limited to a short observational period (3 days), which might not capture the long-term impact of the school's efforts on the children's development and well-being. The data might therefore only present snapshots, even though they can be evaluated as meaningful and authentic at this moment in time.

Content-related: Looking at the conception of the school it emphasizes intercultural dialogue, respecting the diverse ethnic and cultural backgrounds of the students while fostering a sense of community and belonging, which makes it an enriching case study for similar refugee contexts. Also, the idea of creating a „home-like“ environment at school is shown to be a powerful experience for children who have lost their homes is developed successfully at this school. Overall, the study offers valuable insights for educators, NGOs, and policymakers working in similar post-disaster and refugee contexts.

Title, Year of Publication, Authors

Supporting Refugee Distance Education: A Review of the Literature; Randa Taftaf, Christy Williams; 2019

Research objectives

This paper aims to explore how Information and Communication Technologies (ICTs) have been utilized, as documented in the literature, to provide young refugees with access to quality education, and whether the context—urban or camp—affects these educational opportunities (Taftaf & Williams, 2019, S. 5).

The study thus investigates ICTs as a flexible tool for educational delivery, ensuring access to learning anytime, anywhere, and for a broader range of learners (Taftaf & Williams, 2019, S. 7).

The questions addressed through this systematic review are:

- What kinds of ICT tools are currently being used to aid in educating refugees?
- How are these ICTs being utilized?
- Does a refugee's place of residence i.e., in camps or in urban areas, impact their educational opportunities? (Taftaf & Williams, 2019, S. 8).

Background

The rapid influx of refugees across various countries has led to a complex, multifaceted global crisis. Refugees, whether living in camps or urban settings, encounter numerous challenges, one of the most urgent being the lack of access to educational opportunities and resources. The United

Nations International Children's Emergency Fund has warned that this educational gap could result in a „lost generation,“ with potentially severe consequences for both the refugees and the societies surrounding them (Taftaf & Williams, 2019, S. 5).

Information and Communication Technology (ICT) offers solutions to two major barriers faced by refugees in accessing education: availability and quality. ICTs encompass a range of electronic tools, from televisions and radios to satellites and the internet, which facilitate global information sharing. These technologies, including mobile phones, tablets, laptops, and content storage devices, are particularly beneficial for educating refugees, by providing mobile learning options that can adapt to the needs of displaced people. The flexibility of ICTs allows learners to continue their education even if they move between camps, and supports rapid content delivery, teacher-student connections, school administration, and teacher development (Taftaf & Williams, 2019, S. 7).

Method and Participants

This study conducts a systematic literature review to explore the ICT tools used in refugee education and examine how they are being implemented. The aim is to assess and analyse the existing research on the use of ICTs in crisis and conflict situations. By compiling studies from various sources, the paper evaluates the effectiveness of specific ICT practices across all educational levels, focusing on their impact in both urban and camp settings for refugees (Taftaf & Williams, 2019, S. 8). In total, 11 case studies, five mixed-method studies, and three qualitative studies were gathered. Of these studies, 13 addressed urban refugees, two addressed camp refugees, and the remaining four addressed both urban and camp refugees (Taftaf & Williams, 2019, S. 11).

Findings

Urban and camp refugees have different educational opportunities due to varying internet access. Urban refugees generally have more ICT options and use them in diverse ways, such as e-learning or mobile learning. Both groups primarily use ICTs for language learning, but refugee's location influences the tools available and the content they can study (Taftaf & Williams, 2019, S. 14).

The UNHCR advises full integration of refugees into local schools in host countries, but this may not always be practical due to the limited capacity of local school systems to handle the increased number of students and their unique needs. In such cases, technology-based educational programs, like ICTs, can play a critical role in supporting refugee integration into the local school systems while also addressing many challenges faced by learners with special needs (Taftaf & Williams, 2019, S. 14).

One of the key findings of the studies reveals a noticeable difference in how learning opportunities are delivered to camp and urban refugees. While both groups have more access to smartphones than computers, most educational programs are still delivered via computers and e-learning platforms. This presents a challenge that must be addressed. Expanding mobile learning options could

greatly improve access to educational content for both camp and urban refugees, making it more available through their smartphones (Taftaf & Williams, 2019, S. 15).

Another significant finding indicates that both urban and camp refugees face challenges with internet connectivity, despite most educational programs requiring an online connection (Taftaf & Williams, 2019, S. 15).

Implications of findings

The goal of this systematic review is to support policymakers and practitioners by gathering existing data on the use of ICTs in crisis and conflict settings for refugee education, to advance the conversation and research toward more practical and feasible solutions (Taftaf & Williams, 2019, S. 14). The research shows that there are only a limited number of programs designed to function offline. Therefore, internet access becomes a critical factor when developing educational programs for refugees (Taftaf & Williams, 2019, S. 15).

Evaluation of Study

Strengths: The study conducts a review of existing literature, covering diverse refugee populations across multiple global contexts. It integrates a wide range of sources offering a holistic view of how ICTs have been applied in refugee education. The study provides recommendations, such as the need for offline capabilities in ICTs, given that internet connectivity remains a major barrier for refugee populations.

Shortcomings: The study relies solely on existing literature and does not generate new primary data. While it provides a detailed review of available studies, the absence of original research limits the depth of its insights into current, real-time challenges faced by refugees in different contexts. The study notes a significant gap in data concerning refugee situations in Central and South America, which limits the global applicability of the findings.

Content-related: Although the study assesses the use of ICTs, it does not delve deeply into the long-term educational outcomes for refugees. There is little discussion about the impact of these technologies on the actual academic performance development or the quality of these tools.

Title, Year of Publication, Authors

What the EdTech Experience in Refugee Camps Can Teach Us in Times of School Closure. Blended Learning, Modular and Mobile Programs Are Key to Keeping Disadvantaged Learners in Education; Eilis Tobin, Carola Hieker; 2021

Research objectives

The objective is to identify both the challenges and the opportunities presented by Educational Technology (EdTech) for refugee education and to provide insights for improving its implementation in crisis contexts (Tobin & Hieker, 2021, S. 2).

Background

EdTech holds significant potential to address the educational challenges faced by millions of refugee learners, offering a possible breakthrough in improving access and quality. One of the most impactful aspects of EdTech is its ability to provide access to educational content for millions of children and youth who are out of school, often at low cost and from any location. The rapid adoption of mobile devices, lower tablet costs, and better connectivity in some refugee settings have already facilitated new learning methods, such as connected classrooms and preloaded tablets that provide structured learning opportunities. Additionally, EdTech can assist with reintegrating refugee learners into formal education by speeding up assessments and providing access to curricula from their home countries. However, despite its promise, EdTech has not yet fully delivered on its potential, particularly in low-resource, unstable environments where challenges like unreliable electricity, poor connectivity, and limited access to technology persist (Tobin & Hieker, 2021, S. 3-4).

Method and Participants

This qualitative study examined the perspectives and 'lived experiences' of six education practitioners utilizing EdTech. A small-scale, explorative, qualitative study was conducted with educators in refugee camps and urban settings, in Greece, Jordan, Kenya and Rwanda (Tobin & Hieker, 2021, S. 1).

The qualitative data from the interviews was analysed using an inductive reasoning approach, where codes were assigned to the transcribed data. This process led to the development of a grounded theory that reflects staff perceptions of EdTech in refugee settings (Tobin & Hieker, 2021, S. 5).

Findings

The findings are presented around five key themes; the challenge of education for refugee learners; the importance of education programmes that reflect context; a blended learning model; the role of EdTech and finally, the future for refugees (Tobin & Hieker, 2021, S. 5).

Challenge of education for refugee learners. Missing or unavailable transcripts, passports, or ID papers hinder refugees' ability to enrol in educational programs. Refugees often face difficulties

integrating into national education systems due to language requirements. The content of education systems is often not culturally relevant to refugee learners and is typically available only in English. Girls face additional barriers, such as restrictions on leaving the house or camp, and issues like pregnancy that force them to drop out of school. High transportation costs prevent regular attendance at schools. There is a shortage of educators and educational experts to support refugee programs. Poor connectivity and lack of internet access at home hinder learning. There is a lack of motivation as education is seen as temporary and education may not guarantee employment (Tobin & Hieker, 2021, S. 5-6).

The importance of education programmes that reflect context. Successful education programs for refugee learners require flexibility, modularity, and a blended learning approach that combines online and face-to-face instruction, ensuring engagement and adapting to their complex lives. Additionally, programs must address language barriers, provide psychosocial support, and rely on strong local partnerships to effectively deliver education and create supportive learning communities (Tobin & Hieker, 2021, S. 6-7).

A 'Blended Learning Model'. One participant commented in an interview: 'It is a very special unique learner who can jump online [...] for most of us we need structure, support, goal setting, check-ins, accountability, knowing that someone cares, know that someone can help us through when things get harder or complicated' (Tobin & Hieker, 2021, S. 7). This highlights the importance of face-to-face guidance.

The role of EdTech. Refugee learners gained valuable competencies such as time management, digital literacy, decision-making, critical thinking, and other skills essential for future work opportunities. Participation in education programs through EdTech provided learners with a sense of normality, community, and connection, helping to build confidence and improve their psychosocial well-being. Despite initial excitement around EdTech, it has not lived up to its promise, with concerns that it focuses too much on technology rather than pedagogy, often failing to sustain engagement or reach a significant number of learners (Tobin & Hieker, 2021, S. 8).

The future for refugees. There is hope and optimism that organizations are finding ways to work across borders and explore new initiatives, recognizing education as a potential solution for marginalized refugee populations and fostering cultural understanding.

But also, there is a feeling that the world has failed to adequately respond to mass migration, with insufficient funding and capacity to reach the current numbers of refugees, and that polarized political opinions, and ineffective policies hinder any broad-scale positive impact (Tobin & Hieker, 2021, S. 9).

Implications of findings

The global shift to more online teaching and learning during and after the pandemic could be an opportunity to address educational inequities and ensure no one is left behind, fostering continuity,

inclusion, and equity in education. However, those new EdTech programs should prioritize the needs of disadvantaged learners rather than simply providing technology. Programs must be child-centred and contextually relevant. A blended learning approach, combining face-to-face interaction, virtual instruction, and online resources, is most effective. Trained and motivated teachers are essential for engagement and improved learning outcomes (Tobin & Hieker, 2021, S. 10).

Evaluation of Study

Content-related: The study offers detailed insights into the challenges and opportunities of using EdTech in refugee settings, which is a new research field that could provide enriching and beneficial learning opportunities for refugee students in the future. The study was very helpful in order to find out what the current challenges and limitations of EdTech innovations are in the refugee context, which opens up room for further adjustments and improvements of those programs.

Shortcomings: However, its small sample size and the absence of learner perspectives limit the generalizability. Future research could benefit from larger, more diverse samples and a mixed-methods approach that includes direct input from refugee learners themselves.

Title, Year of Publication, Authors

Promoting Quality Education in refugee context: Supporting teacher development in northern Ethiopia; Jackie Kirk and Rebecca Winthrop; 2007

Research objectives

The overall aim of this paper is to demonstrate how improving a feeling of identity in emergency contexts can significantly impact the quality of education and protection provided to displaced children (Kirk & Winthrop, 2007, S. 716).

Background

The IRC's Healing Classrooms Initiative is a global action research project aimed at enhancing teacher support and development in crisis contexts, with a focus on student well-being. It uses qualitative research to explore teachers' experiences and document promising practices in these environments. The initiative develops and pilots new strategies that go beyond basic teacher recruitment and training, acknowledging the diverse experiences of male and female teachers. It promotes a holistic approach that integrates psychosocial well-being with culturally appropriate teaching methods. The initiative also fosters organizational learning and strategic action research, sharing insights and tools across programs to improve emergency education and influence policy

changes by offering seminars that should offer basic teacher training (Kirk & Winthrop, 2007, S. 716-717).

Method and Participants

The method applied in the Healing Classrooms intervention in Ethiopia involved a mixed methods approach. This included the use of student and teacher interviews, questionnaires, and classroom and playground observations. The assessment aimed to capture a broad and multi-dimensional understanding of teaching and learning conditions in the school, particularly focusing on the youngest children. The approach combined both qualitative and quantitative data to identify issues and recommend improvements. A follow-up assessment using the same mixed methods but with a narrower focus was conducted later to track changes, particularly in teachers' attitudes and self-concept (Kirk & Winthrop, 2007, S. 718).

Findings

One main finding of this paper points to teachers' expression that their identity as teachers was contradictory: Most had not initially considered or desired to become teachers, and many had not completed their own secondary education before being asked by community leaders to teach. This spontaneous entry into the teaching profession created a sense of uncertainty and conflict about their roles.

The research introduced the terms „spontaneous teachers“ and „tentative teachers“ to describe these teachers' experiences. „Spontaneous teachers“ are those who become teachers out of necessity during a crisis, often without prior desire or career plans to teach. This spontaneous entry often leads to „tentativeness,“ where teachers feel uncertain about their long-term commitment to the profession and their acceptance by the community, even with training and support (Kirk & Winthrop, 2007, S. 718-719).

IRC began using the term „alternatively qualified teachers“ to recognize the unique qualities that unqualified and inexperienced teachers possess, particularly in terms of supporting child well-being. These teachers, being part of the same community as their students, have an intuitive understanding of how to protect and support children during difficult times. They also reinforce important educational messages from parents and bring context-specific knowledge, such as lessons on social cohesion and environmental conservation.

IRC shifted toward a more teacher-centred approach to develop and build on the roles and context-specific strategies teachers identify as important for ensuring quality learning. Teachers actively participated in the translation and adaptation of the curriculum, which helped further strengthen their identity and involvement.

Teachers expressed interest in formal certification and further education. IRC facilitated this by providing access to secondary schooling in local Ethiopian schools and offering advanced adult education classes within the camp. This path toward formal certification is seen as an important strategy for fostering a strong and sustainable teacher identity (Kirk & Winthrop, 2007, S. 719-721).

Implications of findings

The findings from the Healing Classrooms Initiative (HCI) pilot project suggest that educational quality can be improved by paying attention to teachers' voices and by developing support materials that are tailored to their specific strengths and weaknesses. Research should further investigate concepts such as „tentative,“ „spontaneous,“ and „alternatively qualified“ teachers, which emerged from this project. Moreover, since teachers in emergency and post-conflict contexts have received limited attention from researchers, more in-depth studies are needed to better understand how these teachers construct their professional identities and practices. This knowledge could inform the creation of more effective support systems for teachers in such challenging environments, ultimately improving the quality of education they provide (Kirk & Winthrop, 2007, S. 721-722).

Evaluation of Study

Content-related: When looking at the role of teachers in the refugee context there are different aspects about their professional development taken into consideration in contrast to teachers in Western societies. Therefore, the approach of HCI to focus on teachers' sense of professional identity and their confidence in their roles is very crucial. The programs that have been offered helped teachers to a certain extent to feel like „real“ educators with a stronger long-term commitment to teaching. Taking teachers' perspectives into account is a crucial approach, as they significantly influence the quality of teaching, which in turn positively impacts school development.

Shortcomings: What needs to be questioned is how far those results can have a long-lasting effect on teachers in refugee camps. Those programs, offered by IRC, need to be evaluated based on retention rates of teachers to see whether the initiative fosters a stable teaching workforce in refugee camps. It should also be examined whether the program can continue to operate effectively with reduced external support and whether its model can be adapted to other crisis or post-conflict settings.

Conclusion

The studies that have been reviewed focus on education in and around refugee camps across various geographical regions globally. Also, different educational approaches were summarized,

including parental involvement in their children's education and the influence of education on local children living near refugee camps. The findings from the studies deviate in multiple directions, providing a more comprehensive understanding of how education and schooling can be described in refugee settings.

Each study was evaluated based on its strengths and weaknesses, including the content, methods, participant selection, quality criteria, generalizability to other refugee camps worldwide, and other study-specific factors. The methodologies varied in their strength, depending on the number of participants and the techniques used. In general, studies utilizing mixed-method approaches produced more reliable, valid, and representative results, as this methodology allows for more nuanced insights. Qualitative research provided a deeper understanding of personal experiences, going beyond data points—an especially important consideration in refugee contexts. It offered a clearer picture of the emotions and experiences of students and teachers. On the other hand, quantitative research ensured a broader participant base, enhancing the representativeness of the findings. The combination of both approaches is appropriate in order to include many participants, but also learn more about individual perspectives.

The findings of the studies are often difficult to compare, as they focus on distinct research objectives. This makes it challenging to identify many commonalities. However, a few key aspects are worth mentioning, as they might be crucial for future research in refugee camps. First, the generalizability of the findings must be critically examined. Each refugee camp operates under unique social, political, and economic conditions, which raises questions about whether educational programs can be successfully transferred from one camp to another. Still, there are common challenges likely faced by refugee students worldwide, such as integrating into local communities, learning a new language, adjusting to a different culture, and coping with trauma. Factors contributing to school dropouts may be similar across many refugee camps worldwide, with the heightened risk of female students being excluded from education.

These challenges must be carefully considered, especially regarding camp-based education. Enhancing the quality of teaching within refugee camps might, to some extent, be more beneficial for students, as it reduces language barriers and helps them remain within their comfort zones learning with peers who share the same past experiences. The study introducing the concept of „The School of Peace“ in Lesbos, for instance, shows highly positive results, with students perceiving the school as a new home—an invaluable experience for refugee students who have lost their original homes. However, integrating refugee students into local education systems can offer significant benefits, as students may gain access to higher-quality education, including more professionally trained teachers, better teaching standards, and improved infrastructure. The advantages and disadvantages of both models are being debated, and there might not be a definitive answer as to which is more beneficial for refugee education. As always, context-specific factors must be carefully evaluated and considered when implementing new educational structures

A key finding across several studies is the importance of considering both student-centred and teacher-centred approaches in research. Their perspectives are vital for improving refugee education, as they are the primary participants in this context. Additionally, context-specific curricula tailored to the needs of refugee students have been highlighted as crucial for their engagement. Providing guidance and support for at-risk students is equally essential in preventing school drop-outs and should be implemented more widely in refugee camps worldwide. Achieving this requires international governance to allocate appropriate funding. Furthermore, encouraging parental involvement in education should also be a priority.

The role of online learning and EdTech is another important consideration, as it expands access to education by enabling remote learning and increasing the availability of educational content. However, the positive impact of face-to-face teaching should not be underestimated, especially in refugee settings. Therefore, international policymakers should prioritize the installation of stable internet connections in emergencies.

Sustainability is another critical aspect that cannot be overlooked. The reliance on Western influence and funding in refugee camps poses challenges, especially if financial support is withdrawn. Ensuring that these programs can continue in the long term is essential.

The studies also emphasize the need for further research on refugee education, which will become increasingly relevant as more people are displaced due to climate change, political instability, violence, and persecution. Expanding the academic understanding of „education in refugee camps“ will be crucial for addressing the needs of this growing population.

Part II: Which education-related practices are implemented in Kenya's refugee camps Kakuma and Dadaab?

Building on the first part of this work, which provided a comprehensive overview of the topic „education in refugee camps“ by examining various camps across different global regions and evaluating their educational programs, the second part narrows its focus to explore the educational landscape of two specific refugee camps in Kenya: Kakuma and Dadaab. To gain a more detailed and comprehensive understanding of how teaching and learning occur in refugee camps, this section of the paper will explore the topic of 'education in refugee camps' by examining these specific camps as examples. Those camps were chosen as they offer a broad range of research that had been conducted in the last years on educational topics. Therefore, in order to summarize a significant amount of research on education in refugee camps, this geographical focus is useful in order to get a better understanding of how education in a refugee setting is implemented and developed. While observing these camps, an emphasis should be put again on educational programs that have been introduced as well as their (learning-) outcomes. In contrast to the first part of this paper, which also critically evaluated each of the studies presented, the following section provides a more synthesised section of the literature on the subject, highlighting important aspects in the conclusions of both camps.

Kenyan refugee camp 'Kakuma'

This section will examine critical aspects of education in Kakuma, including the geographics and demographics, the overall educational landscape, a conceptual framework, the role of language, the situation of teachers, and the importance of higher education, followed by the use and integration of technology in this camp. Furthermore, innovative models, concepts, and approaches that have been developed within these camps will be introduced and assessed, highlighting both their success and the challenges they face.

Geographics and Demographics

Kenya has a long-standing tradition of offering refuge and essential services, such as education, to people fleeing from neighbouring countries. Due to its relative stability and economic strength in a region that has been often affected by long-lasting crises, Kenya has become home to one of the largest refugee communities in Africa (West et al., 2022, S. 21). In the 1990s, the collapse of the Somalian government, along with escalating political instability across the region, triggered a large influx of refugees into Kenya, overwhelming the country's existing refugee management system. In response, the Kenyan government transferred responsibility for refugee status determination and overall refugee management to the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) in 1992. This also led to the establishment of the Dadaab and Kakuma refugee camps, which effectively restricted the movement of refugees within Kenya (West et al., 2022, S. 32).

'Kakuma Refugee Camp' is in northwestern Kenya and is home to nearly 200,000 refugees of 22 nationalities, primarily from East Africa and other neighbouring countries. The camp was established in 1992 and is divided into four zones: Kakuma 1, Kakuma 2, Kakuma 3, and Kakuma 4. The camp's demographic profile is young, with over half of the population being children under the age of 18. The camp is administered by the United Nations High Commissioner for Refugees with a variety of other international aid organisations (Akello et al., 2020, S. 5).

Educational landscape

The UNHCR collaborates with the Kenyan government and NGOs to provide education for refugees. In urban areas, refugees are integrated with nationals, but in rural settings like Kakuma, refugees and locals are mostly isolated from each other. Barriers include age, lack of documentation, poor performance on national exams, perceptions of low-quality schooling, the opportunity costs of attending school, limited prospects after graduation, and many more.

Kenya's broader educational landscape shapes refugee education in Kakuma. The government introduced Universal Primary Education in 2003 and Universal Secondary Education in 2008. The 2010 Constitution guarantees the right to education for all children in Kenya, regardless of citizenship. Although tuition fees were removed, hidden costs like boarding, transportation, and supplies still prevent many from attending school. Children from poorer households are less likely to attend school compared to those from wealthier households (Bellino & Dryden-Peterson, 2018, S. 224-225).

The education sector in Kakuma faces serious challenges. At the primary level, 35.7% of children are out of school. The situation is even worse at the secondary level, where 95% of youth are out of school. The lack of access to education is a critical issue, especially in a population with so many children and young people.

The camp relies heavily on refugee teachers, who make up 85% of the teaching workforce. However, these teachers face numerous barriers to professional development. There are limited opportunities for formal training, both pre-service and in-service, and very few receive ongoing mentoring or supervision. The conditions in the classrooms are very chaotic: teachers deal with overcrowded classrooms, with some having over 200 students. There are also challenges with overaged learners, language barriers, and inadequacies, such as insufficient teaching and learning materials, including a lack of basic furniture. Teachers are also expected to meet the psychosocial needs of their students, as many have experienced significant trauma, while simultaneously navigating an under-resourced educational environment (Akello et al., 2020, S. 5-6).

Refugees enrolled in learning institutions in camps follow the Kenyan curriculum and at the end of the primary school, students take the national Kenya Certificate of Primary Education examination supervised by the Kenya National Examination Council under the Ministry of Education. In 2017, the Competency-Based Curriculum was introduced to replace the earlier 8-4-4 system (pre-school,

primary and secondary school), with a target date of complete transition by 2026. The new system is organised into three levels: Early Years of Education, Middle School and Senior School: Grades 1-2, for ages 4-5; Grades 3-5, for ages 6-11; Grades 6-8, for ages 12-17 years (West et al., 2022, S. 22).

Teacher-centred pedagogy

Refugee education in countries of first asylum typically follows a teacher-centred approach, where lectures dominate, and teaching relies heavily on factual questioning. Observations from primary schools for Somali and Sudanese refugees in Nairobi and Kenya's Kakuma refugee camp reveal that lectures are the primary method of teaching. In a study of 53 classrooms in 2013, 46 heavily featured teacher-led lectures, where students' participation was limited to repeating information presented by the teacher. Student engagement was minimal, with only 17 of the 53 observed lessons involved any questions from the students, and in only 6 of those instances was more than one question asked. Refugee children, therefore, often enter resettlement with little to no experience in group work, asking questions, or independent learning (Dryden-Peterson, 2015, S. 142-143).

Conceptual framework

As stated before, the UNHCR and the Kenyan government collaborate to provide education to refugees in Kakuma, aiming to integrate them into the national education system (Bellino & Dryden-Peterson, 2018, S. 222).

Policies aimed at integrating refugee education into national systems are relatively new and seek to align refugees' educational experiences with their future opportunities. These policies assume that the existing national education system is worth expanding to include refugees. However, many Kenyan schools face quality issues, which were mentioned before. A challenge also seen in other settings implementing refugee education policies. This raises the question: how much do refugees truly gain from integrating into higher-quality national education (Bellino & Dryden-Peterson, 2018, S. 233)?

Approach 1: Integrating „Down“

„Integrating down“ and „integrating up“ means that on the one hand, there is the idea to send students from Kenyan families into camp schools and on the other hand to send students from camps into non-camp schools that are located outside the camps. This approach had been tried out at Kakuma.

Even though camp schools provide basic infrastructure and paid staff, they are still perceived as inferior to non-camp schools when students from Kenyan families attend camps schools. Camp

schools in Kenya aimed to reserve 10% of their spots for students from the local host community. However, overcrowding, poor classroom conditions, and a lack of resources made these schools undesirable for many Kenyan families. One positive aspect that had been evaluated is that refugee and Kenyan students in camp schools could share „economic hardships“, fostering some unity. When Kenyan and refugee students did attend together, teachers noted the shared social challenges among these groups. Some live in the camp, while others do not, but in the classroom, they are seen as the same (Bellino & Dryden-Peterson, 2018, S. 228-231). However, significant differences in opportunities, which lead to inequalities, need to be highlighted (Bellino & Dryden-Peterson, 2018, S. 228-231).

Approach 2: Integrating „Up“

The integration policy is intended to help refugees become part of Kenyan society, but segregated camp environments pose significant barriers. Scholars have criticized camp policies for isolating refugees, resulting in lost potential and deeper divisions between refugees and the national population. These camps symbolize the spatial and social limitations on refugees' futures in Kenya. Recognizing the importance of refugees' desire for connection and belonging has led to calls for policies that include, rather than exclude, refugees. While integration policies aim to achieve this, the reality often falls short, particularly for those in refugee camps like Kakuma. Some refugee students at Kakuma seek to attend higher-quality government schools outside the camp. Scholarships and private funding enable this, but opportunities are limited and often unstable. These students face significant challenges, including discrimination and adapting to new social environments. Refugees, especially Somali students, often face discrimination, including verbal and physical abuse. Also, teachers and school leaders were often unaware of the specific national or ethnic backgrounds of their students. Despite these difficulties, attending schools outside Kakuma provided refugees with opportunities to build social connections with Kenyans, which sometimes resulted in support, such as help with legal issues, housing, or educational costs (Bellino & Dryden-Peterson, 2018, S. 231-233).

The role of language at Kakuma

One other aspect that should not be underestimated is the role of language of instruction at schools which opens a new challenge for students in refugee camps. Recent policy discussions highlight the growing importance of language in refugee education, whether before resettlement or after resettlement. However, despite this recognition, language policies in refugee education are often viewed in a depoliticized and technical manner, treating language competency and literacy simply as tools for accessing more education and future opportunities (Le, 2021, S. 15).

However, language in refugee education is closely linked to issues of power, inclusion and exclusion. Since language influences all aspects of human experience and plays a crucial role in empowerment and development, it is essential to prioritize language planning in refugee education (Le, 2021, S. 16). Language in refugee education is a significant concern, especially when integrating refugees into national education systems where the language of instruction differs from their home languages (Le, 2021, S. 17).

Initially, refugees and administrators preferred the Sudanese curriculum in Kakuma, as it was familiar and better suited for reintegration into Sudan. However, UNHCR influenced the decision to adopt the Kenyan curriculum, which includes a language of instruction policy focused on Kiswahili and English. While Kenya's language policy allows for mother-tongue instruction up to grade 3, refugee children in Kakuma are required to learn Kiswahili and English from grade 1. This creates barriers, especially for refugees from Burundi and the Democratic Republic of Congo, who may know Kiswahili but lack English proficiency. This shift also posed challenges, particularly for refugee teachers trained in Arabic, who were unqualified to teach and cut off one of their few income opportunities (Le, 2021, S. 19-20).

Teachers at Kakuma

Effective teacher management is crucial for creating inclusive, equitable, and quality education systems, particularly in crisis and displacement situations. Research shows that the value of good teachers and their teaching is the most significant factor influencing student learning (Regional Dashboard RB EHAGL: Refugees And Asylum-seekers By Country Of Asylum As Of 28 February 2022, o. D.; UNHCR UK -, o. D.; Grossman et al., 2019; Hattie, 2003; „Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement And Education – Building Bridges, Not Walls“, 2019; Richardson et al., 2018).

In refugee contexts, teachers are especially important, often serving as the only educational resource available to students. They provide stability in students' disrupted lives and help develop their social and emotional skills while supporting academic success. However, refugee teachers often face overcrowded, mixed-age, and multilingual classrooms, which they cannot manage effectively without proper training and support (West et al., 2022, S. 11).

Qualification and Recruitment

Over half of the refugee teachers lack formal teaching qualifications. Even those who have received training in Kenya do not meet the Teacher Service Commission (TSC) criteria. Recruitment for host community schools follows the centralized TSC system, whereas camp schools rely on UNHCR's implementing partners, Lutheran World Federation (LWF), and Finn Church Aid (FCA), for recruitment. Refugee teachers are recruited locally from within the camps, while national teachers are recruited from across Kenya, with a preference for residents. The educational requirements

for refugee teachers are lower due to the generally lower levels of education in the camps (West et al., 2022, S. 42-43). Despite the existence of guidelines, 40% of surveyed refugee teachers reported not having signed a contract (West et al., 2022, S. 56).

Efforts are ongoing to align training programs with TSC standards to ensure that refugee teachers can gain recognized qualifications. However, significant gaps remain, particularly in providing the necessary infrastructure and funding to support these initiatives (West et al., 2022, S. 66).

Professional development

There is no formal pre-service training for refugee teachers, although opportunities for in-service training exist. Introduction processes are inconsistent across camps, and no formal induction is offered to teachers in host community schools (West et al., 2022, S. 51). Refugees who were teachers in their home countries or who have attained a relatively high level of education in refugee camps often do not enter or remain in the teaching profession. This is due to restrictive government policies, low and unpredictable pay, and the availability of better-paying jobs in unrelated fields with NGOs. The shift in UNHCR's strategy toward integrating refugees into national education systems means that refugee students often follow the host country's curriculum and language of instruction, which may be vastly different from their own. This creates additional challenges for both refugees and teachers, who may lack the competence to help students navigate these linguistic and curricular transitions (Mendenhall et al., 2015, S. 95-96).

Motivation

Motivation among teachers remains high, with over half of the surveyed refugee and national teachers citing their passion for teaching as their primary motivation. Low pay drives teachers to seek better-paying non-teaching roles in NGOs or other sectors. Some refugee teachers, after receiving qualifications, return to their home countries to work in education or government sectors. Nonetheless, 92% of surveyed refugee teachers expressed an interest in becoming certified teachers in Kenya, indicating a strong motivation to continue teaching if they could gain recognized qualifications (West et al., 2022, S. 62-64).

Higher education

Primary and secondary schooling are not the only crucial components to look at, but also higher education in refugee camps is especially important for enabling refugees to overcome the limitations imposed by their circumstances. There are many positive influences summarized in the literature that can be very beneficial for older learners in refugee camps (Birdsall, 1996; Bloom et al., 2006; Zeus, 2009).

Helping students develop their potential so that they can contribute positively to their community and providing them with the skills, knowledge, and peace-building programmes are especially important in post-conflict situations.

Higher education also plays a critical role in socio-economic development by increasing tax income, improving national health, reducing population growth, and strengthening government and technological advancement. Moreover, higher education improves the quality of primary and secondary education by producing more qualified teachers and inspiring younger students to pursue their education.

By focusing on long-term development rather than short-term, higher education helps break the cycle of dependency often seen in refugee populations. Additionally, higher education can help students make decisions regarding their futures and empower them to be active participants in the development of their communities. This all goes beyond academic achievement as it could offer a pathway to personal growth, social integration, and economic participation (Wright & Plasterer, 2012, S. 43-45).

Use of technology at refugee camps

The next part will provide a more detailed overview of the teaching and learning programs at Kakuma refugee camp, including current developments such as the expansion of technology and other digital devices among teachers and students. Particularly for teachers, there has been a strong increase in the use of phones highlighting how innovative approaches impact the educational setting in Kakuma and influence new teaching methods.

In recent years, higher education in refugee settings has gained more focus within the humanitarian development sector. Limited resources, combined with a growing emphasis on technology and innovation in international development, have led to the rise of online learning platforms, through which Western education providers typically deliver courses to refugee camps (O’Keeffe & Lovey, 2022, S. 101).

Both governmental and non-governmental organizations are increasingly using technology to fight the global shortage of quality educational opportunities in refugee settings. A recent landscape review (Dahya, 2016) on the application of Information and Communication Technology (ICT) in these settings indicated that technology can significantly aid education for marginalized populations in crises. Those technologies facilitate connections between teachers and learners by providing access to educational content and resources. Devices such as computers, tablets, e-readers, and especially mobile phones, are used to deliver lesson plans, certify teachers, and create educational communities. Mobile phones are highly valued for their widespread availability, affordability, and ease of recharging.

Teachers use mobile phones to network, share resources, discuss professional development, and support each other via platforms like Facebook and WhatsApp. Although technology offers significant benefits, its effectiveness is maximized when paired with human interaction and proper training. Models that blend technology with in-person elements generally produce better results (Mendenhall et al., 2018, S. 9-10).

Education Programs in Kakuma

The following section will give insight into different studies that have been conducted in the Kakuma refugee camp, all of which look at different approaches, models, and programs. The increase of digital technologies for teaching to find new strategies for a curriculum that will ensure better learning opportunities for students will be included.

Collaborative blended-learning model

The first approach to make learning more feasible for higher education students in Kakuma has been developed by the University of Geneva and is called the 'Connected Blended Learning model (CLE)'. This teaching model was implemented in the camp from 2017 to 2020 (Carron et al., 2023, S. 1).

Access to higher education in Kakuma is limited by several technical, social, political, economic, and practical barriers. Factors such as the remote location of the camp, financial and infrastructural constraints, rare human resources, and population growth have led to the perception that online education is the most practical option for refugees, living isolated from the university context.

Online education might seem like a solution for the increasing number of refugees in places like Kakuma, where organizing face-to-face classes is challenging. However, the lack of vital resources such as food, electricity, and internet access, along with insufficient attention to the everyday difficulties faced by refugee students, results in worse-than-expected outcomes for online education (Carron et al., 2023, S. 2).

The University of Geneva's (UNIGE) collaborative blended-learning model (CLE) is an educational ecosystem designed to bring together students, teachers, tutors, facilitators, and management to enhance knowledge transfer and idea exchange in structured higher-education courses for refugees (Carron et al., 2023, S. 3).

These are the key roles included in the collaborative learning ecosystem (see also Abb. 2):

- **Lecturer:** Delivers course material online, encourages knowledge generation, and evaluates student progress. Students acquire and develop new knowledge through discussions, group work, and interaction with course content.

- **Web-Based Tutor:** A subject expert who supports students through regular online meetings (e.g., via WhatsApp), discussing progress and offering advice. They also visit the camp to provide in-person classes toward the end of the course.
- **Onsite Facilitator:** Provides technical support and guidance at the camp, helping students access the learning platform and navigate the learning space. They work closely with students and the tutor to promote independent learning.
- **Course Coordinator:** Manages the daily operations of the course and ensures smooth coordination among all participants in the ecosystem.
- **Students:** Are central to the ecosystem, with the model designed around their active participation and collaborative learning experience (O’Keeffe & Lovey, 2022, S. 105).

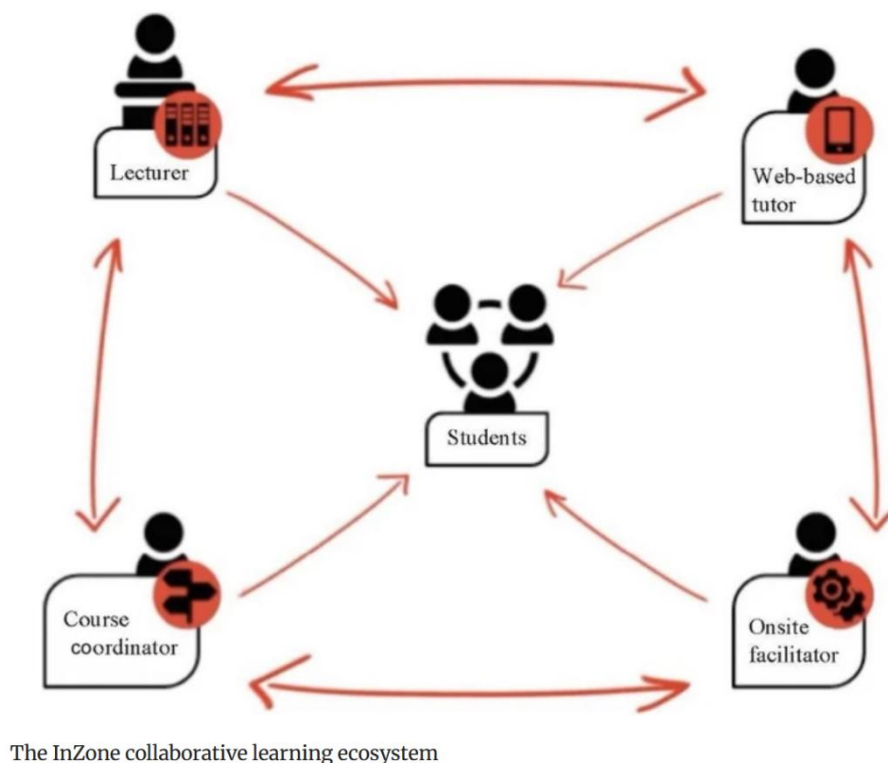


Abb. 2: Collaborative blended-learning model.

(Learning-) Outcomes

Next, all these teaching innovations should be evaluated and summarised to see what learning outcomes could be found. Additionally, any improvements, if found, on the previous school system through these approaches, should be noted. There should also be a focus on individual perspectives by including quotes from refugee students and their perspectives on the new learning opportunity.

Looking at the Collective Blended Learning model, which had been implemented by the University in Geneva in Kakuma, it has been evaluated that institutions, especially Western universities, should be even more aware of the complex environments in which refugee camps are located:

Diverse power dynamics among refugees, state authorities, humanitarian organizations, and local populations. This is well expressed by one student, who took part in one interview:

„The European teachers focused a lot on Europe to illustrate their human rights. As a result, we felt less seen as Africans with refugee status, and this can lead to a loss of motivation to take the course“ (Students’ evaluations, 2020; Students’ interviews I, 2019–2020; Carron et al., 2023, S. 8).

It shows how recognizing and understanding refugees' interests was not always prioritized. Therefore, building trust with students and allowing course leaders to gain deeper insights into the students' perspectives were aspects that were seen as most important. Building a trustworthy foundation before even introducing new technical tools was evaluated as a crucial component. The discussions with students afterwards highlight the need for Western universities to invest in more context-specific pedagogies by considering the unique characteristics of different refugee groups. This calls for Western universities to adopt a reflective approach by engaging in meaningful dialogue with students, ensuring their presence in refugee camps, and supporting educational programs. The goal should be to empower refugees and promote their right to higher quality education (Carron et al., 2023, S. 13-14).

These aspects are underlined when students' answers in interviews are taken into account: Students in the Kakuma refugee camp expressed a strong preference for face-to-face lessons over online and distance learning. They faced significant challenges due to unreliable electricity and lack of access to videos, making physical presence essential for effective learning (Carron et al., 2023, S. 7).

„Videos are all we have, but we need face-to-face lessons for people who don’t have access to video or go for days without electricity.“ (Students’ evaluations, 2020; Students’ interviews, 2019–2020; Carron et al., 2023, S. 8).

„Physical presence is important because it removes insecurities“ (Facilitators’ interviews I, 2019; Carron et al., 2023, S. 7).

Students also reported that the asynchronous nature of online interactions hindered the formation of bonds and trust between them and their tutors. The logistical challenges of coordinating across time zones and technological disparities further complicated this programme. One student noted the difficulty in getting timely answers to questions on WhatsApp, which often led to delayed and fragmented discussions (Carron et al., 2023, S. 14).

Challenges

While all these new models and approaches can be appreciated as having beneficial and enriching components to ensure a better learning environment and provide new opportunities for refugee students, it must be acknowledged that there are many challenges to be faced. Having this in mind,

the following challenges should be taken into consideration when implementing or improving teaching innovations in refugee camps.

First, digital devices and internet connections are one of the major and most striking problems students face in refugee camps.

Even though the University of Geneva (UNIGE) established a learning hub in Kakuma with buildings, computers, and a generator, unreliable power and internet hindered students' learning. The shortage of shared computers and headphones, combined with a noisy environment, worsened the issue. Most students lacked personal laptops and internet access at home, making remote studying nearly impossible. Communication relied on WhatsApp, requiring mobile phones that many students did not have, which negatively affected participation in courses. The camp's dangerous conditions, frequent violence, and flooding further complicated access to the learning hub (Carron et al., 2023, S. 6).

Also, on a civil level, Kakuma refugee camp is characterized by economic inequalities, with residents ranging from wealthier individuals to those entirely dependent on aid. The camp also faces ethnic, racial, and gender divides, often excluding groups like LGBTIQ+ individuals, limiting professional opportunities. Also, the need for additional support for female students, who face greater barriers to education is highlighted (O'Keeffe & Lovey, 2022, S. 108-109).

Balancing work and study are challenging for students at Kakuma, who often miss classes and exams due to other obligations. Budget cuts in humanitarian organizations have reduced available jobs and increased competition, making it harder for students to manage their studies and work. All these issues highlight the complexities and difficulties faced by students in Kakuma in pursuing higher education (Carron et al., 2023, S. 9-10).

Jesuit Commons: Higher Education at the Margins (JC) pilot project

Another pilot project, launched in September 2010, focused again on higher education and ways to make teaching and learning more practical and feasible for students: The Jesuit Commons-„Higher Education at the Margins (JC) pilot project“ was initiated in sub-Saharan Africa and Syria. This project offered two types of programs: a Diploma in Liberal Studies and Community Learning Service Tracks (CSLTs).

The project aimed to address the educational needs of refugees, leveraging the increasing availability of technology and improved internet connectivity. Between 2010 and 2014, JC offered two main educational tracks: a Diploma in Liberal Studies, accredited by Regis University in the USA, and Community Learning Service Tracks (CSLTs), which were shorter, practical courses tailored to the needs of refugees and host communities.

The Diploma program was a three-year course with two focus areas: Business or Teaching. Students earned 45 credits by attending online courses taught by volunteer academics from Jesuit

and other global universities. Admission was competitive, involving an English exam, a written essay, and an oral interview, with about 35 students admitted per site from over 200 applicants.

CSLTs offered shorter, more practical courses (4-6 months, 150 hours) developed with the help of international volunteers and on-site facilitators. These courses provided practical skills and involved around 15-20 students per course. JC relied heavily on volunteers for teaching, curriculum development, and coordination (Crea & McFarland, 2015, S. 237-238).

(Learning-) Outcomes

Evaluating the pilot project (JC) for higher education refugees and marginalized individuals, it can be reviewed how this project offers empowerment and a future-oriented perspective. This initiative provided students with a global platform, connecting them to a virtual classroom and amplifying their voices. Despite refugees often being prohibited from earning a living wage, they pursue education to combat ignorance, not just for employment (Crea & McFarland, 2015, S. 241).

Other positive outcomes of this project can be identified by looking more closely at student feedback. One woman in the Diploma in Liberal Studies expressed, „we do not seek higher education for a job, we seek higher education to fight ignorance“ (Crea & McFarland, 2015, S. 244).

Refugees see education as a path to a better future. A Somali woman from the first group of Diploma students in Kakuma Camp became the first female teacher in any of the camp's 13 primary schools and was later promoted to headmistress, leading to a dramatic increase in girls' enrolment at her school (Crea & McFarland, 2015, S. 244).

Students from all locations emphasized the benefits of education despite their challenges. They reported feelings of empowerment through expanded worldviews and practical skills. One participant noted that JC „has had a profound impact on our lives (Crea & McFarland, 2015, S. 241),“ enhancing critical thinking and bringing new hope. Another student stated:

„I'm also a human being; working hard and trying hard to achieve what I want to achieve; the first thing is change my attitude and be seen and treated as a human being“ (Crea & McFarland, 2015, S. 241).

A Diploma student shared that his studies helped him overcome the stigma of being a refugee and strive towards his goals. Students also mentioned both individual and collective benefits, such as helping their communities and finding work (Crea & McFarland, 2015, S. 241-243).

Challenges

When analysing the JC project, it also needs to be admitted that the target was not met: The project aimed to reach 1,500 students but only managed to enrol 618 students. The lower-than-expected enrolment was due to high dropout rates caused by health issues, work, family responsibilities,

and resettlement. Additional cultural barriers and gender disparities significantly affected enrolment, as women faced greater challenges in participating in the programs.

Also, content-related aspects did hinder some students from participating in programs. They were concerned about the adequacy and relevance of the course content and pedagogy. Students expressed concerns about meeting basic needs, such as having enough food, which impacted their ability to focus on their studies. Combined with uncertainty and anxiety about future opportunities after completing their courses, the success of this project has its limitations (Crea & McFarland, 2015, S. 240-242).

„Two Schools in One“

Moving away from higher education programs, there were structural changes in curriculum implemented to make schools more accessible to students in Kakuma at the secondary school level as well. The „Two Schools in One“ is one model that aims to expand secondary education opportunities for refugees and enable more refugee students to transition successfully from primary to secondary education.

The „Two Schools in One“ concept for secondary education aims to double student enrolment by sharing physical infrastructure and teaching materials. The concept includes 5 hours of curriculum instruction and 2 hours of co-curricular activities, alternating each school day. One group of students attends school in the morning, while the second group comes in the afternoon.

Unlike a multi-shift system where the same staff might handle both shifts, the „Two Schools in One“ model involves completely different administrative and teaching staff for each group. This includes separate sets of teachers, heads of departments, and deputy principals for each school, but both schools share a single overall Principal.

The model follows a structured approach, where lessons are divided into 40-minute periods, ensuring that students receive adequate instructional time within their allocated shifts (Akello et al., 2020, S. 4).

(Learning-)Outcomes

The „Two-in-One“ approach in Kakuma has significantly increased school enrolment. When the program started in 2016, it registered 1,100 students, growing to 1,715, with the number of girls increasing from 72 in 2016 to 153 in 2017. This initiative promotes inclusiveness in quality education for all refugees (Akello et al., 2020, S. 10-11).

The flexible schedule of the framework has improved enrolment, retention, and safety, particularly benefiting mature and overage students. This schedule allows them to attend afternoon classes

while managing family responsibilities in the mornings, increasing girls' enrolment as families support their education. Also, many other positive outcomes on student's learning process, as well as their learning structure, can be recognized.

The school is perceived as a place that serves knowledge and promotes peace and cohesion within the refugee community. Participants noted that students have acquired new skills and behavioural changes, helping them live peacefully and respect cultural diversity.

Moreover, in terms of effective time management, which is an issue in refugee camps especially, there are positive developments conducted: Students are punctual, knowing each lesson lasts 40 minutes with 8-9 subjects daily. They arrive early and stay until lessons are complete, unlike students in regular camp schools who often arrive late and leave during lessons (Akello et al., 2020, S. 11-12).

Also, Teachers, administrators, and parents are committed to helping students succeed despite high numbers and limited resources. They ensure lessons are timely and provide a supportive learning environment with the necessary resources. Students expressed confidence and satisfaction with their teachers, appreciating their punctuality and dedication to covering the syllabus, which is also expressed by students:

„According to me, I say that we have the best teachers from morning up to departure time, they teach us all the lessons; they don't miss out any lessons. And they have managed to run the two schools. If the teacher doesn't go to classroom during their lesson, the class monitor will go to call him to come to class“ (a student at Vision schools B in Kakuma; Akello et al., 2020, S. 12).

Teachers work closely with program officers to address student concerns, demonstrating their commitment to quality education (Akello et al., 2020, S. 12).

Challenges

The Two Schools in One concept also faced several problems: firstly, high teacher turnovers due to the increasing number of students from 1,100 to 1,715 mismatched with limited resources. Due to poor accommodations, inadequate healthcare, and harsh climatic conditions teachers left school. The limited learning materials and Information Communication Technology (ICT) made the school situation not easier, as they are essential for educational innovations. Teachers sometimes use their phones to project educational materials, but there is a strong need for more ICT to supplement limited textbooks and enhance learning. Not to forget, the harsh climatic conditions as Kakuma is in a semi-arid climate, with extreme temperatures, dust storms, and occasional flooding, which poses significant challenges for students and teachers. The harsh weather affects concentration and attendance, with students preferring to study in cooler morning hours. Also, overcrowded classrooms, with an average ratio of 1:100, and inadequate facilities hinder quality

education. Long distances to school increase security risks, particularly for girls, and discourage attendance and enrolment. (Akello et al., 2020, S. 12-13).

„Teachers for Teachers“

For teachers, there were new programs, such as the mobile mentoring component introduced to make their working situation more practical and easier by finding supportive solutions in order to guarantee beneficial learning outcomes.

The „Teachers for Teachers“ program should expand teacher support through Mobile Technology, which was developed by faculty and graduate students from Teachers College, Columbia University. It addresses the lack of support for teachers in displacement contexts. This model offers continuous professional development for educators in refugee and crisis settings through three components: in-person training workshops, peer coaching, and mobile mentoring via WhatsApp.

The In-Person Training Workshops utilize the Training Pack for Primary School Teachers in Crisis Contexts, these workshops cover different modules: Teacher's role and well-being, child protection, well-being and inclusion, pedagogy, and curriculum and planning. The workshops are interactive and practical, balancing local expertise. Through peer coaching, a small group of teachers connected with a peer coach from their training cohort. These teacher-learning circles facilitate continuous learning and help integrate new knowledge into classroom practices. Peer coaching lasted several months and fosters a supportive network. With mobile mentoring, 130 teachers in Kakuma received phones, data, and airtime to connect with global mentors via WhatsApp. These mentors, experienced educators, provided six months of support, including experience sharing, problem-solving, and teaching tips. Teachers also participated in larger WhatsApp groups with their training cohort for broader information exchange (Mendenhall et al., 2018, S. 11-12).

(Learning-)Outcomes

Teachers valued consulting with experienced global mentors for guidance not available locally, which provided ideas and solutions. Badr (age 24, South Sudan) stated:

„Sometime we [are] stuck on where to answer the question, [my mentor] gives a hint on what to do. And that one has helped us to come up with ideas because sometimes some of the questions looked to be very hard and you are confused. But if someone tells you a small idea on how to tackle that, it becomes easy. Your mind open[s] and you are able to answer it“ (Mendenhall et al., 2018, S. 13).

Peer connections within the camp also enabled sharing strategies and building companionship.

„[Mobile mentoring] also help[s] us, even the teachers within [the camp]; we were able to communicate with one another in case we have challenges, we use mentorship, we mentor to one another“ (Mendenhall et al., 2018, S. 13).

Mobile phones were essential for professional development, allowing teachers to post queries on WhatsApp and receive quick responses. Larger WhatsApp groups facilitated real-time discussions and faster problem-solving.

Global mentors benefited from the immediacy of WhatsApp, gaining a better understanding of refugee challenges. Media sharing, such as photos and videos, enhanced the mentoring experience by providing visual context, leading to tailored advice and solutions. Discussions often covered pedagogy and child protection, with many teachers successfully implementing shared strategies. Mobile mentoring boosted teachers' confidence and motivation, encouraging them to better support their learners (Mendenhall et al., 2018, S. 13-17).

The study concludes that mobile technology can positively impact teacher professional development, but it must be paired with human interaction, which highlights the importance of combining technology with in-person support and support by infrastructure and partnerships (Mendenhall et al., 2018, S. 21-22).

Conclusion

This section has provided a detailed insight into the educational landscape of the Kakuma refugee camp, covering geographics and demographics with a stronger emphasis on educational aspects. The focus on education, including an overview of various teaching innovations and new models introduced in recent years, highlights international efforts to make teaching and learning more beneficial and enriching for refugee students. The many studies referenced demonstrate the ongoing research and commitment to improving education and schools in Kenya's refugee camps. In particular, technology and digital tools are identified as positive developments that open up new possibilities for learners. The exploration of new technological options reveals a clear limitation of this paper, as there is a wealth of research on the various impacts of digitalisation that could not be fully addressed within the scope of this paper. More research on the influence of digital development in refugee camps is therefore recommended.

Looking at the aspects that could be covered in this chapter, some recommendations could address the current problems faced by refugee students. It is crucial to expand public education services in refugee-hosting areas by successfully integrating camp-based institutions into the national education system in order to bring education to a higher and more qualified level. Integration processes should be carefully considered and special aspects such as language barriers, social and cultural differences, as well as content-related aspects should be considered. On the other hand, it could be questioned whether educational integration into local schools, as it happens in Kakuma right now, can promote wider social and structural inclusion for refugees or simply reinforce the existing restrictions they face. More research and better solutions are crucial for future progress.

Strengthening teacher management and professional development is also essential. This can be achieved by increasing the number of qualified Kenyan teachers and investing in the professional development of refugee teachers, as teachers play a key role in education in crisis areas. Additionally, specialized training in language acquisition and refined instructional methods is essential for enriching the quality of education provided to refugee students. Finally, investing in the expansion of higher education opportunities for both refugees and host communities is also critical to addressing the unique challenges faced in these areas. Also, the advantages of personal face-to-face interaction with teachers should never be underestimated when introducing digital learning opportunities.

The chapter has also highlighted the need for pedagogy tailored to the unique circumstances of refugee camps. The prevailing approaches often overlook the specific needs and experiences of refugee students, creating a gap between educational content and students' real-life situations. To address this, the study recommends developing pedagogy that is more contextually relevant, integrating refugees' experiences into the learning process, and fostering a supportive, trusting educational environment. This would require training teachers to be more attuned to the challenges faced by refugee pupils and ensuring that the curriculum is not only coherent but also relevant and engaging for learners. Overall, it is essential to emphasize that resources, including money and staff, across various areas are needed to ensure more effective teaching and learning in these refugee settings.

Kenyan refugee camp 'Dadaab'

The second refugee camp presented in this part of the paper is known as 'Dadaab' and is also located in Kenya. Like 'Kakuma', 'Dadaab' is a very long-established refugee camp where scholars had the chance to put effort into analysing the educational situation, including data gathering and implementation of different educational programs. This makes it interesting, in this section, to take a closer look at what research has been conducted in Dadaab over the past years. Starting with the role of non-state actors, the section continues by introducing the conceptual framework: 'Education in emergencies'.

The chapter also summarizes the various educational programs implemented in the camp, highlighting efforts to improve educational opportunities for refugee students. Additionally highlighting, the learning outcomes that could be achieved, along with the significant challenges. This should also provide a holistic view of the educational landscape in Dadaab and should serve as a complementary insight into the educational situation in Kakuma.

The role of non-state actors

Non-state actors, including international organizations, non-governmental organizations (NGOs), and community-based organizations, play several critical roles in the educational landscape of the Dadaab refugee camp.

Non-state actors work together under the coordination of bodies like the Working Group on Education, co-chaired by UNHCR and UNICEF, to ensure that educational initiatives are well-organized and effectively implemented in Dadaab (Arvisais et al., 2022, S. 119). These organizations are responsible for ensuring that they are relevant to the needs of refugee learners and are adapted to the challenging conditions of the camps (Arvisais et al., 2022, S. 5, 119). The emphasis is on life skills, problem-solving, and critical thinking in their educational programs, which are essential for the long-term resilience and empowerment of refugees (Kunyu et al., 2022, S. 6). But also recognizing the trauma that refugee children face, non-state actors incorporate psychosocial support into their educational programs, creating safe learning environments that contribute to emotional and cognitive recovery. Especially, vulnerable groups, such as children and women, from violence, exploitation, and discrimination within the education system are being addressed with those programs (Arvisais et al., 2022, S. 116).

A conceptual framework: Education in Emergencies

The teaching situation in the Dadaab refugee camp is in literature conceptualized as „Education in Emergencies“ (EiE), which refers to a framework that should provide educational efforts in situations that are disrupted by crises like natural disasters, wars, or civil conflicts. In these emergency conditions, where state services are often unavailable, non-state actors such as international or non-governmental organizations step in to support the continuation of education. EiE includes initiatives that help manage the effects of these interruptions and protect the physical, psychosocial, and cognitive well-being of learners.

Education in crisis settings has gained importance as a key component of humanitarian responses, recognized for its potential to offer long-term solutions to conflicts and improve the lives of displaced individuals. Conventions like the 1989 Convention on the Rights of the Child have reinforced the importance of education in protecting children's rights, particularly in mitigating the psychosocial impacts of violence and displacement (Kunyu et al., 2022, S. 2-3).

Therefore, the Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) minimum standards framework has been developed to ensure the quality, accessibility, and accountability of education in crisis contexts. This framework is organized into five domains:

- Foundational standards emphasize inclusive community participation, needs assessment, and coordinated education interventions.

- Access and learning environment standards focus on equal access to quality education, securing the learning environment, and ensuring the safety and well-being of learners and education personnel.
- Teaching and learning standards address effective teaching, relevance of curriculum, and on-going staff training, aiming to create inclusive, student-centred learning environments.
- Teachers and other education personnel standards cover transparent recruitment, sufficient staffing, proper remuneration, and support for teachers, including materials and psychosocial assistance.
- Education policy standards stress the importance of national laws and policies that support refugees' educational rights and needs, ensuring continuity and quality in education during conflicts (Kunyu et al., 2022, S. 3-4).

Education Programs in Dadaab

Accelerated Education Programs (AEP)

Because of the conceptualisation of 'Education in Emergencies' and the important role that non-state actors play in places like Dadaab, different international organisations started to establish educational programs in order to find ways to improve the learning opportunities of refugee students. The first program is called Accelerated Education Programs (AEP) and was designed to provide educational opportunities to children and youth who have missed out on formal schooling due to displacement, conflict, or other crises. The primary goal of AEPs is to help these learners catch up on lost years of schooling in a condensed timeframe, allowing them to reintegrate into the formal education system or gain the skills necessary for livelihoods (Arvisais et al., 2022, S. 5, 116-117). The curriculum in AEPs is typically condensed to cover several years of education in a shorter period. This allows students to progress more quickly through the levels of education.

The program offers „flexible schedules to accommodate the responsibilities that students might have outside of school, such as domestic work or family care. AEP in Dadaab runs for three hours less per day than the formal secondary schools, with students attending classes only in the morning. In the afternoon, students are given homework to complete at home, and teachers are available until 1 p.m. to answer any questions (Kunyu et al., 2022, S. 135).

The programs often include basic literacy and numeracy, life skills, and sometimes vocational training to equip students with practical skills for their future (Evaluating the Implementation Quality, p. 4-5). In the Dadaab refugee camp, AEPs have been implemented by various NGOs and are coordinated by the UNHCR and UNICEF. These programs have been crucial in providing educational access to a significant number of children and adolescents who would otherwise be unable to attend school (Arvisais et al., 2022, S. 119); Kunyu et al., 2022, S. 6).

Outcomes: Accelerated Education Programs (AEP)

Despite the benefits, AEPs face several challenges, including limited resources, under-trained teachers, and the psychosocial needs of learners who have experienced trauma. Additionally, the perception of safety and risks associated with attending school, such as physical violence or gender-based violence, can impact students' willingness and ability to participate in these programs (Arvisais et al., 2022, S. 121-122). Therefore, there is still a significant number of absenteeism, which varies widely among students and is influenced by multiple factors: Domestic responsibilities, particularly related to household tasks and family care, are identified as the most frequent cause of school absences, especially among older students. This issue affects both male and female students, though interviews suggest it is more prevalent among females. Also, flexible schedules, intended to accommodate students' responsibilities, have a limited impact on improving attendance. Despite the AEP offering shorter school days compared to formal education, absenteeism remains high, and the flexibility may even contribute to irregular attendance. This finding contrasts with previous research that suggested flexibility could improve attendance (Arvisais et al., 2021, S. 135).

Language barriers, particularly with the Somali language, also pose challenges, potentially undermining literacy and integration into both formal education and repatriation contexts (Arvisais et al., 2021, S. 136).

Vocational Education and Youth Education Pack (YEP)

The second program, 'Vocational Education and Youth Education Pack' (YEP) in Dadaab aims to provide practical skills that can help refugees, particularly youth, secure livelihoods either within the camp or upon their return to their home countries. These programs are designed to be responsive to the economic needs of the community and to equip learners with skills that are in demand. It combines basic education (literacy and numeracy) with life skills and vocational training (Kunyu et al., 2022, S. 4-5). The YEP curriculum includes three main components: foundational skills (such as literacy and numeracy), life skills (including conflict resolution, health, and hygiene), and vocational skills tailored to the local market's needs (Kunyu et al., 2022, S. 5-6).

The YEP has been implemented in the Dadaab refugee camp for over 12 years. It has played a crucial role in providing educational opportunities to youth who would otherwise have no access to schooling. The program is supported by non-governmental organizations (NGOs) and coordinated by agencies like the Norwegian Refugee Council (Kunyu et al., 2022, S. 6).

Outcomes: Vocational Education and Youth Education Pack (YEP)

The YEP program has been found to have a positive impact on the livelihoods of participating youth. It not only equips them with practical skills but also helps in restoring a sense of normalcy

and hope for the future. By offering structured learning opportunities and a pathway to self-improvement, the program helps youth regain a sense of purpose and optimism for their future, even in the challenging context of a refugee camp. The program has been particularly beneficial in mitigating conflicts and contributing to peace-building efforts within the camp (Kunyu et al., 2022, S. 6-7).

Despite these positive outcomes, the YEP program also faces very similar challenges, such as limited resources, under-trained instructors, and difficulties in aligning vocational training with market needs in a refugee camp setting. These challenges can impact the effectiveness of the program and the extent to which it can achieve its goals (Kunyu et al., 2022, S. 7).

Peace Education in Refugee Camps

In 1997, the UNHCR launched the Peace Education Programme (PEP) in conflict-affected communities across Africa, including the Dadaab Refugee Camp. It involved primary and secondary school students, as well as adults, in a skills-building curriculum. The program had two main goals: to promote peaceful problem-solving behaviours and reduce actions that contribute to conflict. It taught cooperation, communication, and conflict prevention, using a rights-based approach that introduced the Human Rights Declaration and the Convention on the Rights of the Child to older learners. Teachers were trained to model non-violent behaviour, and the program emphasized active listening and cooperation. By 2002, PEP had reached 70,000 students and over 4,000 adults in Dadaab (Solem, 2017, S. 5-6)

Peace education refers to a form of education aimed at fostering community-building, conflict resolution, and the promotion of peace within challenging environments, such as refugee camps. It provides individuals, particularly the youngest members of the community, with tools to resolve conflicts, respect diversity, and build shared values of peace and cooperation (Solem, 2017, S. 2-3).

Outcomes: Peace Education in Refugee Camps

The outcomes of the Peace Education Programme (PEP) in Dadaab were mixed. On one hand, participants reported that they felt a personal responsibility to maintain peace and resolve conflicts with their neighbours, demonstrating that the program successfully equipped them with basic communication and conflict-mitigation tools. However, there were significant gaps in the curriculum, especially regarding more serious issues: It did not teach participants how to report serious issues, such as abuses of power by authorities, nor did it adequately address gender-based violence. Furthermore, the program primarily reached a male audience (Solem, 2017, S. 6).

Equity in Education in Refugee Camps

The World University Service of Canada's (WUSC's) Equity in Education in Refugee Camps in Kenya (EERCK) program in the Dadaab and Kakuma refugee camps aims to improve learning outcomes, retention rates, and transition to secondary education for seventh- and eighth-grade girls. It offers weekend and holiday booster classes in core subjects, recruits and trains recent secondary school graduates as teachers, and mobilizes communities to support girls' education. The program provides learning materials, snacks, and continuous teacher training and support. Community mobilizers engage with families to encourage attendance and address barriers to education, aiming to create an environment that supports girls' long-term educational success (Brudevold-Newman et al., 2023, S. 289-290).

Outcomes: Equity in Education in Refugee Camps

The study found that despite enthusiasm and positive perceptions of WUSC's EERCK program in the Kakuma refugee camp, the program did not lead to statistically significant improvements in learning outcomes for seventh- and eighth-grade girls. Several implementation and contextual challenges, such as irregular attendance (with only 34% attending half of the classes), high teacher turnover, lack of materials, and insufficient training, hindered the program's effectiveness. Additionally, the study faced design limitations, including high attrition due to refugee mobility and potential spillover effects, which could have biased the results. The findings underscore the need to consider implementation challenges in evaluating the impact of supplementary education programs in refugee settings, as well as the possibility that targeting lower-performing students might yield different outcomes (Brudevold-Newman et al., 2023, S. 298-299).

Conclusion

This chapter has also shown how the educational landscape in the Dadaab refugee camp is also shaped by a complex interplay of geographical, demographic, and socio-political factors, all of which present significant challenges to the delivery of effective educational programs. The chapter presented a conceptual framework that aims for educational efforts in disrupted places like Dadaab and offers a foundation for teaching goals that should be fulfilled. Non-state actors, including NGOs and international organizations, play a vital role in delivering education in Dadaab as well as Kakuma. These organizations provide resources, coordinate educational efforts, and address the psychosocial needs of learners. They also ensure that educational programs are relevant and adapted to the challenging conditions of the camp. Therefore, different programs could be implemented, such as AEPs and YEPs. As these programs could help students catch up on missed schooling due to displacement and offer youth in Dadaab practical vocational skills tailored to the

local market's needs. Even though the outcomes of those programs were very positive, absenteeism remains high and both programs faced challenges, including limited resources and under-trained instructors.

This chapter has displayed what crucial role education plays in places like Dadaab and Kakuma. Education should thereby not only be viewed as a tool for academic success but as a means to foster resilience, hope, and long-term stability for refugees.

Studie 2: Übertragbarkeit des Schulkonzepts von Our Bridge, Khanke auf eine neue Bildungseinrichtung in der Region Shingal im Nordirak (Rentschler)

Einleitung

*„Bildung ist die mächtigste Waffe, um die Welt zu verändern“
(Nelson Mandela; GPfE 2018)*

Am Beispiel des Schulkonzepts von Our Bridge (OB) in Khanke, Nordirak wird auf die Situation von Schulen in besonders herausfordernden Lagen reagiert. Charakteristisch für die erfolgreiche Bildung am Flüchtlingscamp ist ein Konzept mit „klare[r] Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen“ (Bohl et al., 2023, S. 85) und einer Pädagogik, die an einer engen Lehrer-Schüler-Beziehung ausgerichtet ist (vgl. Bohl et al., 2023, S. 85). In Kooperation mit der Universität Tübingen entstand unter Leitung von Prof. Dr. Thorsten Bohl und Prof. Dr. Marcus Syring 2023 aus den drei Masterarbeiten von Yusef El Damaty, Silke Fischer und Luisa Kähne die Publikation „Bildung am Flüchtlingscamp. Abschlussbericht des Projekts: School Development at Refugee Camps.“ Der Status und die Perspektiven auf der Mikro-, Makro- und Mesoebene der Our Bridge Schule (OBS) wurden erforscht und diskutiert, woraus sieben Empfehlungen resultierten. Eine dieser Empfehlungen zielt auf die Replizierbarkeit der Arbeit von Our Bridge ab und stellte die Frage, „wie ... das erfolgreiche Modell ‚Our Bridge‘ auf weitere Standorte und Geflüchteten-camps ausgeweitet werden [kann]“ (Bohl et al., 2023, S. 89). Als neuen Standort wurde seitens der Schulverantwortlichen die Region Shingal in Betracht gezogen. Es handelt sich um die Region aus der der Großteil der in den Geflüchtetenlagern der Autonomen Region Kurdistan (ARK) untergebrachten Jesidinnen und Jesiden stammt und von wo aus sie 2014 vor den gewaltsamen Angriffen des Islamischen Staates (IS) geflohen sind. Der Wiederaufbau der von Völkermord und dessen Folgen schwer gezeichneten Region ist längst angelaufen. Inzwischen, zehn Jahre später, sind ungefähr 150 000 Jesidinnen und Jesiden nach Shingal zurückgekehrt (vgl. NI, 2024).

In dieser herausfordernden Lage soll nun qualitativ hochwertige Bildung ermöglicht werden. Diese Studie möchte Antworten auf die Fragen finden, welche Faktoren aus Sicht der Personen mit Our Bridge-Bezug oder Tätigen in sozial-humanitären Kontexten in Shingal für die Übertragung einer Schule in eine solche Region zentral sind. Worauf sollte bei der Skalierung geachtet werden? Welche Bedingungen sind gegeben oder müssen geschaffen werden? Wo liegen die Herausforderungen und wie kann ihnen begegnet werden? Welche Veränderungen sind im Our Bridge-Schulkonzept notwendig und was sollte bewahrt bleiben? Wie kann die OBS auch hier eine Brücke sein zwischen Hoffnungslosigkeit und Zukunftsperspektive?

Die Recherchen aus westlichem Kontext heraus gestalteten sich nicht immer einfach und waren mit Herausforderungen verbunden. Nach großer persönlicher Betroffenheit beim Sichten der ers-

ten Medien zu Lebenssituation und Genozid in Shingal folgte Ernüchterung beim Lesen der deutschen und internationalen Forschung zu Schulen in herausfordernden Lagen. Die beschriebenen Kontexte schienen die Realität vor Ort nicht adäquat widerzuspiegeln. Mit der Erweiterung der Theorie zu Bildung in humanitären Krisen sollte versucht werden, den Kontext angemessen und detaillierter beschreiben zu können.

Die Recherchen, Erhebungen und Analysen wurden mit höchstmöglicher Sensibilität und Zurückhaltung vorbereitet und erstellt.

Nach diesem einleitenden Kapitel folgt die Betrachtung der Region Shingal. Geografische, politische und wirtschaftliche Charakteristika, als auch Einblicke in Infrastruktur und Versorgung sollen die Basis des sozialräumlichen Kontextes legen. Zusätzlich wird der Perspektive der jesidischen Bevölkerung genügend Raum gegeben. Denn im Mittelpunkt einer zukünftigen Schule und ihres Bildungskonzepts stehen vorwiegend die jesidischen Schüler:innen mit ihren Familien, ihrer Geschichte, Kultur, Sprache und Religion. Die anschließenden Kapitel verorten das Thema innerhalb der Literatur zu Bildung in herausfordernden und konfliktreichen Lagen und zeigen Vorgehensweisen für den Skalierungsprozess auf. Theoriegeleitet folgt im darauffolgenden Kapitel die Darstellung der Forschungsfragen und es wird anschließend das methodische Vorgehen erläutert. Es werden folgend die Forschungsergebnisse anhand der vier Hauptkategorien beschrieben. Ausgehend von den Ergebnissen werden im abschließenden Kapitel Gelingensfaktoren herausgearbeitet und vor dem theoretischen Hintergrund diskutiert. Limitationen und Forschungsdesiderate beenden die Studie.

Lebenssituationen vor Ort

Leben in Shingal

In diesem Kapitel wird ein umfassender Überblick über die Region Shingal, die jesidische Bevölkerung und die bestehenden sozialen Strukturen gegeben. Ziel ist es, ein präzises Verständnis des angestrebten neuen Standortes der *OBS* zu ermöglichen.

Die Region Shingal

Shingal (weitere Schreibweisen: Sindschar, Sinjar) liegt in der Provinz Ninewa (Ninive), im Nordwesten des Iraks. Ninewa, mit Hauptstadt Mosul, grenzt an das Nachbarland Syrien und an die Gouvernements Dohuk, Erbil, Salah al-Din, und Anbar. Es ist Iraks drittgrößtes Gouvernement und wies vor den ISIS-Angriffen mit geschätzten 3,7 Millionen Menschen die zweitgrößte Bevölkerungsdichte Iraks auf. Die Landwirtschaft ist ein wichtiger Wirtschaftssektor. Langanhaltende Dürren beeinflussen die Ernährungssicherheit. Außerdem ist es eines der ärmsten Territorien und die

Alphabetisierungsrate liegt mit 75,5% unter dem nationalen Durchschnitt. (vgl. UN-Habitat, 2018, S. 11)

Ninewa besteht insgesamt aus neun Bezirken, wovon Shingal flächenmäßig im Mittelfeld liegt. Eine ungefähr 70 km lange Bergkette im Nordwesten trennt die Region Shingal in einen nördlichen und einen südlichen Teil. Die Hauptstadt, im Süden gelegen, trägt ebenfalls den Namen Shingal (vgl. UN-Habitat, 2018, S.11; Piecha, 2024, S. 6 f.) (siehe Abb. 3). Die Region Shingal selbst besteht wiederum aus drei Bezirken: Al-Shemal, Al-Qayrawan und Markaz Sinjar, einer Gegend, die Shingal Stadt umgibt (vgl. UN-Habitat, 2018, S. 13). Der Bezirk Shingal mit Grenze zu Syrien und der Nähe zur Türkei (siehe Abb. 4) gilt als „strategisch wichtiges Grenzgebiet“ (Piecha, 2024, S. 6) und steht im Spannungsfeld der verschiedenen irakischen, kurdischen, aber auch türkischen, syrischen und iranischen politischen und militärischen Interessen und Gruppierungen. Das irakische Militär hat zwar seit 2017 nach der Unabhängigkeitsabstimmung die Kontrolle 'nominell' (Piecha, 2024, S. 12) übernommen, weiterhin stellt aber auch die Regionalregierung in Kurdistan mit Sitz in Erbil Besitzansprüche auf das Gebiet (siehe Abb. 5). „In der Region sind mehrere bewaffnete Verbände aktiv, die zwar alle gegen den IS kämpfen, aber auch untereinander rivalisieren“ (Schmiedinger, 2016, S.40 und detailliertere Angaben zu Milizen S. 40-45, SV1, Z. 9-20; SV2, Z. 93-98, 104-110). Somit bleibt das Land zerrieben zwischen den verschiedenen Machtansprüchen.

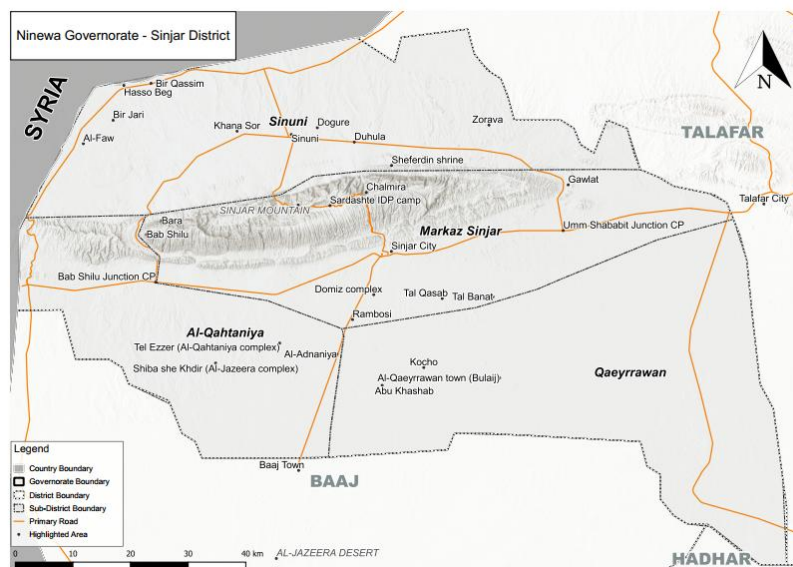


Abb. 3: Gouvernement Niniwe - Region Shingal (CIVIC, 2020, S.vii).

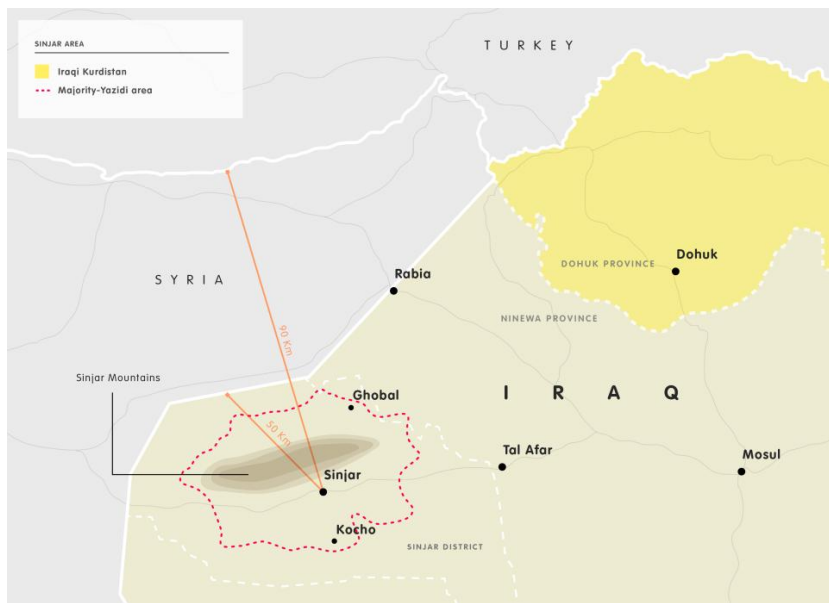


Abb. 4: Region Shingal mit Nachbarländern (Abouzeid, 2018, S. 5).

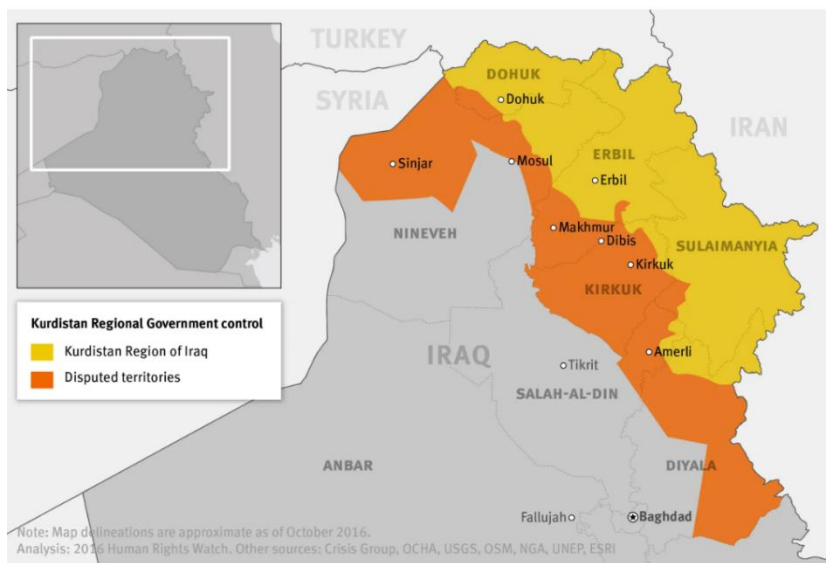


Abb. 5: Umstrittene Gebiete Irak-ARK (Human Rights Watch 2016 in: Piecha, 2024, S. 6).

Jesidinnen und Jesiden

Vor dem Eindringen des Islamischen Staates in die Region lebten verschiedene ethnische und religiöse Bevölkerungsgruppen in friedlicher interkultureller Koexistenz (vgl. UN-Habitat, 2018, S.13). Vor allem die Gebiete Shingal und Sheikan sind die zentralen Siedlungsgebiete der Jesidinnen und Jesiden. Bis zum 3. August 2014 lebten ca. 400 000 bis 500 000 von ihnen in Shingal (vgl. Tagay & Ortaç, 2016, S. 30).

Schätzungen zufolge gibt es heute weltweit 800 000 bis 1 000 000 Jesid:innen. Die meisten leben im Nordirak, außerdem in Gebieten ihrer Nachbarländer, nämlich in Nordsyrien, dem Südosten der Türkei und im nordwestlichen Iran. (vgl. Kizilhan, 2017; Benz, 2019, S. 42; Tagay & Ortaç, 2016, S. 29) Des Weiteren leben sie in Georgien, Armenien, der Ukraine oder Russland. Die größte jesidische Diaspora in Europa befindet sich mit knapp einer viertel Million Menschen in Deutschland. (vgl. Piecha, 2024, S. 4)

Der nordkurdische Dialekt, genannt Kurmanci, ist die Muttersprache der meisten Jesid:innen (vgl. Tagay & Ortaç, 2016, S. 29). Auch wenn sie zu den Kurden gezählt werden, „gehören [sie] aber zu einer kleinen, sich nicht ethnisch oder sprachlich, sondern religiös bestimmenden Gruppe der Kurden“ (Kizilhan, 2017, o. Seitenzahl; vertiefend in Nicola, 2021, S. 80).

Religion

„Die historischen Wurzeln der ezidischen Religion reichen zurück auf einen „Pool“ alt-iranischer Religionen, die noch vor dem Jahr 2000 v. Chr. existierten“ (Tagay & Ortaç, 2016, S. 37). Die Religion ist keine klassische Schriftreligion wie es beispielsweise das Christentum mit der Bibel oder der Islam mit dem Koran sind (Tagay & Ortaç, 2016, S. 61). Die religiösen Inhalte wurden bisher in der Regel nur mündlich weitergegeben, weshalb Geistliche als Bewahrer und Vermittler von besonderer Bedeutung sind. (Tagay & Ortaç, 2016, S. 61f.; Jorgow, 2020, S. 260).

Das Jesidentum ist eine monotheistische Religion mit dem Glauben an einen Schöpfergott (=Xwede), „der Quelle von Güte und Glück ist“ (Tagay & Ortaç, 2016, S. 54f.). Nach jesidischer Auffassung hat Gott die Welt in Form einer „weißen, makellosen Perle erschaffen, ... die den geistigen Urzustand symbolisiert“ (Tagay & Ortaç, 2016, S. 55). Als er diese zerbricht, gestaltet er damit die Welt. Auf dieser regiert er aber nicht selbst, sondern erschafft sieben Engel, die für die Schöpfung auf Erden zuständig sind. Die Jesid:innen verehren den obersten dieser Engel, den wichtigsten Stellvertreter Gottes, den Engel Pfau (Tausi Melek). (vgl. Tagay & Ortaç, 2016, S. 55) Die Figur des Tausi Melek stellte immer wieder eine Angriffsfläche für Außenstehende dar. „Sowohl die Identifikation Tausi Meleks mit dem gefallenen Engel im Christentum und Islam durch Nicht-Eziden als auch der Umstand, dass die Eziden Tausi Melek in Form eines Pfau verehren, im Islam aber ein Bilderverbot gilt, und die Tatsache, dass das Ezidentum keine klassische Buchreligion darstellt, haben dazu geführt, dass die Eziden im Laufe der Jahrhunderte immer wieder als Häretiker und Ungläubige verfolgt, umgebracht oder zwangsbekehrt wurden.“ (Tagay & Ortaç, 2016, S. 61)

Nur durch die Geburt als Kind jesidischer Eltern gilt man als Jesidin oder Jeside. Es ist nicht möglich, zum jesidischen Glauben überzutreten (vgl. Jorgow, 2020, S. 259, Benz, 2019). Die Jesid:innen vertreten die Ansicht, dass jeder Mensch für seine Taten selbst verantwortlich ist und jeder die Möglichkeit hat, ein guter Mensch zu sein – auch Menschen nicht-jesidischer Abstammung. Sie zeigen anderen Religionsgemeinschaften gegenüber Toleranz, was sich auch in dem Gebet ausdrückt: „Gott, schütze erst die 72 Völker und dann uns.“ (Tagay & Ortaç, 2016, S. 66)

Die Gesellschaft ist in Kastenwesen aus zwei Hauptkasten gegliedert: die Laien (Miriden) und die Geistlichen (Piren und Scheichs). In die Kaste wird man hineingeboren und nur innerhalb dieser sind Eheschließungen erlaubt (Endogamiegebot) (Tagay & Ortaç, 2016, S. 68f.) Die wichtigste Kultstätte der Jesid:innen ist das Tal Lalish. Es liegt im Distrikt Sheikhan ca. 60 km nördlich von Mosul. Dort werden jedes Jahr Feierlichkeiten und Zeremonien abgehalten. (vgl. Tagay & Ortaç, 2016, S. 75)

Geschichtlicher Abriss und Genozid

Schon im Osmanischen Reich wurden Jesid:innen immer wieder verfolgt, „Kriege und Konflikte haben die Gemeinschaft der Jesiden zersplittert und transnationalisiert.“ (Nicola, 2021, S. 80). Während der Regierung der Baath-Partei kam es zu Zwangsarabisierungen und Zwangsumsiedlungen (vgl. Nicola, 2021, S. 80f.). 2003 wurde Saddam Hussein durch US-Kräfte gestürzt, dennoch besserte sich die Lage der Jesid:innen nicht. Gebiete, die mehrheitlich kurdisch waren, wurden zwar als Autonome Region Kurdistan anerkannt, jedoch wurden ihre Grenzen nicht eindeutig definiert, was auch Folgen für die sicherheitstechnischen Verantwortlichkeiten hatte. (vgl. Nicola, 2021, S. 83-85) Während der US-geführten Übergangsregierung verschärfte sich die Sicherheitslage und terroristische Gruppierungen konnten sich ausbreiten. „[A]b 2004 [nahm] die Anzahl an Anschlägen und Übergriffen gegenüber ethnischen und religiösen Minderheiten im Zentralirak stetig zu. Besonders betroffen war die Provinz Ninawa (Ninive), die zahlreiche jesidische, christliche, turkmenische oder Schabak Gemeinden beheimatet.“ (Nicola, 2021, S. 86) Anfang 2014 eroberte der IS immer mehr Gebiete (vgl. Nicola, 2021, S. 87).

Obwohl Shingal administrativ zu Irak gehörte, wurde das Gebiet bis 2014 von der ARK kontrolliert. Die Invasion verdeutlichte jedoch das Fehlen klarer Zuständigkeiten und eines funktionierenden Sicherheitsorgans. Das kurdische Militär, genannt Peschmerga, sowie irakische Soldaten, die vor Ort waren, zogen ohne Vorwarnung ab. Dadurch konnte der IS nahezu ungehindert nach Shingal vordringen. (vgl. NI, 2023, S. 19)

Am 3. August 2014 fiel die Terrormiliz in den Shingal ein. Zwischen 5000 und 10 000 Männer und Jungen wurden umgebracht, mehr als 7000 Frauen und Kinder entführt und 400 000 Menschen gewaltsam vertrieben (vgl. Piecha, 2024, S. 10). Jesidische Frauen und Mädchen wurden versklavt und missbraucht und Kinder wurden nach Syrien verschleppt und von der IS als Kindersoldaten ausgebildet (vgl. UN-Habitat, 2018, S.17). Bis heute sind 2800 Jesidinnen in Gefangenschaft (vgl. Tekkal, 2021, S. 20).

Mehr als 50 000 Jesid:innen flohen in die Berge Shingals, um dort Zuflucht zu suchen, wurden dort aber von der ISIS eingekesselt (vgl. UN-Habitat, 2018, S.17, hier wird die Zahl von ungefähr 100.000 genannt; Tekkal, 2021, S. 20). Unzählige Menschen verhungerten und verdursteten in der Hitze. Ein Fluchtkorridor wurde freigekämpft, so dass Geflüchtete über Syrien und die Türkei wieder in den Irak in die ARK fliehen konnten (vgl. UN-Habitat, 2018, S. 17; Piecha, 2024, S. 10). Dort fanden viele Schutz in den Geflüchtetencamps.

Die Vereinten Nationen (2015) und das Europäische Parlament verurteilten diese Gewalttat als Völkermord (vgl. Tagay & Ortaç, 2016, Vorwort). Der Deutsche Bundestag erkannte dieses Verbrechen im Januar 2023 als Genozid an (vgl. Piecha, 2024, S.4).

Ende 2014 wurden die Gebiete nördlich der Gebirgskette aus der IS-Herrschaft befreit (vgl. Nicola, 2024, S. 93) und Ende 2015 wurde Shingal Stadt freigekämpft. Auch wenn der IS offiziell besiegt ist, kommt es immer wieder zu Anschlägen der Gruppen aus dem Untergrund. Es wird geschätzt, dass sich nach wie vor ungefähr 6000 IS-Kämpfer im Irak befinden. (vgl. Tekkal, 2021, S. 20)

Sicherheit, Infrastruktur und Versorgung in Shingal

Sicherheit

Luftangriffe, Milizen, bewaffnete Gruppen, Landminen und zurückgelassene Munition stellen Sicherheitsrisiken in der Region Shingal dar. Der Sindschar-Bericht 2023 zeigt auf, dass im Norden deutlich mehr Menschen diese als Gefahren sehen. (vgl. NI, 2023, S. 53f.)

Zustand der Straßen

Der oft desolate Zustand von Straßen „beeinträchtigt sichere Schulwege, schränkt die Entwicklung von Projekten zur Existenzsicherung ein, hemmt das Wachstum von Kleinunternehmen, verlangsamt die Versorgung mit lebenswichtigen Gütern und erschwert den Austausch der Bewohner untereinander.“ (NI, 2023, S. 29).

Wasserversorgung

Es wird aufgezeigt, dass der Zugang zu sauberem Wasser schwierig ist, da Wasserverteilungssysteme gravierend beschädigt wurden (vgl. NI, 2019; NI, 2023, S. 20). In Shingal Stadt gibt es beispielsweise noch 10 funktionierende Bohrlöcher. Außerdem versorgen sich die Menschen mit Wasser aus Geschäften, Wasserhähnen oder Wasserwägen. Des Weiteren werden zur Selbstversorgung auch eigene Brunnen gebohrt (vgl. NI, 2023, S. 34).

Elektrizität

Die Stromversorgung wird als „good on average“ (UN-Habitat, 2018, S. 53) bezeichnet. Auf die Instabilität des Stromnetzes weist der Sindschar-Bericht 2023 hin. Je nach Region steht den Menschen unterschiedlich lange der sogenannte „Hauptstrom“ (SV2, Z. 419) zur Verfügung. So belegt der Sindschar-Bericht 2023, dass im nördlichen Teil Shingals zwischen zwei bis fünf Stunden am Tag Strom zur Verfügung steht, wohingegen der Süden über sechs bis zehn Stunden verfügt. Für eine stabile Versorgung können treibstoffbetriebene Generatoren gekauft oder über allgemeine

Generatoren dazugekauft werden. (vgl. NI, 2023, S. 29f., UN-Habitat, 2018, S. 53) (oder ausführlich im Interview SV2, Z. 422-448)

Gesundheitsversorgung

Die Studie, der NGO „Youth Bridge Organisation“ von 2020 „showed that about 90% of villages and towns surrounding Sinjar were suffering from lack of health centres, hindering people’s return to their place of origin. The same survey shows that there were only three qualified and functioning health centres in the 72 villages.“ (Acaps, 2020, S. 3) Die Behandlung von Patienten ist aufgrund des akuten Mangels an medizinischem Material sowie an qualifiziertem Fachpersonal, insbesondere an Ärzten, sehr schwierig (vgl. UN-Habitat, 2018, S. 43; Aziz, 2022; NI, 2023, S. 11). Ergebnisse des Sindschar-Berichts 2023 bestätigen die desolaten Zustände im Gesundheitswesen: „Versorgungsknappheit, Qualitätsmangel und erschwerte Zugangsbedingungen beeinträchtigen das Gesundheitswesen in der gesamten Region. Frauen sind überproportional stark von dem begrenzten Zugang zu guter und spezialisierter medizinischer Versorgung betroffen.“ (NI, 2023, S. 11) Für Untersuchungen bei Spezialisten müssen die Menschen weite Fahrten nach Dohuk oder Mosul auf sich nehmen (vgl. Aziz, 2022).

Bildung

In Shingal gibt es kurdische und irakische Schulen (vgl. Westcott, 2018). Für einen geschichtlichen Abriss und den Aufbau des kurdischen und irakischen Schulsystems wird auf das Kapitel 2.2 „Das Bildungssystem der Autonomen Region Kurdistan im Irak“ in Kähne 2022, S. 5-7 und ihre Abbildungen im Anhang ihrer Arbeit verwiesen. Dieses Unterkapitel bezieht sich ausgehend vom Standort Shingal („komplett Irak irakischer Boden“ SV2, Z. 99f.) und den Interviews des Lehrers L und des Organisationsverantwortlichen OV2 auf spezifische Aspekte des irakischen Schulsystems wie beispielsweise Steuerung und Unterricht und umreißt die schulische Situation in Shingal.

Der irakische Staat finanziert „all aspects of public education such as supplying books, teaching aids and free student residences“ (Issa & Jamil, 2010, S. 365). Angaben von UNICEF zufolge steht der Irak mit Staatsausgaben von 6% für Bildung „at the bottom rank of Middle East countries“ (UNICEF Irak, o. Datierung) und die Ausgaben in die schulische Infrastruktur bleiben auf niedrigem Stand. Die Zahl an guten Privatschulen steigt an. (vgl. UNICEF, 2016, S. i)

Die Steuerung und Kontrolle der Schulen unterliegt drei Instanzen: Die Verantwortlichkeiten für Kindergarten und Grundschule liegen bei den kommunalen Bildungsbehörden (local government educational authorities). The Ministry of Education ist für die weiterführende und berufliche Bildung zuständig. Diese sind auch für Lehrerfortbildungen und das Curriculum verantwortlich. Zudem gibt es das Ministerium für Hochschulbildung und wissenschaftliche Forschung (Ministry of Higher Education and Scientific Research). (vgl. Issa & Jamil, 2010, S. 365)

Laut UNICEF konnten in dem von jahrelangen Konflikten gebeutelten Schulsystem ab 2003 große Fortschritte in der Einschulungsrate verzeichnet werden, doch die Abbrecher- und Wiederholungs-raten sind ebenfalls hoch (vgl. UNICEF, 2016, S. i). Es besteht ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Bildungsbeteiligung von Kindern im Grundschulalter zwischen Haushalten mit niedrigem Einkommen und Haushalten mit hohem Einkommen. Während 16 % der Kinder aus den ärmsten Haushalten nicht zur Schule gehen, liegt die entsprechende Quote bei Kindern aus den reichsten Familien nur bei 3 %. (vgl. UNICEF, 2020, S.12) „Around 355 000 internally displaced children remain out of school in Iraq, representing 48.3% of the total internally displaced school-age children.“ (UNICEF, 2016, S. i). Die Zahl in Gouvernements, die von Konflikten betroffen sind, liegt die Zahl noch deutlicher höher (vgl. UNICEF, 2016, S. i).

Das System sieht sich mit schlechter Qualität und schlechten Lernergebnissen konfrontiert. (UNICEF, 2016, S. i). Schulen sind überfüllt, die Lehr- und Lernmethoden beruhen auf Wissensreproduktion, Lehrkräfte fehlen oder sind unzureichend ausgebildet und die Ausstattung mit Unterrichtsmaterialien ist schlecht (Issa & Jamil, 2010, S. 366).

Im Irak gibt es ungefähr 22% Kinder mit Behinderungen. Dazu zählen auch Depressionen oder Angststörungen, die besonders oft vorkommen. Ebenfalls hohe Zahlen von Kindern mit Behinderung liegen aus Niniwe vor. (vgl. UNICEF, 2020, S. 26)

Vor 2014 gab es in der Region Shingal 200 Schulen (vgl. UN-Habitat, 2018, S. 44). Sie wurden von der ISIS geplündert, als Militärstützpunkte genutzt und bei der Befreiung bombardiert. Beim Wiederaufbau der Gebäude sind verschiedene Hilfsorganisationen im Einsatz. Laut Sindschar-Bericht 2023 haben Schülerinnen und Schüler in größeren Gemeinden einen besseren Zugang zu einer Bildungseinrichtung als in ländlichen Gegenden. Als Sicherheitsrisiken auf dem Schulweg werden beispielsweise aggressive Hunde, Landminen oder bewaffnete Gruppen genannt. (vgl. NI, 2023, S. 41). Schulgebäude sind oft von Zerstörungen gezeichnet und es fehlt hier besonders an Ausstattung und Lehrkräften. Außerdem wird von Unterricht in Schichten und sehr großen Klassen (mehr als 100 Schülerinnen und Schüler) berichtet (vgl. Westcott, 2018). Innerhalb der jesidischen Bevölkerung ist zudem zu beachten, dass sie „jahrhundertlang isoliert von ihrer Umwelt und weitgehend ohne Schulbildung lebten“ (Tagay & Ortaç, 2016, S. 142).

Wirtschaft

Shingal ist gekennzeichnet von großen landwirtschaftlichen Flächen. Vor dem Genozid lebten die Menschen vom Tabak- und Getreideanbau. Es gab beispielsweise eine Mehlfabrik, die bis heute noch nicht wieder läuft. Ein beschädigtes Zementwerk produziert inzwischen wieder. Einige Läden für den alltäglichen Bedarf, wie Lebensmittel- oder Kleiderläden oder auch Geschäfte, die Baumaterialien oder Güter wie Gastanks verkaufen, sind vorhanden. (vgl. UN-Habitat, 2018, S. 41; NI, 2023, S. 13) Im Sindschar-Bericht 2023 gaben etwas mehr als die Hälfte der Befragten an, dass ihnen der Völkermord die Existenzgrundlage zerstört habe. Des Weiteren verfügt die Mehrheit der interviewten Personen nach eigenen Angaben über keine regelmäßigen monatlichen Einkünfte.

(vgl. NI, 2023, S. 13) „In der Folge leiden die Familien unter verheerend hoher Arbeitslosigkeit, mangelnden Einkommensperspektiven und einer steigenden Armutsrate sowie Ernährungsunsicherheit.“ (NI, 2023, S. 13)

Wohnsituationen

Ungefähr 70% der Wohnhäuser wurde durch den IS in der Region Shingal zerstört (vgl. IOM, 04.08.2024) und die Wohnsituation ist nach wie vor herausfordernd. Die Zahl der informellen Siedlungen stieg an, die Wohngebäude sind je nach Gebiet immer noch schwer beschädigt und der Gebäudebestand ist in einem sehr schlechten Zustand (vgl. UN Habitat, 2019, S. 37). Die Grundstücks- und Besitzverhältnisse waren schon vor 2014 auf Grund von Enteignungen, fehlendem Grundstücksverzeichnis oder nicht registrierte Übertragungen unübersichtlich und wurden durch Vertreibung und Zerstörungen, die zum Verlust von Dokumenten und Zertifikaten führten, noch unübersichtlicher (vgl. UN Habitat, 2019, S. 37). Laut Sindschar-Bericht 2023 leben 35% der befragten Jesid:innen in Shingal nicht in ihren ehemaligen Häusern (NI, 2023, S. 8 u. 27). „Rehabilitations work require clarity with regards to the ownership situation of the occupants. Sinjar District is characterized by one of the most intricate land and property situations.“ (UN-Habitat, 2018, S. 38) Um Abhilfe zu schaffen, setzt UN Habitat beispielsweise das Projekt Housing, Land and Property (HLP) auf, um Besitzverhältnisse zu klären, Eigentumszertifikate zu erstellen, Eigentumsverhältnisse digital zu erfassen und zu aktualisieren und eine Vernetzung mit den Behörden und der Justizbehörde sicherzustellen (vgl. UN-Habitat, 2018, S. 39). Damit Rückkehrende den Wiederaufbau schaffen, wird außerdem erschwingliches und verfügbares Baumaterial benötigt. Im Norden Shingals ist dies teuer, aber leichter zu beschaffen als im Süden. (vgl. NI, 2023, S. 28).

Leben als Binnenvertriebene

Ende 2023 waren weltweit 117,3 Millionen Menschen auf der Flucht. Schätzungen zufolge wird die Zahl von 120 Millionen beim Verfassen dieses Berichts bereits überschritten sein (vgl. UNHCR, 2001-2024). Die Fluchtursachen können unterschiedlicher Art sein. Der Genozid und seine Folgen zwang die jesidische Bevölkerung dazu, ihre Heimat zu verlassen. Viele fanden Schutz in der ARK. Über 200.000 Jesid:innen leben dort heute noch als Binnenvertriebene außerhalb oder innerhalb der 23 Geflüchtetenlager (vgl. IOM, 04.08.2024; UNHCR, 07.03.2024, S.2; BAMF, 2024, S. 19).

Binnenvertriebene

Ende 2023 galten weltweit 68,3 Millionen (UNHCR, 13.06.2024a, S.5) als Binnenvertriebene. Die Staaten mit den meisten Binnenvertriebenen waren der Sudan (9,1 Millionen), Syrien (7,2 Millionen) und die Demokratische Republik Kongo (6,7 Millionen). (vgl. UNHCR, 13.06.2024a, S. 27) Von den Kindern, die sich Ende 2022 weltweit auf der Flucht befanden, waren knapp 60% Binnenvertriebene. (vgl. Unicef, 14.06.2023)

Entsprechend der Leitprinzipien der Vereinten Nationen für Binnenvertreibung können Binnenflüchtlinge (IDPs) wie folgt beschrieben werden:

„[...] Personen oder Personengruppen, die gezwungen oder genötigt wurden, zu fliehen oder ihre Häuser oder gewöhnlichen Aufenthaltsorte zu verlassen, insbesondere infolge bewaffneter Konflikte, Situationen allgemeiner Gewalt, Menschenrechtsverletzungen oder natürlicher oder von Menschen verursachter Katastrophen oder um deren Auswirkungen zu entgehen, und die keine international anerkannte Staatsgrenze überschritten haben.“ (UNHCR, 13.06.2024b) nach den Leitprinzipien der Vereinten Nationen: OCHA, 2004)

Diese beschreibende Definition zeigt die Verletzlichkeit dieser Menschen auf. Binnenvertriebene erhalten keinen speziellen Rechtsstatus, da sie immer noch Einwohner ihres Landes bleiben, weil sie sich nicht in einem anderen Land aufhalten. Somit ist weiterhin der eigene Staat für ihren Schutz hauptverantwortlich, wobei der seine Aufgabe nicht immer garantieren kann oder dies für bestimmte Menschengruppen nicht gewähren möchte. Globale Hilfsorganisationen sind bei der Unterstützung ebenfalls relevant. (vgl. UNHCR, 13.06.2024b, Mueller & Robles, 2020, S. 13)

In den Leitlinien der Vereinten Nationen zu Binnenvertreibung zeigt Leitlinie 28 (1), dass die nationale Regierung dafür zuständig ist, „die Bedingungen zu schaffen und die Mittel bereitzustellen, die es Binnenvertriebenen ermöglichen, freiwillig in Sicherheit und Würde in ihre Heimat oder an ihren ständigen Wohnort zurückzukehren oder sich freiwillig in einem anderen Landesteil neu anzusiedeln.“ (OCHA, 2004, S.15) Entsprechende Maßnahmen, die den Betroffenen, eine Wiedereingliederung vereinfachen, sollen unternommen werden (OCHA, 2004, S.15).

Erst wenn eine „dauerhafte Lösung“ (UNHCR, 13.06.2024b) für die Person erreicht ist, also der „Unterstützungs- und Schutzbedarf nicht mehr direkt mit ihrer Vertreibung in Zusammenhang steht und die Person Menschenrechte ohne Diskriminierung aufgrund ihrer Vertreibung genießen kann“ (UNHCR, 13.06.2024b), gilt sie nicht mehr als Binnenflüchtling. Dabei kann eine nachhaltige (Re-) Integration unterschiedlich gewährleistet werden, indem a) die Menschen in dem Bezirk bleiben, in den sie geflüchtet sind, b) sie an einen anderen Ort des Staates ziehen oder c) sie an ihren Ursprungsort zurückkehren. (vgl. UNHCR, 13.06.2024b)

Binnenvertriebene in Geflüchteten-camps und anderen Unterkünften

Aktuelle Daten des ersten Quartals 2024 zeigen, dass es im Irak 1.098.913 Binnenvertriebenen gibt, was 188 390 Haushalten entspricht (vgl. IOM, Juli 2024, S. 1). Etwas mehr als die Hälfte der Binnenvertriebenen kommt aus Niniwe, wobei aus Shingal mit 16% die zweitgrößte Vertriebenen-gruppe stammt (vgl. IOM, Juli 2024, S. 3).

Insgesamt gesehen lebt die Mehrheit der Binnenvertriebenen in privaten Unterkünften, in Geflüchtetenlagern, gefolgt von Notunterkünften (vgl. IOM, Juli 2024, S. 3). Auch die jesidischen IDPs leben mehrheitlich außerhalb von Camps, was UNHCR-Zahlen aus 2019 belegen (vgl. UNHCR,

2019, S. 3). Im Nordirak sind die Camps über die Gouvernement Niniwe und Kurdistan verteilt. Sie liegen hauptsächlich in der Nähe großer Städte wie Dohuk oder Erbil. In der Regel leben die Menschen nach ethnischen oder religiösen Gruppen getrennt. (vgl. IRCC, 2017, S. 6f.) „Die humanitären Bedingungen in den kurdischen Flüchtlingslagern sind teilweise prekär, v.a. im Bereich der Frischwasserversorgung, Kanalisation, medizinischen Versorgung und Müllentsorgung.“ (BAMF, 2024, S. 19). Die Menschen außerhalb der Camps leben in der Regel unter noch schlechteren Bedingungen (vgl. IRCC, 2017, S. 7).

Für eine ausführliche Beschreibung von Ursachen, Aufgaben, Beschaffenheit und Organisation von Geflüchteten Camps im Allgemeinen wird auf El Damaty 2022, Kapitel 2.3, S. 2-7 verwiesen.

Bereits der Abschlussbericht „Bildung am Flüchtlingscamp“ wies darauf hin, dass bis Ende 2022 außerstaatliche Organisationen ihre Hilfen in Geflüchteten Camps zurückfahren würden (vgl. Bohl et al., 2023, S. 16). In diesem Jahr entschied die irakische Regierung, „to close the remaining IDP camps and withdraw its services by 30 July 2024“ (OCHA, 2024, S.4). Umfassende Anreize sollen die Binnenvertriebene ermutigen, die Geflüchteten Camps freiwillig zu verlassen. Es wird befürchtet, dass die Einstellung der Hilfeleistungen Menschen wieder in neue schwierige Lagen bringen wird. Hilfsorganisationen und die Vereinten Nationen versuchen dem entgegenzuwirken. Außerdem plädieren sie dafür, vor Campschließungen nach dauerhaften Lösungen zu suchen. (vgl. OCHA, 2024, S. 16) Das Lager Tazade in Sulaymaniyah wurde aufgrund dieses Beschlusses am 19. März 2024 bereits geschlossen (vgl. Iraqi News Agency, 2024, S. 23).

Rückkehrende (Returnees) und Wiederaufbau

Die häufigsten Gründe, die Binnenvertriebene im Irak davon abhalten zurückzukehren, sind zerstörte Häuser, unzureichende Infrastruktur, fehlende Existenzgrundlagen und Sicherheitsbedenken (IOM, 2024) (siehe Abb. 6).

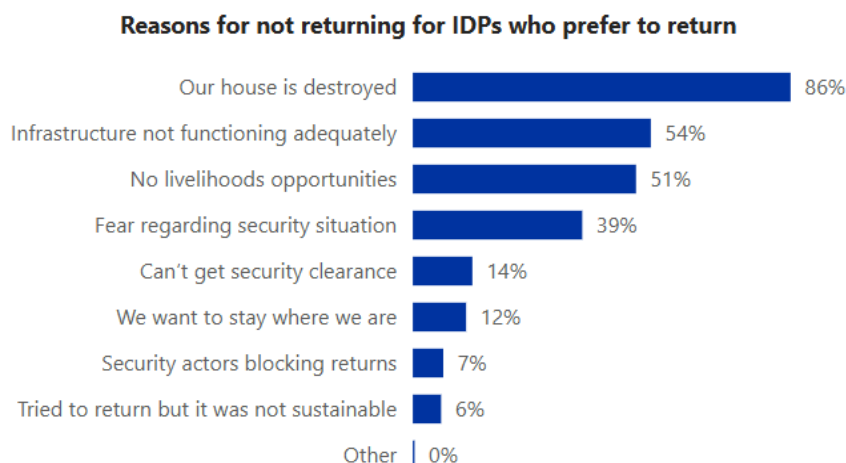


Abb. 6: Gründe von Binnenvertriebenen, nicht nach Shingal zurückzukehren (IOM, 2024).

Daten der IOM von Juni 2023 verzeichnen einen Anstieg an Rückkehrenden in die Region Niniwe. Dies wird darauf zurückgeführt, dass Menschen auch in „locations with severe conditions“ (IOM, 2023, S.1) zurückkehren.

„Overall the severity in the district is driven by poor conditions of livelihoods, services and security. Specifically, the slow recovery of agriculture and business, poor provision of government services and water supply, presence of multiple security actors, concerns about violence and harassment at the checkpoints, need for reconciliation, and cases of block returns in Qaeyrrawan subdistrict.“ (IOM, 2023, S. 1)

Nadia's Initiative zufolge sind inzwischen insgesamt etwa 150 000 Menschen in die Region Shingal zurückgekommen (vgl. NI, 2024).

Der Wiederaufbau in der konfliktreichen Region ist im Gange, erweist sich aber als langwieriger Prozess (vgl. UN Habitat, 2019, S. 8, Tekkal, 2021, S. 20). Die Stabilisierung der Sicherheitslage mit Umsetzung des Sinjar-Abkommens, sowie effektive Strafverfolgungsmechanismen und Entschädigungsprozesse werden dringend angemahnt (Piecha, 2024, S. 7f.).

Bildungseinrichtungen in herausfordernden Lagen und Krisengebieten

Ausgehend von Shingal als Beispiel eines herausfordernden Kontextes wird nun in den folgenden Kapiteln der Blick auf die Literatur von Schulen in herausfordernden Lagen und Bildung in humanitären Krisen gerichtet, um die theoretische Rahmung zu setzen.

Schulen in herausfordernden Lagen

Definition von Schulen in herausfordernden Lagen

Trotz zahlreicher Reformbemühungen für mehr Bildungsgerechtigkeit, die vor allem nach dem sogenannten „PISA-Schock“ im Jahr 2000 noch zugenommen haben, finden wir in Deutschland immer noch einen entscheidenden und teilweise sogar stärker gewordenen Einfluss des familiären sozioökonomischen Hintergrunds auf die Schullaufbahn von Kindern und Jugendlichen, und zwar unabhängig vom Leistungsniveau (vgl. Marx & Maaz, 2023, S. 190 sowie Maaz et al., 2024, S. 2).

Studien belegen schlechtere Leistungsergebnisse von Schulen, deren Rahmenbedingungen und Zusammensetzung ihrer Schülerschaft bestimmte Merkmale aufweisen (vgl. Klein, 2017, S. 4). Für diese Schulen gibt es eine Vielzahl von Bezeichnungen, wie beispielsweise Schulen „in herausfordernden Lagen“, in „kritischer“, „schwieriger“ oder „sozial deprivierter Lage“ oder „Brennpunktschulen“. Ihnen werden verschiedene Kennzeichen zugeordnet, denen teilweise unterschiedliche Verständnisweisen zugrunde liegen. (vgl. Manitijs & Döbelstein, 2017, S. 10 f.; Braun & Pfänder, 2022, S. 5; Klein, 2017, S. 5)

Häufig erfolgt eine Einteilung von Schulen in herausfordernden Lagen in Bezug auf externe Bedingungen, denen die Schule ausgesetzt ist, also dem Standort: „Als herausfordernd wird aus dieser Perspektive eine sozialräumliche Lage in ökonomisch schwachen, soziokulturell benachteiligten sowie mit Blick auf Anforderungen der Schule eher anregungsarmen, urbanen Ballungsräumen angenommen.“ (Bremm et al., 2017, S. 141). Kennzeichnend ist, dass die Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern mit und ohne Migrationshintergrund kommen, ein höheres Armutsrisiko haben und meist über geringere Bildungsressourcen verfügen. In der Regel kann von einer schlechteren Lern- und Leistungsgrundlage sowie Konflikten in der Passung des Habitus ausgegangen werden. (vgl. Klein, 2017, S. 3; Braun & Pfänder, 2022, S. 5; Rutter, 2020, S. 247f.) Im Bildungsbericht 2024 finden wir drei wesentliche Risikolagen für schlechte Bildungserfolge von Kindern: „die Risikolage formal gering qualifizierter Eltern, die soziale Risikolage (Eltern nicht erwerbstätig) und die finanzielle Risikolage (Armutsgefährdung des Haushalts)“ (Maaz et al., 2024, S. 2). Fast jedes dritte Kind in Deutschland war 2022 von mindestens einer dieser Situationen betroffen, besonders ausgeprägt sind die Risiken in kinderreichen Familien, in Einelternfamilien und in Familien mit Migrationshintergrund. Im Vergleich zu 20% der Kinder aus Familien ohne Einwanderungsgeschichte finden wir zurzeit bei 60% der Kinder mit Einwanderungsgeschichte wenigstens eine der genannten Risikolagen. (vgl. Maaz et al., 2024, S. 2.) Daraus ergibt sich, dass Schulen in herausfordernden Lagen einen überproportional hohen Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufweisen und „die soziale Segregation also auch mit einer ethnischen Segregation verbunden ist“ (Klein, 2017, S. 4).

Englischsprachige Forschung zu Schulen in herausfordernden Lagen hat bereits eine längere Tradition, schon seit den 70er (USA) und 90er Jahren (England) wurden Studien auf diesem Gebiet durchgeführt (vgl. Klein, 2017, S. 5). Wird auf diese Studien zurückgegriffen, ist es wichtig, die Ergebnisse im Hinblick auf ihren Kontext differenziert zu betrachten, da sich beispielsweise städtische Umgebungen zwischen Ländern oder Kontinenten unterscheiden oder andere organisatorische Strukturen oder bildungspolitische Maßnahmen vorzufinden sind (vgl. Klein, 2017, S. 6f. u. S. 36). Auch betrifft ethnische Segregation in verschiedenen Staaten nicht nur Menschen mit Migrationshintergrund, „sondern v. a. historisch marginalisierte ethnische Gruppen“ (Klein, 2017, S. 7). Bei ihnen stehen nicht sprachliche Schwierigkeiten im Vordergrund, sondern verstärkt soziale und historisch gewachsene Diskriminierungen (vgl. Klein, 2017, S. 7).

Literatur aus den USA, England und Australien verwendet Begriffe wie „high-poverty schools“, „schools facing difficult circumstances“, „urban schools“ oder „failing schools“ – wobei dieser teilweise auch in Deutschland verwendete Ausdruck impliziert, dass diese Schulen „scheitern“ bzw. „versagen“ und somit ihre Schülerinnen und Schüler das angedachte Bildungsziel nicht oder nur teilweise erreichen. Der Begriff „failing schools“ bezieht sich also weniger auf die extern bedingte Problemlage dieser Schulen als vielmehr auf ihren mangelnden Bildungserfolg. (vgl. Klein, 2017, S. 5-7; Holtappels et al., 2017, S. 17f.)

Modelle von Schulen in herausfordernden Lagen

Dass der negative Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und Lernerfolg nicht unveränderlich ist, sondern abgeschwächt werden kann, zeigten bis vor wenigen Jahren vor allem Studien aus den USA und Großbritannien (vgl. van Ackeren et al., 2021, S. 7).

Obwohl die Forschungslandschaft in Bezug auf Schulen in deprivierten Lagen und nicht erfolgreiche Schulen noch große Defizite aufweist, gibt es inzwischen Ergebnisse, die die Relevanz von schulischen Prozessmerkmalen für die Leistungsergebnisse solcher Schulen nachweisen (vgl. Holtappels & Brücher, 2021, S. 131f.). Bildungserfolg wird also nicht nur von der sozioökonomischen Herkunft der Schülerinnen und Schüler beeinflusst, sondern auch von der Qualität der besuchten Schule, was bei Schulen in herausfordernder Lage gleich zweifach zu Buche schlagen kann: „Damit werden die betroffenen Schülergruppen, die diese Schulen besuchen, teils doppelt benachteiligt – nämlich durch ihre soziale Herkunft, aber auch die Lernumwelt in schwachen Schulen.“ (Racherbäumer et al., 2013, S. 262). Schulen in schwierigen Kontexten müssen aber nicht zwangsläufig „schlecht“ sein oder einen erhöhten Entwicklungsbedarf aufweisen, es gibt auch welche mit guten Lernergebnissen. Die Einteilung von Schulen nach deren Erfolg bei Betrachtung der Kontextbedingungen ergibt vier Typen, wie im nachfolgenden Schaubild dargestellt ist:

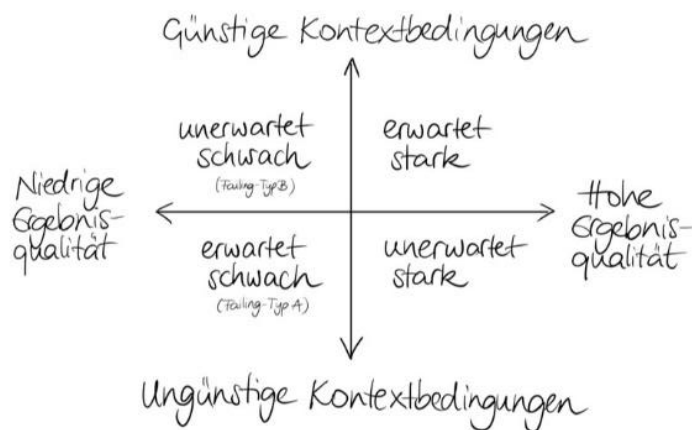


Abb. 7: Schultypologie für Bildungserfolg anhand von Kontextbedingungen nach Holtappels et al. 2017, S. 19; Darstellung Nina Amann.

Bei Schulen mit günstigen, außerschulischen Kontextbedingungen, z. B. mit überwiegend Schülerinnen und Schülern aus bildungsnahen Bildungsergebnisse erwartet (rechts oben). Ist dies nicht der Fall, schneiden sie wider Erwarten schlecht ab und zählen zum „Failing-Typ B“, bringen also mangelhafte Ergebnisse bei guten Ausgangsbedingungen (links oben). Schulen mit ungünstigen Kontextbedingungen, z. B. mit einer Schülerklientel aus einer bildungsfernen Umgebung, weisen entweder erwartet schlechte Ergebnisse vor (links unten, Failing-Typ A) oder schneiden überraschenderweise gut ab (rechts unten). (vgl. Holtappels, 2017, S. 19f.) Dabei sind die Erfolge vor allem davon abhängig, „ob die Schulen geeignete Strukturen und Prozesse haben, um auf herausfordernde oder sich verändernde Rahmenbedingungen zu reagieren“ (Klein, 2017, S. 33). Das

gilt insbesondere für Schulen in herausfordernden Lagen. (vgl. Klein, 2017, S. 33) Aus diesem Grund wenden sich Forschungsarbeiten der letzten Jahre schulinternen Faktoren wie der „Gestaltungs- und Prozessqualität der Schul- und Lernkultur“ (Holtappels & Brücher, 2021, S. 130) zu, um einen Weg aus der Bildungsungleichheit zu finden, denn: „Oft liegt das Problem des Versagens oder der mangelnden Effektivität der Schule nicht oder nicht allein im außerschulischen Kontext, sondern wird auch oder sogar maßgeblich durch den Entwicklungsstand der Schul- und Unterrichtsqualität bestimmt.“ (Holtappels & Brücher, 2021, S. 130)

Mit komplexeren Rahmenmodellen für Schulqualität kann die Effektivität von Schulen differenzierter betrachtet werden. Ein Beispiel dafür ist das CIPO-Modell (Abb. 8), das den Zusammenhang zwischen den drei Dimensionen des **Inputs**, des **Prozesses** und des **Outputs** sowie den Einfluss von sozialem Kontext (**Context**) und Schulentwicklungsarbeit aufzeigt. Hier wird deutlich, dass der soziale Kontext vor allem den Output beeinflusst, wohingegen die Schulentwicklungsarbeit auf alle drei Dimensionen gleichermaßen einwirkt. (vgl. Holtappels et al., 2017, S. 18 f.)

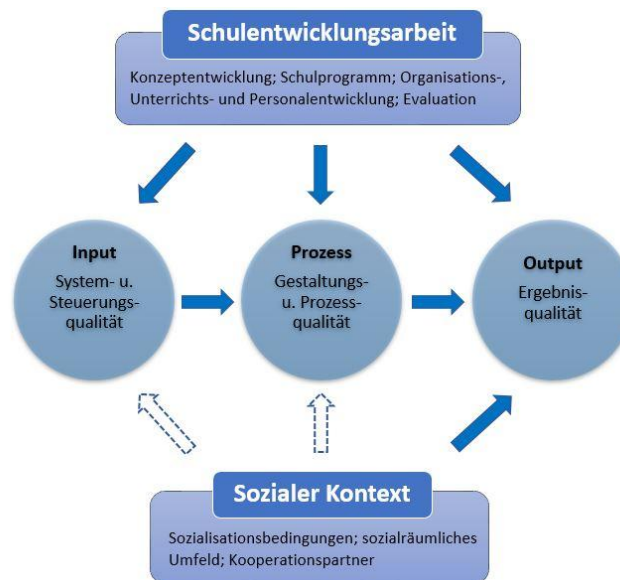


Abb. 8: Rahmenmodell für Schulqualität nach Stufflebeam, 1972; Holtappels & Voss, 2006 in: Holtappels et al., 2017, S. 17, eigene Darstellung.

Mit anderen Worten: die verschiedenen Bereiche der schulischen Effektivität – Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler, Umsetzung von Bildungsstandards, Abbau von bestehenden Bildungsungleichheiten usw. – ebenso wie die schulexternen Bedingungen – die soziale Zusammensetzung des Schuleinzugsgebietes oder die von den Kindern mitgebrachten Ressourcen – müssen sehr genau analysiert werden. Das heißt: die Gestaltungs- und Prozessqualität einer Schule soll genauso empirisch untersucht werden wie äußere Einflussbedingungen. (vgl. Klein, 2017, S. 26; Manitijs & Dobbelsstein, 2017, S. 23; Marx & Maas, 2023, S. 191)

Merkmale von guten Schulen in herausfordernden Lagen

Was die schulinterne Qualität angeht, zeigen mehrere Studien (u. a. Klein, 2017; Braun & Pfänder, 2022; Marx & Maaz, 2023), dass bei erschwerter Ausgangslage vor allem die folgenden fünf Merkmale entscheidend zu schulischem Erfolg beitragen:

- professionelle, kooperative und transparente Führung durch die Schulleitung
- eine positive Schulkultur mit hohen Leistungsanforderungen und gutem Lernklima
- qualitativ hochwertiger Unterricht als Kernaufgabe der Schule
- gezielte Generierung und Nutzung von (Evaluations-)Daten
- Unterstützung durch externe Partner.

(vgl. Braun & Pfänder, 2022, S. 6; Marx & Maaz, 2023, S. 192)

Die Schlüsselfunktion der Schulleitung im Hinblick auf die Ergebnisqualität einer Schule ist unbestritten. Bei Schulen in herausfordernden Lagen kommen zum üblichen Tagesgeschäft noch unterschiedliche externe und interne Problemstellungen dazu, auf die die jeweilige Schulleitung reagieren muss – bestenfalls langfristig im Hinblick auf eine Verbesserung der Schulqualität. Am effektivsten zeigte sich hierfür der Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler und das Gestalten der Schule als „lernende Organisation“. (vgl. Brücher et al., 2021, S.205 f.)

In einer Studie von Brücher et al. 2018 an Schulen in herausfordernden Lagen zeigten drei Handlungselemente des Schulleitungsmodells *Leadership for learning* einen „direkten Einfluss auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität“, nämlich „Fokussierung auf Lernen, Dialog über Lernbedingungen und die Beteiligung an Führungs- und Steuerungsaufgaben“ (Brücher et al., 2021, S. 237). Dieses Forschungsergebnis belegt zugleich auch die Bedeutung von Punkt 3: „qualitativ hochwertiger Unterricht als Kernaufgabe der Schule“ und impliziert Punkt 2: „eine positive Schulkultur mit hohen Leistungsanforderungen und gutem Lernklima“. Für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler sind vor allem eine stärkere Strukturierung der Lernprozesse, überschaubare Lernportionen, enger gesteckte Ziele und eine durchgängige Rückmeldung hilfreich (vgl. Marx & Maaz, 2023, S. 192). Auch Mujis et al. unterstrichen bereits 2004 die Wichtigkeit des Unterrichts: „...teaching and learning should be at the heart of the school, driving its daily effort“ (Mujis et al., 2004, S. 170). Zu Punkt 4 bestätigte die Studie von Brücher et al. dem „wahrgenommene[n] Nutzen der Datenrückmeldungen ... einen starken Einfluss auf den Aufbau von Schulentwicklungskapazität“ (Brücher et al., 2021, S. 238f). Nach Marx und Maaz ist eine Vernetzung mit außerschulischen Akteurinnen und Akteuren unabdingbar für erfolgreiche Schulen in sozial deprivierter Lage – Punkt 5. Diese Netzwerke reichen von Kooperationen mit Eltern, Behörden oder anderen Schulen bis zur Zusammenarbeit mit Vereinen und Unternehmen. (vgl. Marx & Maaz, 2023, S. 192)

Die Unterstützung von Schulen in sozial herausfordernden Lagen ist inzwischen verstärkt in den Fokus von Bildungspolitik und -verwaltung gerückt. In den letzten Jahren gab es dazu in Deutschland Initiativen, sowohl von der Bundesregierung als auch von Bundesländern in Kooperation mit Stiftungen und Wissenschaft, diese Schulen gezielt zu fördern und ihnen zum Beispiel anhand von

Sozialindizes entsprechend viele Ressourcen zuzuteilen. (vgl. Manitus & Dobbelstein, 2017, S. 9; Böttcher et al., 2022, S. 3) Das aktuelle Startchancen-Programm der Bundesrepublik Deutschland investiert in ca. 4.000 solcher Schulen (in sozial deprivierten Lagen) 20 Milliarden Euro über zehn Jahre. Dieses Geld soll in bessere Gebäude und Ausstattung, einem eigenen Etat für die Belange der Schülerschaft und multiprofessionellen Teams angelegt werden. (vgl. BMBF, 2024)

Bildung in humanitären Krisen

Definition einer humanitären Krise

Wenn wir von *Bildung in humanitären Krisen* sprechen, sollten wir erst einmal klären, was sich hinter dem Begriff der *humanitären Krise* verbirgt. Das ist nicht so einfach, denn es handelt sich hierbei „um ein eher vages Begriffspaar, dessen Bedeutung nicht nur in der Praxis, sondern auch in der Wissenschaft umstritten ist und das oft für ganz unterschiedliche Situationen verwendet wird“ (Dijkzeul & Griesinger, 2020, S. 206).

Eine *Krise* ist eine kritische Situation für eine einzelne Person oder eine Gruppe, oft begleitet von Sorge und/oder Angst. Sie hat nicht immer eine materielle Ursache und ist daher auch nicht unbedingt von außen erkennbar, sondern kann ebenso durch subjektive Gefühle ausgelöst werden. Betroffene werden spürbar belastet und brauchen in der Regel externe Unterstützung, um die Krise zu bewältigen. (vgl. Dijkzeul & Griesinger, 2020, S. 208)

Bei der Verwendung des Wortes *humanitär* geht es „meistens um die Aspekte der humanitären Hilfe, um militärische Eingriffe, um juristische Aushandlungen und eben um krisenhafte Situationen“ (Dijkzeul & Griesinger, 2020, S. 209). Dabei zielt humanitäres Vorgehen in der Regel darauf ab, anderen zu helfen und ihre Situation zu verbessern. Das kann beispielsweise durch Entwicklungszusammenarbeit, Nachbarschaftshilfe oder Sozialleistungen erfolgen. (vgl. Dijkzeul & Griesinger, 2020, S. 209)

Eine *humanitäre Krise* betrifft in der Regel große Menschengruppen, die in eine lebensbedrohliche Notlage geraten sind, aus der sie nicht selbstständig herauskommen und somit auf Hilfe angewiesen sind. (vgl. Dijkzeul & Griesinger, 2020, S. 223)

Die Worte *Notsituation* oder *Notlage*, englisch *emergency*, werden oft synonym zu *Krise* verwendet. Bestimmte Krisen stellen beispielsweise Kriege, Konflikte oder Katastrophen dar, wie in der folgenden Erklärung ersichtlich wird.

Notlagen können natürliche Ursachen haben oder menschengemacht sein. Sie können plötzlich auftreten in Gestalt von Erdbeben, Unwettern, Terroranschlägen, Angriffskriegen oder Chemieunfällen. Oder sie kommen langsam als Hungersnöte in Dürrezeiten, Flüchtlingsbewegungen oder politische Krisen. (vgl. Dijkzeul & Griesinger, 2020, S. 221f.)

Unabhängig von den Ursachen befinden sich Menschen in einer *humanitären Krise*, wenn die betroffene Bevölkerungsgruppe eine erhöhte Krankheits- und Sterberate aufweist, ihre lebenswichtigen Grundbedürfnisse nicht erfüllt werden können, sie darunter leidet und auf externe Hilfe angewiesen ist, da sie selbst bzw. ihr Staat die Notlage nicht auflösen kann (vgl. Dijkzeul & Griesinger, 2020, S. 222f.).

Die von uns betrachteten Schulen – die Schule für Geflüchtete in Khanke im Nordirak und die Bildungseinrichtung für Teenie-Mütter im Slum von Nairobi – befinden sich also in einer Lage, die als *humanitäre Krise* bezeichnet werden kann.

Solche Krisen betreffen insgesamt 476 Millionen Kinder von drei bis 15 Jahren in 35 Ländern. Mindestens 75 Millionen Kinder zwischen drei und 18 Jahren können deshalb nicht oder nur eingeschränkt zur Schule gehen. Das liegt zum Beispiel an der Zerstörung von Bildungseinrichtungen, unsicheren Schulwegen und Schulen und/oder fehlenden Büchern und Materialien. Die Anzahl der Mädchen, die in Krisenregionen keinen Zugang zu Bildung haben, ist 2,5mal so hoch wie die der Jungen. (vgl. Nicolai et al., 2016, S. 10; Bildungskampagne.org, 2016, S. 2; Montag & Idems, 2021, S. 28 f.) Zudem ist die Qualität der Bildung in diesen Regionen, so sie denn stattfindet, häufig sehr minderwertig. Eine Lehrkraft ist durchschnittlich für 70 Schülerinnen und Schüler zuständig und dazu oft noch schlecht oder gar nicht ausgebildet. (vgl. Montag & Idems, 2021, S. 29) Erschreckend ist die Feststellung, dass „die Folgen mangelhafter Angebote fast genauso schlimm [sind] wie gar keine Angebote“ (Montag & Idems, 2021, S. 29). Zur Bedeutung von Bildung in humanitären Krisen mehr im nächsten Kapitel.

Abschließend bleibt noch zu erwähnen, dass immer auch das Umfeld und der Kontext einer Krise zu beachten sind, denn eine „humanitäre Krise ist immer auch eine gesellschaftliche Krise, bei der die Schwierigkeit darin besteht, in ihrer Gesamtheit alle handlungsrelevanten Aspekte zu verstehen.“ (Dijkzeul & Griesinger, 2020, S. 223).

Es gibt also kein Konzept, das auf alle humanitären Krisen gleichermaßen passt.

Bedeutung von Bildung in humanitären Krisen

Lothar Krappmann, Bildungsforscher und ehemaliges UN-Mitglied im Ausschuss für die Rechte der Kinder, bezeichnet Bildung im Flüchtlingscamp als „Überlebensinstrument“ (Krappmann, 2013). Da Bildung aber „nur mittelbar lebensrettend wirken kann“ (Montag & Idems, 2021, S. 26) zählt sie nicht zu den Grundbedürfnissen, wie beispielsweise die Versorgung mit Wasser, Nahrung, Unterkunft oder Medizin, deren Deckung als primäres Ziel der humanitären Hilfe gilt. Dennoch zeigt sich die Bedeutsamkeit von Bildung vor allem in langanhaltenden Krisensituationen. Für Kinder und Jugendliche ist es wichtig, dass sie in schwierigen Zeiten mit hohen psychischen und physischen Belastungen eine Struktur bekommen, damit wieder ein Stück Normalität eintreten kann. In der Schule können sich die Lernenden mit Themen beschäftigen, die ihre Zukunft betreffen und Hoffnung bieten können. Nicht nur für die jungen Generationen, sondern auch für die

Zukunft ihrer Gesellschaften ist Bildung von entscheidender Bedeutung. (vgl. Save the Children, 2015, S. 2 u. 5; Montag & Idems 2021, S. 26) „With each successive year of education lost, the human, social and economic costs rise exponentially – permanently leaving children, families and communities in a desperate fight for survival“ (Nicolai et al., 2016, S. 10). Schule kann außerdem zur Friedensstiftung beitragen: „Wenn Bildungsangebote konflikt-sensibel und integrativ konzipiert sind sowie Toleranz vermitteln und einüben, leisten sie einen Beitrag zur Friedensförderung und tragen so indirekt auch zum Wiederaufbau bei“ (Montag & Idems, 2021, S. 26). Da Kinder in Krisensituationen öfter zwangsverheiratet werden, verschiedenen Arten von Gewalt ausgesetzt sind, als Kindersoldatinnen und –soldaten eingezogen oder zu Arbeit gezwungen werden, kann Schule ganz praktisch auch als Schutzraum dienen (vgl. Save the Children, 2015, S. 6; Montag & Idems, 2021, S. 26).

Recht auf Bildung in humanitären Krisen und internationale Vereinbarungen

Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 garantiert das Recht auf Bildung für alle – also auch für Kinder in Krisensituationen. Die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 bekräftigt diesen Anspruch in Artikel 28. (vgl. DIMR, 2024)

Trotzdem spielte Bildung lange nur eine untergeordnete Rolle in der humanitären Hilfe ,vgl. Montag & Idems 2021, S. 25f.). Erst ab etwa den 1990er Jahren kam es zu einem weltpolitischen Umdenken „that placed education at the core of humanitarian responses. Since then, the provision of education activities in times of disasters or crises has seen a significant rise in interest, acceptance and funding“ (Hövelmann, 2023, S. 83). Wichtige Schritte auf dem Weg hin zu einer höheren Bedeutung von Bildung waren ihre Einordnung „als lebensrettend oder -erhaltend“ (Montag & Idems, 2021, S. 26), die Einführung des ersten globalen Fonds für Bildungsaktivitäten in Krisen und Konflikten als Ergebnis der Initiative „Education Cannot Wait – Bildung kann nicht warten“ der UN-Generalversammlung 2012 und des Weltgipfels für humanitäre Entwicklung 2016 sowie die Flucht- und Migrationsbewegungen in jüngster Zeit. (vgl. Montag & Idems, 2021, S. 26 u. 30)

Das Inter-agency Network for Education in Emergencies, kurz INEE, ein globales Netzwerk, das sich für das Recht aller Menschen auf „quality, safe, relevant and equitable education“ einsetzt, hat bereits 2004 Minimalstandards für Bildung veröffentlicht (INEE, 2024, S. 2). Diese sind so konzipiert, dass sie in jedem wirtschaftlichen, sozialen und politischen Kontext angewendet werden können, auch in Notlagen und zur Krisenbewältigung. Als Hauptziele werden die Bereitstellung einer hochwertigen, koordinierten humanitären Hilfe im Bildungsbereich und die Umsetzung des Rechts auf Bildung genannt. (vgl. INEE, 2024, S. 13)

In fünf Gebieten (Grundlegende Standards, Zugang & Lernumgebung, Lehrern & Lernen, Lehrer & Pädagogen sowie Bildungspolitik) werden 19 Standards ausformuliert, die als Handreichung für Bildung in Krisensituationen dienen sollen. Die vom INEE definierten Merkmale qualitativ hochwertiger Bildung ziehen sich durch alle Standards. Gute Bildung ist demnach für alle gleichermaßen zugänglich, bedürfnisorientiert, ganzheitlich, von gut ausgebildeten und angemessen

bezahlten Lehrkräften erteilt, mit ausreichenden Ressourcen ausgestattet, ergebnisorientiert und nachhaltig. (vgl. INEE, 2024, S. 4f., 11 u. 13)

Um sichere Bildung in Krisen und Konflikten zu garantieren, wurde 2015 von der *Global Coalition to Protect Education from Attack*, kurz *GCPEA*, die *Safe Schools Declaration* entwickelt. Im Mai 2015 fand in Oslo die erste von inzwischen vier internationalen Konferenzen zu sicheren Schulen statt und bisher haben 120 Staaten, unter anderem auch der Irak, Kenia und Deutschland, diese politische Vereinbarung unterzeichnet. Die Staaten verpflichten sich dazu,

„den zivilen Charakter von Schulen zu respektieren und Beispiele für bewährte Praktiken zum Schutz von Schulen und Universitäten während bewaffneter Konflikte zu entwickeln und auszutauschen. Sie bietet Leitlinien für konkrete Maßnahmen, die Streitkräfte und bewaffnete nichtstaatliche Akteure ergreifen können, um die militärische Nutzung von Bildungseinrichtungen zu verhindern, das Risiko von Angriffen zu verringern und die Auswirkungen von Angriffen und militärischer Nutzung abzumildern, wenn es doch dazu kommt.“ (GCPEA, 2024)

Die beteiligten Staaten sichern außerdem zu, dass sie Daten zu Übergriffen auf Bildung sammeln und zur Aufklärung von Kriegsverbrechen, die auf Bildung verübt wurden, beitragen. Die Unterzeichnung der Erklärung beinhaltet die Verpflichtung, den Zugang zu sicherer Bildung wieder zu gewährleisten und Bildungssysteme zu etablieren, welche die Konfliktsensibilität fördern und das gegenseitige Verständnis zwischen sozialen oder ethnischen Gruppen stärken. (vgl. GCPEA, 2024)

Trotz aller Vereinbarungen wird die Investition von Geldern in den Wiederaufbau von Bildungsangeboten in Krisensituationen oft kontrovers diskutiert, da diese dann in anderen wichtigen Bereichen nicht mehr zur Verfügung stehen (vgl. Montag & Idems, 2021, S. 27). Mit einem Anteil von etwa 2% aller Hilfsgelder weltweit (2017) wird Bildung in Krisengebieten und Fluchtkontexten nach wie vor zu wenig unterstützt und liegt weit unter den von Education Cannot Wait geforderten vier bis sechs Prozent (vgl. Montag & Idems, 2021, S. 29).

Auch die Vereinten Nationen fordern ganz allgemein Bildung für alle. In ihren Zielen für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals) fordern sie mit Ziel 4 „inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung [zu] gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle [zu] fördern“ (UN, 2024b).

Bis 2030 soll sichergestellt werden, dass alle Jungen und Mädchen kostenlos die Grund- und weiterführende Schule besuchen sowie einen allgemeinen und erschwinglichen Zugang zu einer Berufsausbildung oder einem Hochschulstudium haben. Fortschritte werden sichtbar in der langsam steigenden Zahl an Abschlüssen an Grundschulen und Sekundarschulen zwischen 2015 und 2021. Große Schwierigkeiten zeigen sich für afrikanische Länder südlich der Sahara in der schulischen Versorgung mit Wasser, Strom und digitaler Ausstattung. Besonders prekär ist die Lage nach wie vor für Mädchen, die in 40% der Länder immer noch nicht gleich häufig wie Jungen die Grundschule besuchen. Die Vereinten Nationen führen mangelhafte Bildung darauf zurück, dass

Lehrkräfte nicht angemessen qualifiziert sind, Schulen in schlechtem Zustand sind und die Möglichkeiten zwischen ländlichem und städtischem Raum differieren. (vgl. UN, 2024c)

Wenn solche Schulen externe Unterstützung bekommen, beispielsweise durch Entwicklungshilfeorganisationen, muss äußerst sensibel vorgegangen werden. Das Do-Not-Harm-Prinzip, das auch beim INEE und der Kindernothilfe Anwendung findet (vgl. Montag & Idems, 2021, S. 43) hilft dabei, mögliche negative Folgen von Entwicklungshilfen zu erkennen und zu vermeiden bzw. abzumildern. Das Ziel ist, die Zusammenarbeit konfliktensibel anzulegen, um keine Spannungen zu erzeugen oder Krisen zu verschärfen. Das kann durch den behutsamen Einsatz von externen Fachleuten, gerechtem Zuteilen von Spendengeldern und geschickter Auswahl von Partnern vor Ort erreicht werden. Das kontextuelle Wissen von lokalen Partnern ist dabei unverzichtbar, damit die Unterstützung und Hilfsangebote akzeptiert und angenommen werden – und bestenfalls einem bestehenden Konflikt entgegenwirken. (vgl. Montag & Idems, 2021, S. 42f.; BMZ 2024)

Wenn bei Bildungsangeboten in Konfliktgebieten keine Do-Not-Harm-Analyse durchgeführt wird, kann es sein, dass diese politisch instrumentalisiert werden, zum Beispiel durch eingeschränkten Zugang zu Bildung, verpflichtende, konfliktunsensible oder -fördernde Bildungspläne oder unpassendes Auftreten der Lehrkräfte. Eine mögliche Folge ist der Ausschluss einzelner Gruppen von Bildung, z. B. Mädchen und Frauen. (vgl. Montag & Idems, 2021, S. 27; BMZ 2024)

Auch wenn Hilfsorganisationen den Wiederaufbau eines Bildungssystems unterstützen, liegt die Verantwortung für die Bildungsinfrastruktur beim Staat und soll langfristig gesehen auch (wieder) dort angesiedelt sein. Bei der (Rück-)Übertragung von Bildungsprojekten an staatliche oder nicht staatliche Institutionen sollte verbindlich geregelt werden, wie und unter welchen Bedingungen die genannten Prinzipien der konfliktensiblen Bildung weiterhin befolgt werden können. Zudem ist festzulegen, wie Bildungspläne, Lehreraus- und -fortbildungen und weitere Strukturen gestaltet werden müssen (vgl. Montag & Idems, 2021, S. 42f.), „damit die positiven Wirkungen von Bildung sich entfalten können und sie auch zum gesellschaftlichen Zusammenhalt beiträgt.“ (Montag & Idems, 2021, S. 44)

Beispiel einer Bildungseinrichtung in einem Krisengebiet: Die *Our Bridge Schule*

Eine Übersicht zur NRO Our Bridge und zum organisatorischen Aufbau der Our Bridge Schule findet sich in der Masterarbeit von Fischer 2022, S. 16-18. Ergänzende Informationen zur weiteren Schulentwicklung seit 2022 sollen hier beschrieben werden.

Die OBS Khanke umfasst Kinder vom Kindergarten bis zur Jahrgangsstufe 5. Dabei durchlaufen die Schüler:innen die Klasse 1a in einem Schuljahr, die Klasse 1b im nächsten und so weiter, womit die Jugendlichen dann mit ca. 16 Jahren die Schule verlassen. Es gibt zweimal im Jahr schulinterne Abschlussprüfungen mit einem „wertigen Zertifikat“ (SV2, Z. 271). Durch die Forschungen im Jahr 2022 der Universität Tübingen wurde die Frage nach weiteren Anschlussmöglichkeiten aufgeworfen. Deswegen kooperiert die OBS inzwischen mit einer amerikanischen

Universität mit Sitz im Irak und hat „das System einmal leicht verändert“ (SV2, Z. 275). Nach der Klasse 3a, mit ungefähr 13 Jahren, schreiben die Schüler:innen einen „placement test“ für das Fach Englisch, der den Kenntnisstand in der Fremdsprache abprüft und die Jugendlichen in die verschiedenen level 1-5 einteilt. Daraufhin lernt dann jeder und jede individuell auf diesem Englischlevel weiter. Ist level 5 erreicht, wird der TOEFL-Test absolviert und das international anerkannte Sprachzertifikat ausgestellt, „das dem Kind, was unseren Schülern im Grunde, die Türen für alle Universitäten öffnet. das Kind könnte dann theoretisch sogar mit dem Sprachzertifikat nach Abschluss der Schulausbildung an der Universität Tübingen studieren kommen.“ (SV2, Z. 285-289) SV2 vermutet sogar, dass das Sprachzertifikat für manche Ausbildungen ohne staatliches Abschlusszeugnis ausreichen würde (SV2, Z. 320f., 323-325) Mit acht Stunden Englisch pro Woche und 240 Stunden Englisch pro level wurde der Fokus eindeutig auf die Fremdsprache gelegt (SV2, Z. 300). Durch die Kooperation können hochwertige und motivierende Fortbildungen an der amerikanischen Universität für die Lehrkräfte angeboten werden (SV2, Z. 333-337, 341f.).

Des Weiteren hat Our Bridge ein nachhaltiges und zukunftsorientiertes Ausbildungsprogramm begonnen:

„es gibt jetzt Green Bridge, dadurch dass der Irak das 4. Land weltweit ist, was am meisten vom Klimawandel betroffen ist, ist natürlich die Aufforstung ein sehr wichtiger Punkt und uns auch ein sehr wichtiges Anliegen und damit die Menschen in dieser Region sich auch ja damit das Leben dort erträglich ist und dass Leben einkehren kann, braucht es ja viel mehr und größere grüne Landschaften und deswegen wollen wir mit Green Bridge da die Schnittstelle schaffen und Jugendliche nach ihrer Schule bei Our Bridge als Umweltschützer ausbilden indem sie lernen, wie züchtet man überhaupt einen Baum, wie wird der gepflanzt und wenn er dann gepflanzt ist, wie pflege ich diesen Baum, wie bewässere ich diesen Baum und wie schütze ich es allem voran.“ (SV1, Z. 218-226)

Auf der sogenannten Green Bridge Farm werden dafür in Gärten verschiedene Pflanzen angebaut und Bäume gezüchtet. Die Bäume werden dann im Folgejahr im Dorf von den Schüler:innen ausgepflanzt. Außerdem besteht für Außenstehende die Möglichkeit, Bäume zu kaufen und zu benennen, die dann ihren Platz im Dorf finden. (SV1, Z. 246-252) Diese zweite neue Profilschärfung liegt somit im Bereich der nachhaltigen Entwicklung mit den Themen Umweltschutz (SV1, Z. 276-280) und der Ausbildung und Entwicklung weiterer zukunftsfähiger Berufsgruppen (SV1, Z. 499-501).

Skalierung sozialer Wirkung

Ausgehend von der Fragestellung, wie die Übertragbarkeit der OBS in den Shingal gelingen kann, soll im folgenden Kapitel die Skalierung sozialer Wirkungen genauer analysiert werden.

Auch in Sozialunternehmen ist das Phänomen bekannt, dass es oft nicht an der Erkenntnis, sondern an deren Umsetzung hapert: „Es besteht ... weniger ein Mangel an innovativen Lösungen,

sondern an der systematischen Skalierung erfolgreicher Ansätze.“ (Weber et al., 2013, S. 9). Hier taucht der Begriff „Skalierung“ auf, den wir aus der Betriebswirtschaft mit der Bedeutung des wirtschaftlichen Wachstums im Sinne einer Umsatzsteigerung kennen (vgl. unternehmer.de, 2019). Bezogen auf unseren Themenbereich – Bildung und sozialer Kontext – beschreibt Skalierung den Prozess, die soziale Wirkung eines Unternehmens zu steigern (Bertelsmann Stiftung, 2013, S. 11) oder soziale Innovationen zu verbreiten (Mildenberger & Schmitz, 2018, S. 298).

Speziell für die „Skalierung sozialer Wirkung“ haben Weber et al. (2013) eine praxisnahe Einteilung in vier Typen vorgenommen: „Typ 1: Kapazitätserweiterung – Intensivierung der sozialen Aktivitäten aus der bisherigen Region heraus; Typ 2: Strategische Ausdehnung – Erschließen neuer Märkte und/oder Einführung neuer Produkte/Services; Typ 3: Vertraglich fundierte Partnerschaft – Errichten neuer Standorte durch (feste) Vertragspartner und Typ 4: Wissensdiffusion – Verbreitung der Idee ohne gleichzeitiges Organisationswachstum“ (Weber et al., 2013, S. 5; vgl. auch Fischer, 2022, S. 30f.)

Wenn ein Sozialunternehmen also seine Ideen weiterverbreiten, wirksamer werden oder eine größere Zielgruppe ansprechen möchte, findet es z. B. in diesem Handbuch das passende Vorgehen. Ein ausgewähltes Skalierungsmodell sollte immer sorgfältig auf seine Tauglichkeit und Aktualität geprüft werden.

Vor der Umsetzung des geplanten Prozesses können die folgenden acht Fragen hilfreich sein, die von Georg Mildenberger und Björn Schmitz nach Weber, Kröger und Lambrich (2012) sowie Weber et al. (2013) zusammengestellt wurden:

- „Habe ich für mein Sozialunternehmen ein operatives Modell gefunden, welches sich hinsichtlich seiner sozialen Wirkung kontinuierlich als wettbewerbsfähig bewährt hat und welches nachhaltig ist? → **Voraussetzung: Operatives Modell**
- Bin ich (als Gründer/Leiter der Organisation) bereit und überzeugt, meine Rolle in meinem Sozialunternehmen neu zu definieren und mich, mit allen Konsequenzen, stärker in meine Managementaufgabe zu bewegen? → **Überzeugung und Bereitschaft**
- Verfüge ich über umfangreiche Managementkompetenzen (z. B. bezüglich: Ziele und Strategien, Planung, Erfolgsmessung, Führung, Budgetierung, Qualitätsmanagement, Dokumentation)? → **Managementkompetenz**
- Lässt sich das operative Modell meines Sozialunternehmens auf wenige Kernbestandteile reduzieren, die ich dann (mit Hilfe von Standardisierung) replizieren kann? → **Replizierbarkeit**
- Verfüge ich über ausreichend eigene Ressourcen für einen Skalierungsprozess oder bin ich in der Lage, die nötigen Ressourcen über Dritte mittelfristig kontinuierlich und stabil zu mobilisieren? → **Mobilisierung relevanter Ressourcen**
- Verfüge ich über Kontakte/Partner, die mein Sozialunternehmen bundesweit verbreiten und bekannt machen? Habe ich Aussicht Preise und/oder Auszeichnungen zu erzielen? → **Legitimation und Reputation**

- Möchte ich mich – mit allen Konsequenzen für die Steuerungs- und Kontrollfähigkeit – mit einem Partner zusammentun, oder möchte ich – mit allen Konsequenzen für die Ressourcenakquise und das Skalierungstempo – aus eigener Kraft skalieren und meine Rolle in meinem Sozialunternehmen unverändert halten? → **Kontrolle und Partner**
- Wie hoch sind meine geschätzten Transferkosten (Vertragsanbahnung, -formulierung, -schließung, Modellanpassungen, Vertragsüberwachung, -durchsetzung, -anpassung) – basierend auf dem aktuellen operativen Modell und vor dem Hintergrund des Sektors, in dem ich mich bewege? → **Transferkosten**“ (Mildenberger & Schmitz, 2018, S. 308)

Bei diesen Fragen kommen viele persönliche bzw. personelle Faktoren zur Sprache, die zur Umsetzung und zum Erfolg eines solchen Vorhabens entscheidend beitragen können.

Ein anderes Modell zur Durchführung einer Skalierung schreibt vor allem der Zusammenarbeit und Vernetzung mit geschäftlichen, privaten und politischen Partnerinnen und Partnern eine große Bedeutung zu: das SCALERS-Modell von Bloom und Chatterij (2009). Es betrachtet die folgenden sieben Dimensionen:

- Staffing (Ausstattung mit qualifiziertem Personal),
- Communicating (vor allem zur Überzeugung der wichtigen Stakeholder)
- Allianzen und Partnerschaften (in der Gesellschaft)
- Lobbying (auf politischer Ebene)
- Einkommen (zur nachhaltigen Finanzierung)
- Replizierbarkeit (der entwickelten Programme und Initiativen) und Stimulation von Marktkräften (für private Investitionen in das Vorhaben). (vgl. Mildenberger & Schmitz, 2018, S. 307)

Neben diesen beiden gibt es noch mehr Modelle, Praxisleitfäden oder auch sogenannte „Toolboxen“, anhand derer ein Unternehmen seine Angebote ausbauen kann (z. B. in Mildenberger & Schmitz, 2018, S. 309-312). Diese werden hier nicht näher beschrieben.

Eine Evaluierung im Vorfeld sowie prozessbegleitend erfüllt gleich mehrere Aufgaben: anfangs ist sie sinnvoll, um den Bedarf festzustellen, die passenden Schritte zu finden sowie die erforderlichen Ressourcen zu eruieren. Während des Skalierungsprozesses kann sie feststellen, wie gut er funktioniert, um gegebenenfalls nach erfolgter Rückmeldung korrigierende Maßnahmen einzuleiten. Und natürlich ist Evaluation ein geeignetes Werkzeug, Geldgebern und Interessenvertretern den Nutzen von Prozessen aufzuzeigen. (vgl. Harvard Family Research Project, 2010, S. 24)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es eine große Anzahl zu beachtender Faktoren gibt, wenn ein Unternehmen seine Angebote ausweiten oder deren Wirkung steigern möchte. Besonders praxistauglich erscheinen die oben vorgestellten acht Fragen bzw. Erfolgsfaktoren (Operatives Modell, Überzeugung & Bereitschaft, Managementkompetenz, Replizierbarkeit, Mobilisierung relevanter Ressourcen, Legitimation & Reputation, Kontrolle & Partner sowie Transferkosten).

Dabei ist und bleibt die Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Skalierung – so banal es klingen mag - ein tragfähiges operatives Modell. Das Modell muss sich bereits in der Praxis bewährt haben

und konkrete, zielführende Aktivitäten sowie eine realistische, dauerhafte Finanzierbarkeit aufweisen. (vgl. Weber et al., 2013, S. 16)

Interessanterweise hat Weber et al. (2013) den beiden Kostenfaktoren „Mobilisierung notwendiger Ressourcen“ und „Transferkosten“ die geringste Bedeutung beigemessen (Weber et al., 2013, S. 43), da sie einen direkten Zusammenhang zwischen „Legitimation und Reputation“ und „Mobilisierung notwendiger Ressourcen“ erkennt. Eine erfolgreiche Skalierung findet demnach statt, wenn mindestens einer der beiden Faktoren erfüllt wird, nicht zwangsläufig beide. (vgl. Weber et al., 2013, S. 40) Das heißt: Wenn ein Unternehmen einen guten und etablierten Ruf hat, gestaltet sich die Finanzierung neuer Vorhaben offenbar einfacher.

Zu beachten gilt immer der lokale Kontext. Auch unterschiedliche Regularien in verschiedenen Regionen sind zu berücksichtigen, von gesetzlichen Vorgaben zur Gebäudesicherheit bis hin zu verbindlichen Bildungsplänen (vgl. Weber et al., 2013, S. 39f.).

Vor allem im sozialen Sektor gibt es unvorhersehbare und unkontrollierbare Faktoren, die das erwünschte Ergebnis beeinflussen können, sodass eine Skalierung nicht einfach und nicht schnell durchzuführen ist. Eine Übertragbarkeit ist nicht überall gegeben. (vgl. Harvard Family Research Project, 2010, S. 24).

Deshalb sind eine hohe Motivation, Flexibilität, eine sorgfältige Planung, ständige Überwachung und Bewertung des Prozesses sowie die Bereitschaft, eventuell nötige Nachbesserungen durchzuführen, wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Skalierung. Die Persönlichkeit der treibenden Kraft (Vorstand, Schulleitung, Geschäftsführung o. ä.) sowie externe Partner sind dabei nicht zu unterschätzen (vgl. Weber et al., 2013, S. 16).

Trotz dieser vielen Einflussfaktoren und dem beachtlichen Aufwand wird auch im sozialen Sektor dem Wunsch nach Verbesserung und Weiterentwicklung nachgekommen, denn: „Alle sozialen Unternehmungen vereint das Bestreben, durch neuartige Lösungen für altbekannte Probleme soziale Wirkungen zu generieren und bestehende Strukturen und Prozesse zu verbessern.“ (Weber et al., 2013, S. 11).

Forschungskontext und Begründung der Forschungsfrage

Wie bereits dargestellt, werden Jesidinnen und Jesiden, die in die Region Shingal zurückkehren, von Traumatisierung, Fluchterfahrung mit einem vorübergehenden Leben in Camp oder anderer Unterkunft geprägt sein und auf eine Heimat treffen, die noch immer teilweise verheerende infrastrukturelle Schäden aufweist und von politisch-militärischen, aber auch persönlich-gesellschaftlichen Unsicherheiten geprägt ist. Kinder und Jugendliche werden keine lückenlosen Bildungsbiografien aufweisen und in Shingal wenige überfüllte Schulen vorfinden, die wahrscheinlich schwierig zu Fuß zu erreichen und oftmals nicht ausreichend ausgestattet sind.

Our Bridge möchte mit der Übertragung ihres bestehenden Schulkonzepts dem Bildungsnotstand in der gebeutelten Region entgegenwirken. Durch ihr engagiertes Team bietet die Einrichtung bereits in Khanke den geflüchteten Kindern und Jugendlichen mehr als „nur Lernen“. Drei empirische Masterarbeiten, die 2022 an der Universität Tübingen geschrieben wurden und der darauf basierende Abschlussbericht „Bildung am Flüchtlingscamp“ von 2023 zeichnen ein Gesamtbild von der hohen Qualität, der auf diese herausfordernde Lage zugeschnittenen Schule. Diese Masterarbeit greift nun die Frage der Skalierbarkeit auf, die in den Empfehlungen des Abschlussberichts „Bildung am Flüchtlingscamp“ aufgeworfen wurde: „Wie kann das erfolgreiche Modell ‚Our Bridge‘ auf weitere Standorte und Geflüchteten camps ausgeweitet werden?“ (Bohl et al., 2023, S. 89) Was in diesem Fall konkret bedeutet: Wie kann das erfolgreiche Modell ‚Our Bridge‘ auf den Standort Shingal ausgeweitet werden?

Mit dieser Studie sollen Erkenntnisse auf verschiedenen Ebenen gesammelt werden. Die Interviews sollen zunächst dazu dienen, die Kontextbedingungen der Region Shingal aus Sicht verschiedener Akteur:innen mit schulischem und sozial-humanitären Bezug detailliert zu beschreiben. Überlegungen zu einer bestmöglichen Skalierung unter Einbezug der Erfahrungen des irakischen/kurdischen Schulsystems und des *Our Bridge* Bildungskonzepts in Khanke sollen gebündelt dargestellt werden. Aus diesen Erkenntnissen sollen theoriegeleitet Gelingensfaktoren für eine Übertragbarkeit der *Our Bridge* Schule in den Shingal aus Sicht oben genannter Akteurinnen und Akteure abgeleitet werden. Die Forschungsberichte der Universität Tübingen sollen dabei als Hintergrundfolie dienen und um den Aspekt der Skalierung einer Bildungseinrichtung in besonders herausfordernder Lage erweitert werden. Außerdem sollen die Forschungsergebnisse der Organisation *Our Bridge* als Grundlage für die Realisierung des anvisierten Skalierungsprozesses in den Shingal dienen.

Deshalb steht die Leitfrage im Mittelpunkt: Wie kann die Übertragbarkeit der *Our Bridge Schule* in die Region Shingal - aus der Perspektive von Personen mit *Our Bridge*-Bezug oder Tätigen in sozial-humanitären Organisationen in der Region Shingal - gelingen?

Im Folgenden werden die Theoriebezüge kurz zusammengefasst der jeweiligen Unterfrage zugeordnet.

- Wie beschreiben verschiedene Akteur:innen die Kontextbedingungen in Shingal?

Diese Unterfrage wird mit der Hauptkategorie 1 beantwortet. Die herausfordernde Lebenswelt der Schülerschaft in Shingal, bildet einen Bereich ab, dem die OBS gegenüberstehen wird. Der soziale Kontext wirkt auf alle schulischen Prozesse ein, mit stärkstem Effekt auf der Ergebnisqualität.

- Welche Maßnahmen sollten getroffen werden, um eine weitere *Our Bridge* Schule in Shingal zu eröffnen?

Die Hauptkategorie 3 soll zur Beantwortung dieser zweiten Unterfrage herangezogen werden. Zu Skalierungsfaktoren auf Managementebene zählen die Einstellungen, Bereitschaft und Kompeten-

zen der für den Skalierungsprozess verantwortlichen Person oder des Teams, da mit der Übertragung auch Veränderungen in den Arbeitsprozessen einhergehen. Die Mobilisierung dauerhafter finanzieller Mittel unter Einbezug bereits vorhandener oder neuer Partner:innen sind außerdem Bestandteil bei der Beantwortung dieser Forschungsfrage. In krisenreichen Gebieten ist im Sinne des Do-not-harm-Prinzips ein konflikt sensibles Vorgehen zentral.

- Wie sollte die Our Bridge Schule in diesem herausfordernden Kontext Shingal gestaltet sein?

Die Unterfrage drei wird mit den Hauptkategorien 2 und 4 beantwortet. Auch wenn schwerpunktmäßig die positiven Charakteristika der bestehenden OBS und Vorschläge zur Optimierung aus HK 4 einfließen, spielen auch Erfahrungen, die das irakische/kurdische Schulsystem betreffen, dabei eine Rolle. Die Merkmale, die die Wissenschaft zu hoher Schulqualität an Schulen in schwierigen Lagen herausgearbeitet hat, zeigen die Schulleitung als Dreh- und Angelpunkt. Sie etabliert durch ihre Führung eine „lernende Organisation“ (Brücher et al., 2021, S. 205), in der das Lernen aller im Mittelpunkt steht. Leistung und Unterricht sind zentrale Elemente ebenso wie die Datengewinnung und –nutzung und die Öffnung nach außen (vgl. Braun & Pfänder, 2022, S. 6; Marx & Maaz, 2023, S. 192). Durch die Implementierung und Gewährleistung von hochwertiger Bildung wird internationalen rechtlichen Regelungen und Vereinbarungen Rechnung getragen. Im Skalierungsprozess von Sozialunternehmen steht ein „operatives Modell“ (Bertelsmann Stiftung, 2013, S. 16) am Anfang aller Überlegungen. Um die Frage der Replizierbarkeit zu klären, ist eine Reduktion auf die „Kernbestandteile“ der Organisation (Bertelsmann Stiftung, 2013, S. 16; Mildemberger & Schmitz, 2018, S. 308) ein elementarer Schritt.

Methodische Darstellung

Vorgehen

Ausgehend von den Forschungsfragen und dem Erkenntnisziel, die subjektiven Sichtweisen von Erfahrungen darzustellen (vgl. Reichertz, 2016, S. 36f.), bieten sich als Erhebungsmethode Interviews an. Deshalb wurden für die Datengenerierung sechs leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Diese „sind eine verbreitete, ausdifferenzierte und methodologisch vergleichsweise gut ausgearbeitete Methode, qualitative Daten zu erzeugen“ (Helfferich, 2014, S. 559). Um dem Prinzip ‚So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig‘ (Helfferich, 2014, S. 560) Rechnung zu tragen, wurde bei der Erstellung des Leitfadens nach den vier Schritten „SPSS – Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsummieren“ (Helfferich, 2011, S. 182) vorgegangen. Der Vorteil des Leitfadens liegt darin, dass es einen vorformulierten Fragenkatalog gibt, der auf die Forschungsfrage fokussiert, um „den Interviewablauf in einem gewissen Maße zu steuern“ (Helfferich, 2014, S. 560). Andererseits erlaubt er in der flexiblen Anwendung und Ergänzung, dem Befragten Raum zu geben. Beim in dieser Studie entwickelten Leitfaden werden Erzählaufforderungen und offene Fragen eingesetzt.

Da im Vorfeld bereits ersichtlich wurde, dass der Leitfaden breit angelegt und die Zeit der Befragten begrenzt war, entschied sich die Forschende dazu, die ursprünglich vorgesehene Eisbrecherfrage bei allen Interviews wegzulassen. Die Begrüßung mit Vorstellung, Hinweisen zu Aufzeichnung und Ablauf des Interviews sowie einer zusammenfassenden Einstimmung auf das Thema sollten als Warm-Up genügen. Es wurde ein direkter Einstieg mit der offenen Frage zur Lebenssituation der Menschen in Shingal gewählt. Insgesamt enthält der Leitfaden neun Leitfragen zu sechs unterschiedlichen Bereichen mit jeweils weiteren obligatorischen Nachfragen. Die Fragen 1a) und 1b) sollen Einblicke in die Lebenssituationen der Menschen in Shingal geben, wobei 1a) auf Wohnverhältnisse, Infrastruktur und Versorgung allgemein und 1b) auf Schule und Bildung abzielt. Die Befragten sollen Raum bekommen, um eigene Erfahrungen und/oder Beobachtungen einzubringen. 1b) stellt die Überleitung zum Schwerpunkt Bildung dar, der mit den Fragen 2a) und 2b) zu Zielen und Strukturen einer neuen Bildungseinrichtung in Shingal anschließt. In diesem Bereich wurde der Leitfaden je nach Person mit oder ohne *Our Bridge*-Bezug variiert. Denn es konnte davon ausgegangen werden, dass Personen, die zur *OBS* in Verbindung stehen oder standen, Bezug auf deren Bildungssystem (und mögliche Veränderungen für Shingal) nehmen würden und so sollten mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede für die Schule in Shingal herausgearbeitet werden. Die dann folgende dritte Frage konzentriert sich auf die materiellen und finanziellen Ressourcen und deren Beschaffung. Anschließend wird der Fokus auf die personellen Ressourcen, den benötigten beteiligten Akteur:innen und deren Gewinnung gelegt. Die vorletzte Frage lenkt die Aufmerksamkeit auf die Einschätzung möglicher Herausforderungen, bevor mit der Abschlussfrage zu möglichen selbstgewählten relevanten Aspekten geendet wird.

Eine Anpassung der Leitfäden erfolgte im Vorfeld (Sprache, Bezug zu *Our Bridge*, Schülerinnenstatus) und im Interviewverlauf je nach Aussagen der Befragten, deren Wissen, Erfahrung oder Fokus.

Sampling

Das Sampling umfasst zunächst zwei männliche Schulverantwortliche von *Our Bridge* (SV1 u. SV2). Sie besitzen langjährige Erfahrung mit der Organisation und zeigen sich für den voraussichtlichen Übertragungsprozess verantwortlich. Die weiteren Kontakte wurden von ihnen hergestellt. Zu ihnen zählt eine Schülerin (S), die mit ihrer Familie aus Shingal geflohen ist, im Geflüchteten-camp in Khanke wohnte und drei Jahre die *OBS* besuchte, bevor sie wieder mit ihrer Familie in den Shingal zurückging und dort zum Erhebungszeitpunkt die 7. Klasse einer weiterführenden Schule besuchte. Außerdem gehört ein Englischlehrer (L) mit zum Sample, der ebenfalls Fluchterfahrungen gemacht hat, des Weiteren drei Jahre bei der *OBS* arbeitete und inzwischen an einer irakischen Schule in Shingal unterrichtet. Diese vier Personen kennen alle die *OBS*, sowie die Regionen Khanke und Shingal. Ein weiterer Befragter (OV1) wohnt in Shingal und leitet dort eine Jugendorganisation, womit er die Lebenssituation und Familienstrukturen vor Ort kennt. Das Sample komplettiert ein NGO-Verantwortlicher (OV2), der mit den Strukturen in Irak und Kurdistan vertraut ist. Im Gegensatz zu allen anderen haben OV1 und OV2 keinen Bezug zu *OB* und ihre

Interviews sollen dazu beitragen, weitere Sichtweisen auf das Projekt zu gewinnen. Die Schülerin wurde mit S abgekürzt, die *Our Bridge*-Schulverantwortlichen mit SV1 und SV2 (=Schulverantwortlicher), der Englischlehrer mit L und die Verantwortlichen der anderen Organisationen mit OV1 und OV2 (=Organisationsverantwortlicher).

Datenerhebung

Die sechs leitfadenorientierten Interviews wurden an verschiedenen Zeitpunkten zwischen Mai und Juli 2024 online per Videokonferenz (Olandan=SV1, Nidal=SV2, Lawin=OV1, Benatar=S) oder Whats App-Telefonat (Tekan=L, Namdar=OV2) erhoben. Sie dauerten zwischen 26 Minuten und 1 Stunde 3 Minuten, wobei zwei Interviews aus Zeitgründen mit Unterbrechung geführt wurden (SV1, OV2). Drei Interviews konnten auf Deutsch geführt werden. Das Interview mit der Schülerin Benatar wurde von einem Schulverantwortlichen gedolmetscht (Kurdisch-Deutsch). Da die Übertragung des Videointerviews mit OV1 schon während der Aufzeichnung schlechte Qualität aufwies, wurde dies unterbrochen und einen Tag später erneut geführt. Dennoch zeigten sich auch hier technische Mängel, weshalb dieses Interview unvollständig transkribiert nicht verwertbar war und die schriftlichen Antworten, die OV1 per E-Mail überwiegend in Stichwortsätzen abgab, in die Datenerhebung und -auswertung einbezogen wurden. Alle Befragten wurden im Vorfeld über den Datenschutz aufgeklärt und ihr Einverständnis eingeholt.

Datenauswertung

Die Leitfadeninterviews wurden von der Forschenden selbst mit der Software MAXQDA transkribiert. Es wurden vereinfachte Transkriptionsregeln in Anlehnung an Bohnsack 2021, S. 255f.; Dresing/ Pehl 2018, S. 21-25 und Kuckartz & Rädiker 2022, S. 200f. angewendet. Um „die Priorität auf de[n] semantischen Inhalt des Gesprächs“ (Dresing & Pehl, 2018, S. 17) zu legen, wurden die Transkriptionstexte geglättet und mit wenigen non- oder paraverbale Ausdrücken versehen. Genannte Orte, Personen oder Organisationen wurden durch Pseudonyme ersetzt. Das Material wurde mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet, welches ein Verfahren darstellt, das „große Materialmengen bewältigen kann“ (Mayring & Fenzl, 2014, S. 543). „Fixierte Kommunikation“ (Mayring, 2022, S. 12) soll durch eine systematische, regel- und theoriegeleitete Vorgehensweise analysiert werden, um damit „*Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen.*“ (Mayring, 2022, S. 13, im Originaltext kursiv) Im Verfahren werden Kategorien gebildet. Diese *Kategoriengeleitetheit* (Mayring & Fenzl, 2014, S. 544, im Originaltext kursiv) ist das entscheidende Unterscheidungsmerkmal zu anderen textanalytischen Verfahren. „*Kategorien* stellen Analyseaspekte als Kurzformulierungen dar, sind in der Formulierung mehr oder weniger eng am Ausgangsmaterial orientiert und können hierarchisch geordnet sein (*Ober- und Unterkategorien*)“ (Mayring & Fenzl, 2014, S. 544, im Originaltext kursiv).

Es gibt verschiedene Analyseformen, die sich den drei Grundformen Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung zuordnen lassen (vgl. Mayring, 2022, S. 66). Die Zusammenfassung zielt darauf ab, „das Material so zu reduzieren, dass die weiteren wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 2022, S. 66). Eine Form, die Techniken des zusammenfassenden Interpretierens anwendet, ist die induktive Kategorienbildung. Dabei werden die Kategorien „direkt aus dem Material“ (Mayring, 2022, S.84) abgeleitet.

Bei der Bearbeitung des Interviewmaterials dieser Arbeit wurde theoriegeleitet durch die Fragestellungen der Fokus auf den „Lebensraum Shingal“, den „Ist- Zustand der Schulen in Shingal“ und die „Our Bridge Schule 2.0“ gelegt. Insgesamt ergaben sich daraus am Schluss vier Hauptkategorien. Als Kodiereinheit wurde eine Sinneinheit bestimmt. Als Kontexteinheit gilt jeweils das ganze Interview eines Befragten und die Auswertungseinheit umfasst alle sechs Interviews. Alle Interviews wurden zunächst zeilenweise durchgegangen, Textabschnitte markiert und mit Kategorien versehen. Davon wurden einige zunächst eng am Material mit In-Vivo-Codes versehen. Im laufenden Arbeitsprozess wurde für jede Sinneinheit entschieden, ob ihre Zuordnung zu einer bereits gebildeten Kategorie vorgenommen werden konnte oder eine neue Kategorie gebildet werden musste. Das Material wurde so schrittweise durchgearbeitet, Sinneinheiten bestehenden Kategorien zugeordnet oder neue gebildet. (vgl. Mayring, 2022, S. 85-87) Nach einer gewissen Menge, als nur noch wenige neue Kategorien hinzukamen, wurde geprüft, „ob die Kategorien dem Ziel der Analyse nahekommen“ (Mayring, 2022, S. 86). Die Kategorien wurden mehrfach überprüft, gleiche oder ähnliche Codes zusammengefasst, teilweise auch wieder verworfen und Kategorien umstrukturiert.

In der folgenden Tabelle sollen uneindeutige Beispiele aus zwei Hauptkategorien mit Beschreibungen und Ankerbeispielen dargestellt werden. Das Beispiel der Unterkategorie (UK) *Gefühlte Sicherheit* zeigt eine Abgrenzung und das Beispiel der UK *Bedarf an Schulen* eine Doppelcodierung.

Tab. 1: Ausschnitt Kodierleitfaden.

Name der Kategorie	Inhaltliche Beschreibung/ Abgrenzung / Dopplung	Ankerbeispiel
Lebensraum Shingal (HK 1)		
Sicherheitslage		
Gefühlte Sicherheit	Alle Aussagen, die beinhalten, wie sicher sich die Personen fühlen. Diese können auch anhand von Beispielen festgemacht werden. → Auch diese Aussage fällt unter Gefühlte Sicherheit, da hier zwar auch eine militärische Gruppierung genannt wird, und somit in die Unterkategorie Umstrittenes Gebiet fallen könnte, hier der Fokus aber auf dem Gefühl („nicht trauen“) liegt.	„es ist nicht so ängstlich dort, aber, es ist irgendwie ängstlich, aber auch irgendwie nicht ängstlich, abends ist es“ (S, Z. 45f.) „also abends traut man sich nicht rausgehen, rauszugehen, weil wie du weißt, ist ja die PKK dort und man traut sich nicht rauszugehen.“ (S, Z. 51f.)
Schule in Shingal (HK 2)		
Schulische Infrastruktur		
Bedarf an Schulen	Alle Aussagen, die darstellen, wie viele Schulen es in Shingal gibt. → Doppelt kodiert wurde diese Aussage, da	„aber was es auf jeden Fall gibt, ist, ich weiß, dass es ein extremen ja Schulbedarf gibt.“ (SV1, Z. 55f.)

	sie Aspekte zweier Kategorien vereinbart: Aussage zu Schulanzahl und Schließungen (Bedarf an Schulen) und Grund für die Schließungen = Personalmangel (Lehrkräfte und Schulleitung).	„so we have two schools two Primary Schools in Isra and there are too many schools but they don't have like managers and staff so they are closed for now.“ (L, Z. 142f.)
--	--	---

Im folgenden Kapitel findet sich das Kategoriensystem. Zudem werden die Kategorien mit entsprechenden Textbeispielen genauer beschrieben.

Ergebnisse

Kategoriensystem

Das Kategoriensystem lässt sich in die vier Hauptkategorien *Lebensraum Shingal* (Hauptkategorie 1), *Schule in Shingal* (Hauptkategorie 2), *Rahmenbedingungen für die OBS 2.0* (Hauptkategorie 3) und *Schul- und Lernkultur OBS 2.0* (Hauptkategorie 4) einteilen. Die ersten beiden Hauptkategorien beschreiben die momentane Lebens- und Schulsituation in Shingal (Ist-Zustand). Hauptkategorien 3 und 4 beziehen sich auf die Vorbereitungen und die Konzeption einer zukünftigen *Our Bridge Schule in Shingal* (folgend mit *OBS 2.0* benannt).

Tab. 2: Kategoriensystem.

Hauptkategorie	Unterkategorie I	Unterkategorie II
Lebensraum Shingal	Wohnsituation	- Zerstörung und Wiederaufbau - Wohnort und Wohnraum - Rückkehrende
	Allgemeine Infrastruktur und Versorgung	- Strom- und Wasserversorgung - Infrastruktur generell - Verwaltung - Gesundheitsversorgung - Lebensmittelversorgung
	Sicherheitslage	- Umstrittenes Gebiet - Gefühlte Sicherheit - Stammesstrukturen
	Sozialisation	- Bildung in Familie und Gesellschaft - Freizeit und Arbeit - Jesidische Resilienz
Schule in Shingal	Schulische Infrastruktur	- Bedarf an Schulen - Schulwege
	Schulorganisation	
	Unterricht	- Lehr- und Lernmethoden - Medien und Ausstattung - Umgang mit Traumatisierung
	Lehrkräfte und Schulleitung	
	Bewertungen	
Rahmenbedingungen für die OBS 2.0	Analyse und Qualitätssicherung	
	Finanz- und Personalressourcen	- Fundraising - Kooperationen - Steuerungsteam
	Schulische Infrastruktur OBS	- Schulstandort - Staatliche Genehmigungen - Sicherheit - Baumaterialien und Inventar - Stromversorgung
Schul- und Lernkultur 2.0	Curriculum und Anerkennung des Abschlusses	
	Bildungsleitbild	- Our Bridge Klima - Umgang mit Traumatisierungen

	Unterricht	- Lehr- und Lernmethoden und Ausstattung - Qualitätsausschuss - Stundenplan
	Personal	- Lehrkräfte - weitere Mitarbeitende
	OBS als Bereicherung	

Beschreibung der Hauptkategorie 1

Die Hauptkategorie 1 lässt sich in folgende vier Unterkategorien zum Standort Shingal gliedern: *Wohnsituation, Allgemeine Infrastruktur und Versorgung, Sicherheitslage und Sozialisation*. Diese sollen nun beschrieben werden.

Wohnsituation

Die Unterkategorie Wohnsituation kann wiederum in die drei Bereiche *Zerstörung und Wiederaufbau, Wohnort und Wohnraum* und *Rückkehrende* unterteilt werden.

Durch ihre Aussagen verdeutlichen die Befragten, dass sich die Zerstörung je nach Standort in unterschiedlichem Ausmaß zeigt: „es gibt diesen Berg es gibt vor dem Berg, es gibt zwischen dem Berg, es gibt auf dem Berg und hinter dem Berg und je nach dem wo die Menschen leben ist Shingal und die Gegenden unterschiedlich beschädigt (...)“ (SV1, Z. 5-7). S berichtet von nur einem zerstörten Haus in ihrer Straße (S, Z. 26f.), aber der kompletten Zerstörung der Häuser einer gesamten Straße (S, Z. 32). Als Begründungen für die Zerstörungen werden zum einen Gefechte mit der ISIS und zum anderen ein Flugzeugbeschuss angeführt (S, Z. 32 u. 40). OV2 geht mit konkreten Zahlen auf den Verlust von Wohneigentum und Inventar ein:

„von dem Postgenozid ist natürlich viele Leute haben seit 10 Jahren ihre Häuser verlassen. die ganzen Häuser waren von damals Lehmhäuser also nicht aus Zement und Beton (unv.) Lehmhäuser, die mittlerweile auch veraltet und kaputt sind, die brauchen noch wieder gebaut zu werden, also die Schaden dieses alleine zu Privatpersonen oder Privatleuten zu geführt hat Privatleute von Shingal (unv.) sechs Milliarden Dollar die ganze Privatschaden wenn wir alle rechnen was passiert deren Häuser haben sie nicht mehr, die ganzen Haushaltssachen wurden in 2014 geklaut bei ISIS (unv.) (das bedeutet ca.?) (unv.) sie nicht von Null anfangen so also das ist die eine Sache.“ (OV2, Z. 19-26)

Des Weiteren wird auf den Wiederaufbau durch Organisationen hingewiesen, wobei der langwierige Verlauf dieser Maßnahmen und das Erfordernis zusätzlicher finanzieller Mittel aufgezeigt wird: „ja they rebuilt the houses for some families but like five, six families every three, four months (unv.) it's a slow ja.“ (L, Z. 69f.). „aber was die internationalen NGO was die lokalen NGO und machen es ist natürlich auch sehr gut reicht nicht aus. sie brauchen natürlich mehr internationale fund um solche Sachen zu machen Wiederaufbau und so weiter“ (OV2, Z. 33-36).

Besonders eindrücklich beschreibt ein Schulverantwortlicher das immer noch vorherrschende Ausmaß der Zerstörung, das er bei einer im Februar 2024 stattgefundenen Reise vorfand:

„weil die meisten Häuser sind zerstört und dass (unv.) auch, das würde ich gerne noch ergänzen zu dem Punkt vorhin (...) dass wenn du da reinfährst in Shingal, das sieht immer noch genau aus wie vorher also selbst diese ganze Aschschutt und Asche, die ist noch nicht behoben worden, dass du da ist alles noch zerstört, das sieht aus wie (ein Tag?) als würde es gerade der Krieg gewesen sein, deswegen also die meisten Häuser von den Menschen dort sind ja zerstört.“ (SV2, Z. 68-72)

Insgesamt zeigen alle Aussagen die immer noch vorherrschende immense Zerstörung und den großen Bedarf an weiteren Wiederaufbaumaßnahmen, abhängig vom jeweiligen Ort.

Wohnort und Wohnraum

In der Subkategorie *Wohnort und Wohnraum* wird deutlich, dass die Zerstörung der Gebäude den Wohnort und die Unterbringung stark beeinflussen (OV1, Z. 9f.). Die individuellen Lebenssituationen der Familien und die Unterbringungsarten variieren (L Z. 5-10; 51-53). SV1 erklärt:

„genau es gibt einmal die in Flüchtlingslagern, die sind, ich glaube das größte davon ist auf dem Berg selbst da da gibt es eigentlich ja die größte Zeltstadt, wie groß und wie viel Personen weiß ich leider nicht. und entweder wohnen sie tatsächlich in Häusern von Verwandten, wie du es gerade gesagt hast, oder Bekannten oder sie leben in ihren eigenen ja kaputten Häusern, wenn sie nicht komplett eingestürzt sind“ (SV1, Z. 125-129)

Als mögliche Gründe, warum Menschen in anderen Häusern wohnen, nennt L, der selbst in Shingal lebt und arbeitet, dass Verwandte noch nicht zurückgekehrt seien oder in anderen Ländern Zuflucht gesucht haben: „maybe for example a family who has gone to Europe or somewhere they ask them to stay in their house and it works like this.“ (L, Z. 55f.) Er betont zweimal, dass es nicht schwierig sei, ein Haus zum Wohnen zu finden: „so it's not a ja it's not a big problem for to find a house to live in.“ (L, Z. 58) (L, Z. 71).

Im Gegensatz dazu scheint die Einschätzung von SV1 zu liegen, der das Fehlen adäquater Unterkünfte als Grund nennt, nicht aus den Geflüchtetenlagern zurückzukehren (SV1, Z. 129-131). Es wird beschrieben, dass sich noch nicht wieder viele Menschen in Shingal angesiedelt haben (L, Z.71f). OV2 führt genauere Schätzungen an: „obwohl jetzt 30 oder 35% der Bevölkerung sind zurückgekehrt jetzt ist der Plan, dass die Rest auch zurückkehren“ (OV2, Z. 11f). Obwohl es Bemühungen seitens der irakischen Regierung gibt, die Geflüchtetenlager in Kurdistan zu schließen (SV2, Z. 16-19), sieht SV2 momentan nicht, „dass viele Menschen zurückgehen werden“. (SV2, Z. 65f.)

Allgemeine Infrastruktur und Versorgung

In die Unterkategorie *Allgemeine Infrastruktur und Versorgung* fallen die fünf Bereiche *Strom und Wasser*, *Infrastruktur generell*, *Gesundheitsversorgung*, *Verwaltung* und *Lebensmittelversorgung*.

Strom und Wasser

Die Instabilität der Strom- und Wasserversorgung belegen mehrere Aussagen (L, Z. 10f; S, Z. 16f; SV2, Z. 418-420, 422-448): „dann kommt hinzu, dass dort die Elektrizität und die Wasserversorgung sehr gestört ist, also auch nicht konstant ist, da hat man teilweise mehrere Stunden keinen Strom“ (SV2, Z. 38-40). Von L wird dies als Normalität beschrieben: „but they have common problems like all the areas in Shingal: lack of electricity, and lack of like water. it's normal in Iraq it's like something normal.“ (L, Z. 10f.). Auch SV2 beschreibt die Stromversorgung als „grundsätzliches Problem“ in Kurdistan und Irak (SV2, Z. 418) und erklärt genauer, dass es den so genannten „Hauptstrom“ (z.B. SV2, Z. 419) gibt, der wenige Stunden am Tag nicht konstant zur Verfügung steht. Zusätzlich können Privatpersonen oder Schulen in Zeiten ohne Hauptstrom über Stromgeneratoren, die Kleinunternehmer für das Dorf angeschafft haben, Strom beziehen. Dieser sei aber sehr teuer (SV2, Z. 422-441). Im öffentlichen Sektor und der OBS beschreibt SV2 die Energieversorgung folgendermaßen:

„so dann zum Beispiel Schulen, öffentliche Gebäude, Büros oder so, die haben in der Regel einen eigenen Stromgenerator. das heißt, wenn der Hauptstrom weg ist, haben die ihren eigenen Stromgenerator, der dann läuft, der dann das Gebäude mit Strom versorgt. wir hatten bis vor Kurzem oder wir haben immer noch einen Stromgenerator an der Schule, das heißt, wenn der Hauptstrom weg war, haben wir unseren Stromgenerator angemacht und hatten vollen Strom.“ (SV2, Z. 441-446).

Auch werden Zeiträume benannt, in denen Strom zur Verfügung steht: „haben drei Stunden den Hauptstrom und drei Stunden kein Hauptstrom.“ (S, Z. 21) Dadurch, dass die Familie der Schülerin selbst einen Brunnen und eine Wasserpumpe beschafft haben, kommt es auch bei Stromausfall zu Schwierigkeiten bei der Wasserversorgung (S, Z. 7-9, 16f., 308).

Infrastruktur generell

Die Unterkategorie *Infrastruktur generell* beinhaltet alle Aussagen, die aufgrund ihrer Begrifflichkeiten „Infrastruktur“, „grundsätzliche Versorgung“ oder „überall“ unspezifisch sind. Drei der Befragten nennen diese „extrem marode“, „total ja nicht gegeben“, „funktioniert nicht“, „remains largely in ruins“ oder „sehr schlecht“, was den desolaten Zustand der Region widerspiegelt (SV1, Z. 27, 30.; SV2, Z. 30; L, Z. 9; OV2, Z. 16). Unterstützung in diesem Bereich wird von OV2 gefordert: „also erstmal das ist eine erstmal es Shingal war immer irgendwie eine ja war irgendwie eine

vernachlässigte Region bei den verschiedenen irakischen Regima, deswegen Infrastruktur also du brauchst Hilfe überall von Infrastruktur.“ (OV2, Z. 8-10).

Zum Zustand der Straßen wurde von den Befragten keine direkten Aussagen gemacht, diese könnten aber hier inkludiert sein.

Gesundheitsversorgung

Fünf der Befragten äußern sich ebenfalls negativ zu medizinischer Infrastruktur, indem sie Bewertungen wie „katastrophal“ (SV1, Z. 28), „we don't have good hospitals in our region“ (OV2, Z. 83) oder „ganz schlecht“ (SV2, Z. 31) abgeben. Dies zeigt sich darin, dass es wenige und „keine richtigen Krankenhäuser“ (OV 2, Z. 13) gibt, die medizinische Ausstattung schlecht ist, man für spezielle Behandlungen in größere Städte, wie Mosul, Tel Afar oder Dohuk, fahren muss (SV2, Z. 31-36; L, Z. 84-86; OV2, Z. 12-16) und Fachärzte wie beispielsweise Frauenärzte fehlen (SV2, Z. 36-38). Harte Kritik übt Schülerin Benatar an den Ärzten: „es gibt dort jetzt Ärzte, aber die sind überhaupt nichts, also taugen zu nichts. es gibt von 100 einen, der gut ist.“ (S, Z. 217f.)

Verwaltung

Nur SV2 macht Angaben zur Arbeitsweise der Stadtverwaltung: „auch anderen Bereichen municipality also die Stadtverwaltung ist auch sehr schlecht die (unv.) sind sehr schlecht,“ (OV2, Z. 39f.). Auch thematisiert er den neuen Bürgermeister, der im Juli nach achtjähriger Vakanz des Amtes eingesetzt wurde und auch nicht alle Schwierigkeiten in den Griff bekommen könne (OV2, Z. 29-31).

Lebensmittelversorgung

Die Auskunft der Schülerin zur Lebensmittelversorgung zeigt, dass Notwendiges in der Nähe vorrätig sei: „wir kriegen alles, was wir wollen direkt in dem naheliegenden ja Markt Supermarkt sage ich jetzt mal oder Basar und das ist nicht so weit so ungefähr so einen Kilometer entfernt.“ (S, Z. 75f.)

Sicherheitslage

Die Unterkategorie *Sicherheitslage* enthält die drei Subkategorien *Umstrittenes Gebiet*, *Gefühlte Sicherheit* und *Stammesstrukturen*.

Umstrittenes Gebiet

SV1 beschreibt, dass „sich die Sicherheitslage noch nicht stabilisiert“ hat (SV2, Z. 40). In Shingal gibt es viele militärische Gruppierungen (SV2, Z. 93-98), „die haben ihre eigenen geografischen Gebiete, sie kriegen ihre Gelder entweder von der Zentralregierung in Erbil oder in Bagdad oder aus dem Ausland.“ (SV1, Z. 19-20) (genaue Details zu den unterschiedlichen militärischen Gruppierungen finden sich bei: SV1, Z. 8-20, SV2, Z. 40-45). Es kommt zu Bombardierungen aus der Türkei (SV1, Z. 22-24; SV2, Z. 45-48; S, Z. 22-24, 57f.), die überall vorkommen können (S, Z. 60). Zudem gibt es „immer noch Sprengfallen und diverse andere Dinge, die der IS hinterlassen hat.“ (SV1, Z. 27f.) An den Straßen befinden sich „Militärcheckpoints“ (SV1, Z. 24-26).

OV2 weist einerseits auf die ungeklärten Machtverhältnisse zwischen Irak und ARK hin, „deswegen viele Sachen laufen nicht gerade gut wegen dieser Konflikt zwischen beiden Seiten.“ (OV2, Z. 26-28). Andererseits attestiert er aber auch: „das irakische Militär hat volle Kontrolle“ (OV2, Z. 53f.). OV2 stuft die „Sicherheitslage als Tatsache“ als „ok“ (OV2, Z. 52) und „normal in Anführungszeichen“ ein und begründet dies so:

„also ich glaube Sicherheitslage also Sicherheit selber sind zwei Bereiche also wenn du über Sicherheit als Tatsache sprichst, ist sicher, es gibt keine Probleme seit obwohl seit 2017 keine richtige eine richtige sozusagen unterschiedliche Gruppierungen dort sind, aber trotzdem ist die Sicherheit normal nichts passiert keine zum Beispiel hohe Rate von Kriminalität und solche Sachen also eigentlich ist normal in Anführungsstrichen. wenn wir über Sicherheitslage als Tatsache sprechen.“
(OV2, Z. 44-49)

Gefühlte Sicherheit

Aussagen zur „gefühlten Sicherheit“ zeigen, dass es gemischte Gefühlslagen diesbezüglich gibt, wenn S, die in Shingal lebt, sich so äußert: „es ist nicht so ängstlich dort, aber, es ist irgendwie ängstlich, aber auch irgendwie nicht ängstlich, abends ist es“ (S, Z. 45f.). L fühlt sich selbst sicher (L, Z. 75):

„they all talk@ we all talk about safety and for me I think it's safe. if you don't have problems with any party or like you know there are a lot of parties in Shingal if you don't have problems with them you can go freely, you can go out, you can go pick-nicks, (readings?) and everywhere and nobody will ask you for anything.“ (L, Z. 77-80)

Die Schülerin beschreibt, dass „viele“ Familien ihre Kinder aus Sicherheitsgründen nicht zur Schule schicken, oder „aus dem Haus lassen“ (S, Z. 269-271). Mit der Unterscheidung zwischen „Sicherheit als Tatsache“ (OV2, Z. 45, 48f., 52) und „Sicherheit als Gefühl“, macht OV2 auf die traumatischen Erfahrungen der jesidischen Bevölkerung aufmerksam: „als Gefühl Jesiden fühlen sich immer nicht sicher, weil dieser immer dieser posttraumatischer posttraumatischer irgendwie

Effekt immer das Misstrauen die Versöhnung ist nicht Übergangsfrist ist nicht durchgeführt worden bis jetzt richtig, deswegen haben fühlen sich die Jesiden nie nie sicher.“ (OV2, Z. 49-52)

Stammesstrukturen

Dieser Aspekt *Stammesstrukturen* findet ebenfalls in der Unterkategorie *Sicherheitslage* seinen Platz, da diese einerseits im Zusammenhang mit Schutz und Vertrauen genannt werden: „was noch interessant ist in Shingal Shingal ist eine Region, die nach Stammesprinzip ja funktioniert da gibt es die unterschiedlichen Stämme und der Stamm ist dort das vorwiegende Gefüge was die Menschen vor Ort schützt“ (SV1, Z. 30-33, 141-143). Andererseits beschreibt SV1 diese auch als problematisch, da damit auch Korruption einhergehen kann (SV1, Z. 143f.).

Sozialisation

Diese Kategorie ist mit ihren drei Subkategorien breit gefächert und betrifft die sozial-gesellschaftlichen Ebenen *Bildung in Familie und Gesellschaft*, *Arbeit und Freizeit* und *Jesidische Resilienz*.

Bildung in Familie und Gesellschaft

Unter *Bildung in Familie und Gesellschaft* konnten folgende Subkategorien identifiziert werden: *Einstellung zu Bildung und Bildungsbiografien*, wobei die Diskrepanz zwischen beiden offensichtlich wird.

In der Familie der Schülerin mit insgesamt sechs Kindern besuchen alle Mädchen und Jungen eine Schule (S, Z. 82f.). Es zeigt sich, dass Bildung in der jesidischen Gesellschaft generell einen hohen Stellenwert besitzt und ein angesehener Beruf angestrebt wird:

„denn in der Regel ist Bildung in der jesidischen Gesellschaft eine sehr angesehene Sache und eine ja eine Sache, die die Menschen sehr wohlwollend eigentlich gerne besuchen wollen, auch möglichst einen akademischen Abschluss in der Gesellschaft werden Menschen auch nach ihrem Anschluss benannt also wenn jemand zum Beispiel Anwalt ist, dann sagt man zu ihm „Herr Anwalt“ oder „Herr Doktor“ oder „Herr Ingenieur“ oder „Herr Lehrer“ das ist eigentlich auch so sehr gängig auch im Sprachgebrauch werden diese Titel eigentlich immer benutzt“ (SV1, Z. 93-98)

OV1 beschreibt das hohe Interesse für Schule und Bildung: „... there is a strong communal desire for education, seen as a critical component of rebuilding their future. Parents and community leaders prioritize getting children back to school, although resources and support are scarce.“ (OV1, Z. 18-21).

Im Kontrast dazu stehen die teilweise rudimentären Bildungsbiografien ganzer Generationen, die in Zusammenhang mit der jesidischen Herkunft stehen:

„ja und dass eben auch vielleicht ein Faktor für die Situation ist die Menschen in Shingal sind über viele Jahrzehnte nicht in die Schule gegangen das hängt auch damit zusammen, dass einer der jesidischen Oberhäupter vor ich weiß nicht wie viel Jahrzehnten den Jesiden verboten hat ja eine Schuleinrichtung zu besuchen aus diversen Gründen, weil sie Ziele von Anschläge waren oder weil sie die Gemeinschaft ungebildet lassen wollten im da ja es gibt halt die und die Thesen jedenfalls ist unbestritten, dass über viele Jahrzehnte die Gemeinschaft nicht zur Schule gegangen ist und das merkt man natürlich auch.“ (SV1, Z. 40-47)

Auch die Bildungsbiografien der jetzigen Generationen wurden aufgrund der Vertreibung und den Unsicherheiten unterbrochen (OV1, Z. 17f.). Weitere Gründe für Fehlzeiten oder Schulabbrüche können familiärer oder finanzieller Art sein:

„was eher ein Grund ist, ist viele gehen halt zur Arbeit, statt halt in die Schule oder müssen halt auf Grund ihrer der sehr zerbrechlichen familiären Situation, weil Angehörige in IS-Gefangenschaft sind oder das Haus zerstört ist oder weil es einen kranken Menschen in der Familie gibt, der auf medizinische Versorgung angewiesen ist oder Medikamente (unv.) müssen bezahlt werden und dann müssen die in sehr frühen Alter sich ein Job suchen und arbeiten gehen oder auf die Familie aufpassen oder andersweitig versuchen, Verantwortung zu übernehmen“ (SV1, Z. 98-104)

Die mangelnde Zusammenarbeit mit den Elternhäusern beklagt L (L, Z. 40-43). Er führt das Fernbleiben von Elterngesprächen auf den geringen Bildungsstand der Eltern und ihre Berufe als Tagelöhner zurück. Für ihn wäre es wichtig, sie mit einzubeziehen, denn „teaching is a common responsibility for teacher and family“ (L, Z. 36). Er beschreibt die Familienkonstellation in diesem Zusammenhang wie folgt:

„and most of them most of them of the kids that we taught their families I mean their fathers they work every day like daily workers and they can not come to school, ask about them and even the mothers they work at home and nobody ask about them, their level of school, how they are doing, they cannot ask if the kids have problems or (unv.) at school like I don't know. most of them they have fathers and mothers but in real life they are likes orphans.“ (L, Z. 17-21)

Arbeit und Freizeit

In der Kategorie *Arbeit* werden die wenigen Arbeitsmöglichkeiten beschrieben, die es in Shingal gibt. Ein Fokus liegt dabei einerseits auf guten Einkommensmöglichkeiten bei Milizen oder Militär

(SV1, Z. 20-22). Jobs als Tagelöhner werden ebenfalls genannt (SV1, Z. 111; L, Z. 26). Arbeitsstätten finden sich in kleinen Lebensmittel- oder Kleidergeschäften, Bäckereien oder ähnlichen Läden, die Waren des täglichen Bedarfs verkaufen (SV1, Z. 111-114). Nur wenige Menschen können es sich leisten, selbst Tagelöhner einzustellen (SV1, Z. 114-119). Als „arme Agrarregion“ gibt es „keine Firmen große Firmen oder irgendwie Fabriken und so weiter“ (OV2, Z. 17-19).

Jesidische Resilienz

Die Stärke der jesidischen Kultur und Religion wird von OV2 herausgestellt:

„A particularly striking example is the resilience of the Yazidi community. Despite the genocide and abductions, Yazidis continue to uphold their cultural and religious traditions, showing remarkable strength and unity in their efforts to rebuild their lives and community.“ (OV1, Z. 11-13)

Beschreibung der Hauptkategorie 2

Hauptkategorie 2 beschreibt Schulen in Shingal und lässt sich in die fünf Unterkategorien *Schulische Infrastruktur, Schulorganisation, Unterricht, Lehrkräfte und Schulleitung* und *Bewertungen* aufteilen.

Schulische Infrastruktur

Fünf der Befragten stellen heraus, dass es zu wenige Schulen gibt. Es wird ein „extremer Schulbedarf“ (SV1, Z. 56) festgestellt und die Zerstörung oder Beschädigung von „many schools“ (OV1, Z. 16) sowie die Notwendigkeit von „quick repairs“ benannt (OV1, Z. 87). L zeigt auf, dass es in seiner Gegend Gebäude für Grundschulen gibt, diese aber aufgrund von Schulleitungs- und Personalmangel nicht geöffnet werden können (L, Z. 142f., 170f.).

Die begrenzte Anzahl an Schulen führt zu weiten Schulwegen. Dabei thematisiert L ein generelles Problem der Schulbeförderung im Irak, da der Staat sich nicht dafür verantwortlich zeigt:

„the problem is that our schools they manage or supported by the government and nobody can take the responsibility to take the children by bus or something like that if you make this project it will be your own responsibility. the government will not support you in this point.“ (L, Z. 292-294)

Durch mehrere Aussagen verschiedener Befragter wird der weite Schulweg und die sehr schwierige Transportsituation aufgezeigt (SV1, Z. 53-57; SV2, Z. 52f.; L, Z. 11-13, 92-94, 113). Die Schüler:innen fahren per Anhalter, in überfüllten Autos oder müssen lange Wege bei jeder Wetterlage zu Fuß gehen (S, Z. 85f.; L, Z. 13-15, 93f.; 98f.). L gibt außerdem zu bedenken, dass auch Lehrer

diese Wege bewältigen müssen (L, Z. 434f., 437f.). SV2 fasst die Transportsituation als ein „ganz großes Problem“ zusammen (SV2, Z. 53-58).

Schulorganisation

S hat die Möglichkeit bis zur 12. Klasse an der weiterführenden Schule zu bleiben, die sie momentan besucht (S, Z. 132). OV1 und OV2 beschreiben die Schulen als „overcrowded“ (OV1, Z. 17; OV2, Z. 10). In die Schule der Schülerin Benatar gehen 900 Schülerinnen und Schüler (S, Z. 125). Lehrer Tekan spricht von 450 Schülerinnen und Schülern an seiner Schule und 30 Lernenden pro Klasse (L, Z. 92, 110f.). Nach SV2 und S liegen die Klassengrößen zwischen 40 und 50 Schülerinnen und Schülern (SV2, Z. 139; S, Z. 104). Es gibt Schulen, an denen beide Geschlechter unterrichtet werden (L, Z. 92) und Schulen, oder zumindest Klassen, was aus der Aussage der S nicht ersichtlich wird, in die nur Mädchen gehen (S, Z. 107). Die Schule findet an allen Wochentagen statt (L, Z. 272) „it's a normal school it's a fulltime for five days a week.“ (L, Z. 275) Für S findet der Unterricht ebenfalls jeden Tag unter der Woche, jeweils vormittags statt (S, Z. 116, 120). Auch werden unterschiedliche Fächer, hier mit dem Schwerpunkt aus den Naturwissenschaften, unterrichtet (S, Z. 90, 92, 96).

Unterricht

Als Bildungsziel für alle irakischen Schülerinnen und Schüler stellt Lehrer L die Bedeutung der Bildung für die Zukunft heraus. Regionale, nationale und kulturelle Themen sollen unterrichtet werden, um einen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten und den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, an globalen Entwicklungen teilzuhaben. (L, Z. 177-183)

Lehr- und Lernmethoden

Auf diese Unterkategorie entfallen zahlreiche Aussagen, die große Mängel in der Methodik offenbaren. Für S ist eine gute, nicht schnelle Vermittlung des Unterrichtsstoffs (S, Z. 225, 229) zentral:

„sie sagt, die Lehrer sind haben zwar studiert, aber die haben auch, die können schlecht vermitteln und erklären das schlecht, unser Englischlehrer zum Beispiel. und sie sagt, von ihrem anderen Fach bei dem, da der kann auch nicht unterrichten, da gehen wir sogar immer nach Hause und bringen uns das dann selber bei.“
(S, Z. 150-153)

Für SV2 stellt die zügige Vorgehensweise ebenfalls eine gravierende Schwierigkeit für schwächere Schüler:innen dar:

„aber das ist ganz, ganz, ein ganz großes Problem und dass die Lehrkräfte in der irakischen Schule ganz schnell ihre Curriculas fertig haben müssen und wollen,

dass sie gar nicht so gezielt auf die Kinder eingehen können, wenn es da irgendwelche Defizite gibt ja.“ (SV2, Z. 598-600)

Beide Schulverantwortlichen führen Bewertungen des Unterrichts an, wobei SV1 von „katastrophaler Pädagogik“ und einem „militärischen Unterrichten“ spricht (SV1, Z. 71-73). Für ihn ist das „Auswendiglernen“ im irakischen Schulsystem ein großer Kritikpunkt und „eigentlich das Gegenteil von dem was man ja eigentlich machen soll, dass man seinen Verstand nutzt, um Dinge kritisch zu hinterfragen und selber zu versuchen aus Informationen das Richtige in Anführungszeichen herauszusubsummieren und das machen die ja eben nicht.“ (SV1, Z. 75-77) Er zeigt auf, dass selbst Lehrkräften die Fähigkeit zum problemlösenden und transferierenden Denken fehlt:

„das fällt mir insbesondere bei den Lehrkräften auch bei uns ein, die bei Our Bridge arbeiten sogar in den Anfängen, wenn wir sie Hineinarbeiten und Einführen in das Our Bridge Haus, dass sie ganz einfache Dinge eigenständig nicht lösen können, weil sie ja weil sie eben gelernt haben, einfach nur Dinge nachzumachen und nicht selber von alleine kritisch Dinge hinterfragen und von selbst eben den nächsten Ansatz versuchen herauszufinden.“ (SV1, Z. 77-82) (siehe auch SV2, Z. 585-598)

Ein weiteres eindrückliches Beispiel des Reproduzierens als Lernmethode führt Nidal so vor Augen:

„in Kurdistan oder grundsätzlich im Irak ist das so, dass die Kinder dort lernen, das ist aber das Problem von den Lehrern, also fängt in dem Bildungssystem an, dass die dort nicht kennen, etwas zu lernen, sondern die lernen es auswendig. es wird den Kindern zum Beispiel nicht beigebracht, ich sage jetzt einfach mal: „Beschreibe dich selber auf Englisch“ (das?) wird den Kindern nicht beigebracht: „my name is Nidal“ also: „ich heiße Nidal“ und „i am 33 years old“ „ich bin 33 Jahre alt“, sondern es wird den Kindern ein Text vorgelegt, der wird dann gelesen und der gleiche Text der gleiche Text kommt in der Prüfung dann vor das heißt der gleiche Text. der Lehrer sagt den Kindern und das ist nicht nur in der ersten Klasse so, nicht nur in der zweiten Klasse, sondern das geht bis zur 12. Klasse so, dass den Kindern genau vorgegeben wird, dieser Text kommt vor. das heißt, die Kinder lernen verstehen gar nicht, wenn ich diesen Namen austausche mit meinem Namen, dann habe ich mich beschrieben, wenn ich mein Alter, wenn ich dieses Alter rausnehme und mein Alter einsetze, dann habe ich mein Alter (unv.). das verstehen die da lernen die nicht, sondern die lernen wirklich also selbst eine Matheaufgabe, ob das jetzt Mathematik addieren untereinander ist und so, das wird nicht, der Lösungsweg wird nicht beschrieben, sondern es gibt diese Aufgabe, diese Lösung, dieses kommt vor so“. (SV2, 124-138)

(weitere Beschreibungen zum Auswendiglernen SV2, Z. 533-548, 552-560, 562, 564-567, 569-581)

Für L verfügen die Lehrkräfte über ausreichende Vermittlungsfähigkeiten, können aber keinen guten Unterricht bieten, da sie unter der schlechten Ausstattung leiden (L, Z. 229-239, 266).

Medien und Ausstattung

Insgesamt werden irakische Schulen als „nicht richtig“ ausgestattet (OV2, Z. 37), „sehr schwach ausgestattet bis hin zu gar nicht“ (SV1, Z. 29f.) oder „extrem mangelhaft“ (SV1, Z. 67) beschrieben. Räumlichkeiten sind leer, unterschiedlich stark beschädigt und/oder „sehr klein“ (SV1, Z. 70f.; S, Z. 100f.)

Der Staat als Geldgeber aller schulischen Bedarfe (L, Z. 117f.) stellt nicht ausreichend Geld zur Verfügung:

„ja more equipments like I can't understand the government of Iraq they give every hospital and every government area they give them generators and computers and everything but the schools are I don't know they don't give anything to schools like computers, data shows, the generators and many other things.“ (L, Z. 322f) „and sometimes they there is a in every lesson we have a part which is called listening and we don't have audios to play for them so it's a ja.“ (L, Z. 440-443)

Für den Wiederaufbau der Schulen, die Beschaffung von Medien wie beispielsweise whiteboards oder Schulbücher (L, Z. 407, 409-411, 423f., 426f.) werden an der Schule des Lehrers zusätzlich verschiedene Initiativen tätig:

„they support us they provide us with the whiteboards sometimes and with the (unv.) and they provide the kids with the (cups?) of water like you know and with bags and other stuff for their schools just like copybooks like ja.“ (L, 409-411)

Umgang mit Traumatisierungen

L erklärt, dass es spezielle Unterrichtsstunden gibt, in der traumatisierte Kinder und Jugendliche die Möglichkeit haben, mit einer ausgebildeten Psychologin negative Erlebnisse aufzuarbeiten:

„there is a special class for this kind of kids we have a class there for kids who have some psychological problems and we put them together in this class and there is a female teacher she explains the situation for them and she tries to remove them from these situations and make them better.“ (L, Z. 186-189)

Lehrkräfte und Schulleitung

Im Bereich Lehrkräfte und Schulleitung dominieren eindeutig die Aussagen zu Lehrkräften. Dabei werden die Bereiche Ausbildung und Fortbildung (L, Z. 252f), soziale Aufgaben der Lehrkräfte und

Schulleitung (L, Z. 418f.), sowie Schulleitungs- (L, Z. 142f.) und „immense[r] Lehrermangel“ (SV1, Z. 29f.) thematisiert.

L hatte selbst als Schüler keine jesidischen Lehrkräfte, betont aber die Vorteile, wenn jesidische Lehrkräfte eingesetzt werden:

„so we like three, four years that we learned Arabic and then we complete to the other levels for like intermediate and we finished school that we didn't have any teachers from our area. but now it's very important to have teachers from our area for example we all the 12 teachers we are Jesidi from the same area from Shingal and the kids can easily contact with us and they speak about their problems freely and there are no problems about anything like connection, religion and anything.“
(L, Z. 215-219)

Bewertung

L bewertet die Schule als „good“ (L, Z. 113) und das irakische Curriculum als „very good“ (L, Z. 229). Im Gegensatz dazu ist für SV1 das irakische Schulsystem unerträglich (SV1, 53-55): „ich habe aufgegeben mich grundsätzlich damit zu beschäftigen, weil das Schulsystem vor Ort so katastrophal ist, dass es meiner Meinung nach mehr Sinn ergibt, die Kinder gar nicht zur Schule zu schicken.“

Beschreibung der Hauptkategorie 3

Hauptkategorie 3 *Rahmenbedingungen für die OBS 2.0* lässt sich in folgende vier Unterkategorien gliedern: *Analyse und Qualitätssicherung, Finanz- und Personalressourcen, Schulische Infrastruktur OBS und Schulaufbau und -organisation.*

Analyse und Qualitätssicherung

Für SV2 bedeutet eine gute Skalierung die Beibehaltung des bisherigen *Our Bridge* Schulsystems „mit Optimierungen“ (SV2, Z. 520) „an der einen oder anderen Stelle“ (SV2, Z. 176f.). Für OV1 ist im Vorfeld ein „needs assessment“ zentral, um Prioritäten zu erkennen (OV1, Z. 86) und „educational needs“ und „infrastructure status“ eingehend zu erfassen (OV1, Z. 92f.). Auch eine Analyse der Risikolage ist für OV2 zwingend durchzuführen (OV2, Z. 334f., 346f.). OV1 empfiehlt eine begleitende Evaluation mit einem „robust system to monitor progress and adapt strategies as needed.“ (OV1, Z. 97f.). Sollten mehrere neue *Our Bridge* Schulen in Shingal aufgebaut werden, rät er zu „Pilot Programs“ (OV1, Z. 95f.) mit einigen wenigen Schulen.

Finanz- und Personalressourcen

Fundraising

Genügend finanzielle Mittel zu generieren, wird von mehreren Akteuren als Herausforderung genannt (OV1, Z. 83; SV1, Z. 456.; SV2, Z. 516). OV1 denkt auch an die Deckung der laufenden Kosten: „for ongoing professional development.“ (OV1, Z. 53f.) Als finanzielle Unterstützer werden von OV1 die irakische Regierung, UN-Agentur und internationale NGOs genannt, sowie die Gewinnung weiterer Spender:innen: „Engage the diaspora, philanthropists, and private sector for financial support.“ (OV1, Z. 60)

Beide Schulverantwortlichen nennen bereits konkrete Sponsoren und Ideen, um finanzielle Mittel für das Projekt zu generieren:

„also wir haben Sponsoren, die haben signalisiert, dass sie Interesse hätten bei einem solchen Projekt ja, das Ganze mit zu unterstützen. dann das SEZ die feiern das Projekt Our Bridge das Land Baden-Württemberg fand das sehr cool weil die Wahrscheinlichkeit, dass die da Geld investieren, ist sehr hoch, es gab nämlich einmal die Möglichkeit da 6-stelligen Betrag zu bekommen. wir hatten das allerdings zu dem Zeitpunkt abgelehnt gehabt, weil es uns wichtig ist, dass wir es richtig machen ja. und dann müsste man halt müsste man halt über Backup (und.) über ja über Spenden über vielleicht ein Event, ein Konzert, über den Staat oder was es auch immer gibt, dass man da vielleicht ja die Kohle dafür besorgt.“ (SV1, Z. 359-368).

Eine wichtige Voraussetzung, um finanzielle Unterstützung für eine OBS in Shingal zu bekommen, sieht SV2 im Vertrauensverhältnis zwischen OB und bereits vorhandenen Spender:innen. Eine stabile Sicherheitslage wäre seiner Meinung nach eine weitere Bedingung (SV2, Z. 404-413).

Da die Finanzierung bei der OBS in Khanke zunächst nicht ausreichend gesichert war, ist es für SV1 zentral, über eine bestimmte Summe zu verfügen, bevor mit dem Bau begonnen wird (SV1, Z. 370-375): „ich würde es dieses Mal @tatsächlich@ erst machen, wenn @die@, wenn die Ressourcen zu Dreiviertel da sind.“ (SV1, Z. 377f.)

Kooperationen

OV1 benennt Kooperationen allgemein mit „key organizations“ (OV1, Z. 94) und genauer mit NGOs wie Save the Children oder Yazda, die Unterstützung in der Lehrerbildung oder bei der Bereitstellung von Lehrmaterial bieten können (OV1, 71f.). Außerdem regt er eine Kooperation mit den „Community Leaders“ an, die aus zweierlei Gründen hilfreich sein könnten: „Facilitate community involvement and ensure cultural relevance.“ (OV1, Z. 73)

Beide Schulverantwortliche sehen Kooperationen mit anderen NGOs mit Zurückhaltung: „man kann, man muss nicht die Frage ist für uns ob es erforderlich und notwendig ist.“ (SV1, Z. 437) Für

SV1 liegt eine gute Abwägung der Zusammenarbeit mit weiteren Akteur:innen in der hohen Bildungsqualität von *Our Bridge* begründet:

„für uns ist es wichtig, dass wir den Qualitätsstandard wahren. das ist wichtig, dass die dass das was wir erzählen wollen, bei den Kindern ankommt und leider ist es so, dass wir zu den NGOs gehören im Irak, die qualitativ ja eigentlich schon mit den größten Anspruch haben und es gibt viele tolle Organisationen, allerdings gibt es oder wir kennen nicht viele Organisationen, die im Bereich Schule und Lehrerbildung mit denselben Maßstäben arbeiten (...) also wenn es da welche gibt und Kooperationen und sowas das wäre natürlich super, das würde uns extrem, könnte uns extrem entlasten, aber die Erfahrungen, die wir mit NGOs (vorher?) gemacht haben, das ist halt, ja das ist, das hat sich in den letzten Jahren zu einer ziemlich lukrativen Branche entwickelt teilweise teilweise und diese kleinen Organisationen, die wirklich Herausragendes leisten, die gibt es Gott sei Dank und die versuchen zu kompensieren, was diese großen Schwergewichte da fehlinvestieren also, wenn man sich da die Zahlen anguckt und (an?) Gelder, was einem zur Verfügung gestellt wird, dann wird einem schwindelig.“ (SV1, Z. 439-450)

Für SV2 kann eine mögliche Kooperation ebenfalls nur funktionieren, wenn das *Our Bridge* Bildungskonzept, in das „viel Herzblut“ geflossen ist, die Basis bildet (SV1, Z. 174). Beide Aussagen verdeutlichen, wie viel Arbeit und persönliches Engagement bereits in *Our Bridge* steckt und dass es in bestimmten Bereichen, beispielsweise dem Qualitätsanspruch, keine Kompromisse geben kann.

Steuerungsteam

SV1 und SV2 brauchen sich gegenseitig für dieses Projekt und SV2 benennt außerdem weitere Personen aus ihrem bereits vorhandenen Team, die für Aufgaben in Frage kommen würden (SV1, Z. 418-424; 421f.; SV2, Z. 472-484). Für SV2 könnten auch noch weitere motivierte Personen, die „Bock ... auf diese Vision und dieses Projekt“ haben, dazukommen (SV2, Z. 471f.). Diese benennt er aber nicht genauer.

SV1 hat im Moment für die Umsetzung des Projekts keine Ressourcen frei, hat aber das Ziel, nach seinem jetzigen Projekt damit zu beginnen (SV1, Z. 451-464; 496f.). In den Aussagen der Schulverantwortlichen werden ihre positiven Einstellungen und motivierten Haltungen sehr deutlich. Für SV2 bezeichnet die Zusammenstellung eines neuen Teams für Shingal zwar als eine Herausforderung (SV2, Z. 521), er verdeutlicht aber gleichzeitig: „ich bin überzeugt, dass wir es schaffen“ (SV2, Z. 521f.). SV1 weiß ebenfalls, dass sie „einen Weg dorthin [finden werden]“ (SV1, Z. 459) und ergänzt: „ich bin nur, ich bin einfach überzeugt davon, wenn etwas wichtig genug ist, dann kriegt man das hin.“ (SV1, Z. 460f.).

Schulische Infrastruktur

Diese Kategorie wird wiederum unterteilt in *Schulstandort(e)*, *Genehmigungen*, *Sicherheit*, *Baumaterialien und Inventar* und *Stromversorgung*.

Schulstandort(e)

Für einen spezifischen Standort bringt S unmittelbar einen fundierten Vorschlag:

„für jedes Dorf wäre sowas sinnvoll, in jedem Dorf gibt es Kinder, aber die meisten Menschen, die bis jetzt zurückgekehrt sind, die sind auch aus den Dörfern, wo die früher gelebt haben, sind alle in Shingal selber hingezogen, deswegen würde es Sinn machen in Shingal Stadt es zu bauen.“ (S, Z. 186-189)

Die Schulverantwortlichen sprechen von einer Schule für 800-2000 Schüler:innen (SV2, Z. 241-243, SV1, Z. 308-312), wobei SV1 über den Bau „nur“ einer Schule hinausgeht und folgende Vision äußert:

„vielleicht nicht nur eine solche Schule zu bauen, sondern mehrere solcher Schulen bauen, die dann als Dreh- und Angelpunkt dienen für die Jugendlichen in Shingal, dass wir da die Elite rausfiltern und dass wir dort in alle zwei, drei Dörfer vielleicht tatsächlich so eine Schule bauen und diese ganzen Schulen miteinander verbinden und die Schulen, die vor Ort miteinander verbunden werden und die ihre eigene Vertretung demokratisch wählen unter den ganzen Schülern und Schülerinnen und Lehrkräften, dass wir die verbinden mit (den hier?) mit Deutschland“ (SV1, Z.497-503).

Auch für OV1 wären Schulen in jeder Gegend das Sinnvollste, damit alle Kinder einen kürzeren Schulweg haben (L, Z. 294-296).

S und OV2 verweisen beide auf die sorgfältige Auswahl des Grundstücks wegen der schwierigen Besitzverhältnisse: „und dass du nicht dadurch einen neuen Konflikt machst, das ist immer so dieses Risiko von ein, also deswegen musst du ganz genau das Gebiet auswählen ganz genau.“ (OV2, Z. 340f.) (OV2, Z. 59-62, 325-328; S, Z. 256f., 260-262). Wobei dies die Schulverantwortlichen nicht als Schwierigkeit sehen (SV1, Z. 472; S, Z. 257).

Aus Perspektive des Lehrers L ist auch die Auswahl des Schulareals wichtig, um ausreichend Platz für einen Sportplatz und einen Garten zu schaffen (L, Z. 312-314, 338f., 341f., 344, 353f.). Zudem rät er, dass zur Bewältigung des Schulweges wie in Khanke ein Bus eingesetzt werden sollte (L, Z. 286f.). Da Klassen klein gehalten und Zusatzräume benötigt werden, sollten ausreichend Räume zur Verfügung stehen (SV2, Z. 139, L, Z. 282f., 286, 268f.; OV1, Z. 42). Für SV1 kommt auf Grund des Platzbedarfs nur ein Neubau in Betracht (SV1, Z. 337-339).

Genehmigungen

Um Genehmigungen zu erhalten, ist es erforderlich, Kontakt zu unterschiedlichen Behörden aufzunehmen, auf die besonders OV2 verweist. Für ihn setzen die Überlegungen zum Erhalt von Genehmigungen in Shingal dort an, wo sie auch in Deutschland beginnen würden: „ist genauso wie in Deutschland die ganzen Behörden, die in Deutschland existieren, sind auch im Irak, natürlich weniger weniger organisiert als was in Deutschland aber auf jeden Fall die gleiche Struktur.“ (OV2, 313-315) Eine Registrierung der NGO im Irak und eine Registrierung beim Bildungsministerium sind unabdingbar (OV2, Z. 63f.; 298, 301f., 328-331). Auch die Schulämter in Shingal und Mosul (OV2, Z. 64-66), sowie die Stadt- oder Kommunalverwaltung und der Bürgermeister werden als wichtige Partner:innen genannt (OV1, Z. 68; OV2, 301-303). Für SV1 ist die kurdische Regierung elementar:

„... das ist die politische Institution, mit denen wir arbeiten können ohne das Risiko zu erfahren, dass wir uns irgendwie disqualifizieren, wenn es vom Iran finanzierten Milizen und Fraktionen das ist für uns kategorisch ausgeschlossen genau. die sind sehr wichtig, dass die involviert sind auch wegen der Sicherheit und auch wegen der Versorgung, wenn wir zum Beispiel da eine Schule haben, dass wir unkompliziert, die Dinge, die wir für die Schule brauchen aus Kurdistan dort rein fahren können (...) das ist sehr wichtig, das ist eigentlich das Wichtigste“ (SV1, Z. 406-412)

OV2 betont mehrmals, dass für Genehmigungen unbedingt genügend Zeit eingeplant werden sollte (OV2, Z. 64-69; 322f.). Der Schulverantwortliche SV1 geht ebenfalls davon aus, dass die Genehmigungen in Shingal „nicht das Problem sein“ werden. Er beschreibt die Strukturen als „nichts Verifiziertes“ und für ihn gilt, sich „an den bestmöglichen Vorgaben [zu] orientieren“ (SV1, Z. 469-471).

Sicherheit

Drei der Befragten sprechen über Sicherheitsaspekte und die damit verbundene Ausstattung (L, Z. 311f.; OV1, Z. 29, 82), wobei SV1 bereits sehr detaillierte Überlegungen äußert:

„und ansonsten wird es nicht sehr viel anders sein, als in Khanke auch, bis auf dass die Bewegungsfreiheit der Mitarbeiter, die dann für die Schule arbeiten stark eingeschränkt sein wird, dass man wirklich sich nur auf dem Campus bewegt und dass der Campus wahrscheinlich auch diverse Sicherheitsvorkehrungen haben muss ja muss an einem geografischen Ort liegen, wo es keine Drohnenangriffe gibt. es muss auf einer ganz bestimmten Seite der des Berges liegen. die Seite des Berges, die wenn der Berg nochmal angegriffen werden sollte, dann gibt es eigentlich ist die Wahrscheinlichkeit, dass er (unv.) von der arabischen Seite von Mosul aus angegriffen wird, höher, so dass wenn es einen Angriff gibt, es man theoretisch noch einen Puffer hätte von ein zwei Stunden, wo man sich dann aus

dem Staub machen könnte. auf der anderen Seite sollte die Schule auch nicht zu weit weg vom Berg entfernt liegen für den Fall, dass es einen unerwarteten Angriff gibt, dass es noch die Möglichkeit gibt, sich über ja über andere Fluchtrouten in das Gebirge zu retten. es wäre wichtig, ansonsten ja so Sicherheitsumgebungen wie einen Zaun oder eine Mauer, wenn die Busse zum Beispiel reinfahren, dass es da vielleicht so zwei Schleusen gibt, dass man erst reinfährt und dass ja so sowas halt, Sicherheitsschranken, Überwachungskameras, das ist sehr wichtig. Sicherheitsleute, die auch nachts auf die Schule aufpassen, die haben wir auch in Khanke in Shingal wird man besser darauf achten müssen, dass man da sorgfältig gute Leute rausfiltert und ja das sind so Sachen, die wichtig wären. ich möchte auch nicht Panik verbreiten und solche Sachen (aber?) man kann das das geschickt in der Architektur von dem Gebäude von der Schule, die man dann später baut, dass man einfach dran denkt und vielleicht ein paar Fluchtrouten mehr so ja (vielleicht auch?) einen unterirdischen Gang, der nach außen führt. ich meine, besser man hat die Möglichkeiten und Optionen und man braucht sie nicht, als dass man sie braucht und man hat sie nicht.“ (SV1, Z. 160-180)

Darüber hinaus sollte auf dem Campus ein „Mitarbeiterhaus“ errichtet werden (SV1, Z. 153-155).

Baumaterialien und Inventar

SV2 berücksichtigt die Vorteile des Schulbaus für die lokalen Handwerker:

„ja also für den Bau des Gebäudes da würde man mit örtlichen Leuten arbeiten einfach aus dem Grund einmal, um die auch zu unterstützen, aber da gibt es super gute Handwerker in Kurdistan oder auch in Shingal, die dort, die innerhalb von wenigen Tagen ein Haus bauen, das ist alles dort ein bisschen einfacher also man würde was die Baumaterialien angeht, würde man alles dort in Shingal oder in Kurdistan oder so problemlos organisieren können genau.“ (SV2, Z. 294-298)

L und OV2 bestätigen, dass es Baumaterialien in Shingal und im Irak vorhanden sind (SV1, Z. 326f.; L, Z. 333; OV2, Z. 397f.). Zu den Kosten erklärt SV1, dass „die Bauarbeiten vor Ort und die Materialien ... (unv.) sehr günstig [sind]“ (SV1, Z. 182f.). SV1 (SV1, Z. 327-336) und SV2 haben genaue Vorstellungen davon, wie das Inventar organisiert werden kann:

„und was das Equipment angeht also auch wie jetzt für die für unsere jetzige Our Bridge Schule gibt es unheimlich viele Firmen in Deutschland zum Beispiel, die uns auch jetzt schon bei vielen Sachen gesponsort haben, sei es Schulmöbel von Schulen in Deutschland, die aufgelöst worden sind, die wir damals mit einem LKW-Transport hierher transportiert haben, sei es Tischtennisplatten, die wir von Firmen gespendet bekommen haben, die wir mit dem LKW transportiert haben, sei es Basketballkörbe, sei es also viele Schulmaterialien, es gibt viele engagierte Firmen

hier, die gerne unsere Projekte unterstützen, wie jetzt auch schon bei der jetzigen Schule.“ (SV2, Z. 398-405)

Stromversorgung

Alle Aussagen zur Stromversorgung zielen darauf ab, eine eigene zuverlässige Energiequelle zu gewährleisten (SV1, Z. 344f.; L, Z. 306f.). SV1 beabsichtigt den Einsatz von Generatoren, die auch in Mosul erhältlich sind und wofür ein Betrag von ca. 25 000 € eingerechnet werden sollte (SV1, Z. 346-351; L, Z. 326f.). Trotz des höheren Preises für Solar ist SV2 überzeugt davon, dass man diese ökologische Art der Stromgewinnung „dort auch etablieren könnte“ (SV2, Z. 452-456).

Curriculum und Anerkennung des Abschlusses

Das Curriculum von *Our Bridge* orientiert sich an „deutschen Standards also angelehnt am deutschen Schulsystem“ (SV2, Z. 140) und dem „Bildungssystem“ der amerikanischen Universität (SV2, Z. 147f.). Die Unterrichtsfächer von *Our Bridge* haben sich für S bewährt (S, Z. 144-146) und auch der Fokus auf Englisch sollte unbedingt beibehalten werden (S, Z. 141; 284-289; SV2, Z. 292). L nennt dabei speziell das Angebot von Fächern wie Sport und Meditation (L, Z. 283f.). Einer eventuellen Ergänzung von wenigen Fächern steht SV2 offen gegenüber (SV2, Z. 527f.).

OV1 ist der Auffassung, dass es einen „Plan for sustainable development, including vocational training and higher education pathways“ (OV1, Z. 108f.) braucht, um die langfristige Widerstandsfähigkeit und das Wachstum der Gemeinschaft zu gewährleisten. Einen Teil dieser Vision haben SV1 und SV2 bereits jetzt in Khanke mit dem Projekt Green Bridge begonnen. Auf diesen Ausbildungserfahrungen soll dann eine bedarfs- und zukunftsorientierte Entwicklung (SV1, 232f., 242-246) stattfinden:

„und dass man dann überlegt, dass man ja richtige, dass man dort identifiziert, was sind die wichtigsten Berufsgruppen, was sind da unsere Probleme und wie könnten wir die Umsetzung der Aufgaben vor Ort noch effektiver umsetzen. was sind unsere Mankos und wie können wir dieses Know-how realitätsgetreu, auf die Defizite der Betroffenen vor Ort zugeschnitten in das Schulprogramm mit eingliedern als Bestandteil des Curriculums und wie können wir die Betroffenen und die nächste Generation dahingehend ausbilden, dass sie die Aufgaben von morgen noch besser übernehmen können. das ist die Idee im ganz großen Stil“ (SV1, Z. 503-509)

Das Thema „Umweltschutz“ wurde insgesamt als Zukunftsthema für die Schüler:innen identifiziert (SV1, Z. 280-284).

OV1 wirft einen weiteren Aspekt des Curriculums auf. Für ihn ist es wichtig, dass auch Bezüge zu lokaler Kultur, Geschichte und Sprache im Curriculum verankert werden, um die Relevanz und die Motivation der Schüler:innen zu erhöhen (OV1, Z. 40f., 105f.).

Die Integration des irakischen Curriculums wird von vier Beteiligten thematisiert. Lehrer L befürwortet dies, basierend auf seinen Erfahrungen in beiden Systemen:

„I took some great ideas from Our Bridge and it would be as the same like Our Bridge with some small changes like the curriculum (like?) the subjects I will the curriculum of Iraq in studying is very good I will exchange it with Our Bridge.“ (L, Z. 449-451)

OV2 weist auf die beschränkten Befugnisse einer NGO hin. Sie könne höchstens als Geldgeber oder Bauträger eines Schulgebäudes mit Schlüsselübergabe an die Regierung agieren oder Ergänzungen des schulischen Angebotes anbieten (OV2, Z. 229f., 236-242). Der Widerspruch, ob eine Privatschule nur unter bestimmten Voraussetzungen umgesetzt werden kann, indem ihre Inhalte auf dem irakischen Curriculum basieren, wie dies seine Beispiele zu internationalen Schulen belegen (OV2, Z. 221-224), oder gar nicht möglich ist, bleibt unaufgelöst (OV2, Z.159-165).

SV2 spricht sich dafür aus, dass die OBS wenn möglich mit ihrem Bildungskonzept unabhängig bleiben sollte (SV2, Z. 250f.).

Um den Schüler:innen einen staatlich anerkannten Abschluss zu ermöglichen und ihnen die Wahl zwischen staatlicher Schule und OBS zu geben (SV1, Z.532-535), zeigt SV1 Überlegungen dahingehend,

„dass man das in einigen Teilen, dass man die Inhalte aus dem irakischen Curriculum mit reinnimmt, um Our Bridge als staatlich anerkannte Schule im Irak zu etablieren, so dass die Kinder befreit sind davon, eine andere Schule noch zusätzlich besuchen zu müssen, um einen Abschluss zu bekommen, den sie dann später brauchen, für das Studieren und solche Sachen.“ (OV1, Z. 540-543)

Ein Versuch, die Anerkennung zu beantragen, wurde seitens der OBS noch nicht unternommen (SV2, Z. 255f.) bzw. spricht SV1 davon, dass „Our Bridge noch nicht so weit [sei]“ (SV1, Z. 295f.). Auch gibt er zu bedenken, dass die *Our Bridge* Standards höher sind als die irakischen (SV1, Z. 299f.). SV2 weist auf die voraussichtlichen Einschränkungen durch staatliche Vorgaben hin (SV2, Z. 253-256). Insgesamt relativiert SV1 diese Überlegungen aber auch wieder, indem er anmerkt, dass die Kinder wie in Khanke zusätzlich zur irakischen Schule in die OBS in Shingal kommen könnten und die Art des Abschlusses für manche Kinder, die sonst gar keine Schule besuchen würden sowieso „unerheblich“ wäre (SV1, Z. 299-305).

Beschreibung der Hauptkategorie 4

Hauptkategorie 4 *Schul- und Lernkultur OBS 2.0* beschreibt pädagogische und personelle Aspekte auf schulischer Ebene. Daraus ergeben sich die vier Unterkategorien: *Bildungsleitbild, Unterricht, Personal* und *OBS als Bereicherung*.

Bildungsleitbild

Our Bridge Klima

Leitend für alle schulischen Belange ist das Ziel, den Menschen eine „Quelle des Wissens“ zu sein, die sie dabei unterstützt, ihre Zukunft selbstbestimmt zu gestalten (SV1, Z. 314-318). Diese Hoffnungsperspektive ist für SV1 „Auftrag Nummer 1“ (SV1, Z. 202):

„ich denke, das was ich gelernt habe in den letzten 10 Jahren und was ich verstanden oder glaube verstanden zu haben von unseren Leuten ist, dass sie den Glauben aufgegeben haben, dass sich im Irak irgendwann jemals irgendwas ändert und da fängt es an wir müssen erstmal diesen Mythos brechen, dass Veränderungen nicht möglich sind. das geschieht wie? indem wir gemeinsam mit den Betroffenen eine Struktur schaffen, indem wir einen Raum kreieren, indem alle, die Erfahrung machen, dass das Leben, die Realität, in der wir gerne leben wollen, dass das möglich ist, damit brechen wir die Idee, dass es unmöglich ist. und das ist das Wichtigste, dass die Menschen den Glauben an sich selbst wiederfinden und daran, dass sie selbst die Veränderung sein können, die sie sich für die Zukunft wünschen“ (SV1, Z. 193-202)

Eine Schulatmosphäre zu schaffen, in der die Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt stehen, sich entfalten können und in der sich alle wohlfühlen, beschreibt SV1 als „Our Bridge Klima“ (SV1, Z. 149f., 267-273). Auch L bestätigt dieses Charakteristikum: „and everyone is comfortable in there from the manager to the smallest kid in Our Bridge. they are all feel good in there“ (L, Z. 452f.)

Es ist eine Atmosphäre, in der ausdrücklich zum Nachdenken über Ungleichheiten angeregt werden soll, um den Abbau von Vorurteilen voranzubringen.

„Kinder sind eben unser Fokus und unsere Hoffnung und die Schule das ist uns halt sehr wichtig, dass wir da auch gewisse Bilder brechen zum Beispiel Frauen (unv.) nicht in der Lage sind eine Führungsrolle zu übernehmen oder dass Männer mehr können als Frauen oder dass das Bild in den Köpfen ja der dieses, dass diese Zusammenarbeit viel effizienter und effektiver erfolgen kann, wenn man diese (ununterschiedlich?) macht und wie dumm diese Unterschiede doch eigentlich sind, aber“ (SV1, Z. 273-278)

OV1 nennt einen solchen Zugang zu Bildung, „regardless of gender or disability“ (OV1, Z. 35) als zentrales Ziel.

Umgang mit Traumatisierungen

SV2 ist überzeugt, dass genau diese Mischung aus persönlichem, motivierendem und inklusivem Klima und Ort „die beste Medizin ist für die Kinder“ (SV2, Z. 189-196):

„und deswegen halt merken wir einfach auch an, wir haben viele Kinder, die sich neu bei uns registrieren, die vorher ganz schwer anzusprechen sind, ob die jetzt Autismus haben, ob die einfach nicht sprechen, ob die ein Trauma haben durch den Verlust ihrer Familienangehörigen, aber wenn die zu Our Bridge kommen, weil einfach wir auch schon alleine in den Klassen kleinere Gruppen haben und wir unheimlich guten Draht haben zu den Kindern, viel mit den Kindern kommunizieren, sei es in den Pausen, also so ein familiärer, so ein familiäres Verhältnis, öffnen sich die Kinder auch und da sehen wir halt große Erfolge, wo Kinder sich dann verändern, wo die Familienangehörigen kommen und sagen: „mein Sohn konnte vorher nicht unter Menschen gehen“ oder wenn gerade so Autismus, wenn die Autismus haben und dann sagen: „der hat sich total verändert“ dann kommen die immer mit anderen Kindern und sagen: „ja der will auch“.“ (SV2, Z. 198-207)

Zusätzlich wirken die Mitarbeitenden von *Our Bridge* auch bereits in die Familien hinein und übernehmen soziale Aufgaben (SV1, Z. 265-267). SV2 zeigt auf, dass die *OBS* selbst „keine psychologische Betreuung“ anbietet, verweist aber auf „viele Organisationen“ die dies tun (SV2, Z. 184-189).

Sowohl OV1, als auch SV1 thematisieren die Traumata der Mitarbeitenden (OV1, 30f., 55). SV1 verweist dabei auf die wirksamen internen Strukturen:

„wir versuchen gerade für solche Leute da zu sein, wir haben zum Beispiel eine Lehrkraft, die war viele Jahre in IS-Gefangenschaft, nicht eine Lehrkraft, eine Küchenkraft, da versuchen wir die Leute da einzusetzen, damit wir ihnen eine Aufgabe geben, damit sie das Gefühl haben, wichtig zu sein, gebraucht zu werden, damit sie einen Alltag haben, ein soziales Gefüge, Kollegen, die sie regelmäßig wieder gern treffen, Kinder, einen Ablauf, Ordnung, Sicherheit. das ist sehr wichtig, das funktioniert und das versuchen wir auch, das ist uns persönlich auch sehr wichtig.“ (SV1, Z. 480-485)

Er ergänzt aber auch, dass es durchaus schwerwiegende „medizinische Fälle“ geben kann, für die die psychologische Unterstützung im Irak nicht ausreichend sei (SV1, Z. 486-490).

Unterricht

Lehr- und Lernmethoden und Ausstattung

In dieser Unterkategorie gibt es zahlreiche Nennungen, die die Wichtigkeit einer qualitativ hochwertigen und modernen Ausstattung mit Medien und Materialien betonen (SV2, Z.303f; OV1, Z. 29f., 52; L, Z. 284-286, 312, 440-444).

Für SV1 liegt neben den sozialen und personalen Zielen ein weiterer Schwerpunkt auf dem fachlichen und methodischen Lernen. Grundlegende Fertigkeiten wie Lesen und Schreiben, sowie

Englischkenntnisse und der Umgang mit digitalen Medien sollen die Schüler:innen dazu befähigen eigenständig zu lernen, wie er folgend anschaulich beschreibt:

„step Nummer 2 ist, die Betroffenen müssen als Allererstes lernen, wie zu lesen und schreiben und das in englischer Schrift. das ist bei uns das Wichtigste. mit dem Lesen und Schreiben lernst du die Sprache mit der die Welt an die globalisierte Welt miteinander verknüpft ist zu entschlüsseln. und wenn du Lesen und Schreiben kannst und wenn du Englisch kannst, dann kannst du mit Hilfe von Technologie den Zugang zu Literatur, Information und alles was du brauchst, dann kannst du dir einen Zugang zu verschaffen und was das Wichtigste werden wird, ist für die Betroffenen, dass sie lernen, wie sie lernen. das ist unser Auftrag. sie müssen nichts wissen. sie müssen einfach nur wissen, was will ich und wo findest du, was du wissen musst, um dorthin zu kommen, wo du gerne sein möchtest und wenn man lesen und schreiben kann und wenn man lernt, das ist auch ein ganz wichtiger Faktor, lernt wie man Technologie benutzt, wie benutzt man ein iPad, was ist ein iPad überhaupt was ist das Internet. das Internet wissen die eigentlich schon was es ist, aber welche App gibt es, welche App kann ich nutzen jetzt insbesondere mit Hinblick auf künstliche Intelligenz das ist für uns eigentlich ein riesen Gamechanger, dass man mit ja so tools wie ChatGPT und diverse andere Dinge, die jetzt auf den Markt kommen wie benutze ich das eigentlich wie genau und dann dadurch erhoffen wir uns einfach, dass wir den Betroffenen einen Vorsprung verschaffen können. den Glauben an sich selber wiederfinden, lesen und schreiben lernen, lernen wie man Technologie benutzt, herausfinden, wer man selber ist. nur so können sie feststellen, was sie wirklich wollen (.) und dann ihnen beibringen und lernen wie man lernt. das ist das ist die Idee von Our Bridge und ja.“ (SV1, Z. 202-220)

SV2 schwärmt vom Einsatz moderner Technik in den Klassenzimmern:

„du musst dir vorstellen, wir haben vorher unsere Curriculas @haben@ wir selber also wir haben uns curriculas aus Deutschland angeschaut online mit den Lehrkräften, haben dann gesagt: „ok Englisch da machen wir jetzt das, Klasse 1 muss das“ und das haben wir so selber Curriculas gemacht ne? und jetzt haben wir, haben unsere Lehrkräfte einen Zugang zu einem Portal, wo das Schulbuch wo es einmal ein teacherbook gibt, einmal ein student book, also ein englisches also ne? das Schülerbuch und das Lehrerbuch und das funktioniert alles über den Beamer. die Aufgaben, die in dem Schülerbuch sind, sind dann über den Beamer zum Beispiel über die Wand, dann kann das kannst du halt rechts draufdrücken, dann kommt da ein Sound, ne, dann wird die Frage vorgelesen, dann kannst du das eintippen, kannst du direkt prüfen, ob das richtig oder falsch ist. die unsere Lehrer können die Hausaufgaben per digital halt mit den Kindern kommunizieren, also Hausaufgaben darüber geben, dann haben die Lehrkräfte ganz viele andere Apps

und andere Programme so beigebracht bekommen, womit die so Aufgaben erstellen können, also Arbeitsblätter erstellen können, also wirklich.“ (SV2, Z. 342-355)

Aktuelle am Kind und Lernprozess orientierte Methoden (SV2, Z. 142-146) und der Grundsatz: „tell me and I forget, teach me and I remember, involve me and I learn“ (SV2, Z. 220) sind für SV2 zentral. Ihm ist es wichtig, dass Lernen und Lehren „Spaß macht“ (SV2, Z. 143f., 357). L nennt handlungsorientierte Methoden als „most important thing for the kids“ (L, Z. 460-465). Zudem wird die Verantwortungsübernahme unterstützt, wenn Kinder schwächere Mitschüler:innen unterstützen dürfen (SV2, Z. 222-226). Für OV2 fördert ein am Kind orientierter Unterricht, „critical thinking, creativity and emotional resilience.“ (OV1, Z. 43f.).

Qualitätsausschuss

Um eine hohe unterrichtliche Qualität zu gewährleisten, wurde inzwischen bei *Our Bridge* ein „Qualitätsausschuss“ eingerichtet, der aus drei Lehrkräften besteht und kollegiale Beratungen durchführt. Dabei nutzen die Pädagog:innen neueste Technik und bewerten beispielsweise den Einsatz digitaler Medien (SV2, Z. 360-365)

Stundenplan

Als einziger nannte OV1 die flexible Gestaltung der Stundenplanzeiten: „to accommodate children who might have to work or help at home.“ (OV1, Z. 38f.)

Personal

OV1 regt an zusätzlich Psychologen in das Schulteam zu integrieren, die psychologische Unterstützung anzubieten (OV1, Z. 74f.). Der Vorschlag der Schülerin zur Bildung eines multiprofessionellen Teams bezieht sich auf die medizinische Versorgung: „also ein Schuldoktor wäre zum Beispiel sinnvoll, weil es keine Ärzte dort gibt.“ (S, Z. 214). Zusätzlich sollten auch Reinigungspersonal und ein Fahrer vorgesehen werden (L, Z. 362-364). Für L scheint die Personalgewinnung keine Herausforderung darzustellen, er kennt geeignete Personen in der Region und würde die Anzeige über facebook teilen (L, Z. 391-393, 401f): „ja there are loads of graduated people in our region and they don't have governmental jobs like me and we have like thousands of them.“ (L, Z. 395f.)

SV2 verweist ebenfalls auf „viele gut ausgebildete junge Menschen“, wobei er einschränkt, dass die Suche nach „super Personal“ trotzdem schwierig ist:

„also was wir jetzt an der ersten Schule jetzt gemerkt haben, also (unv.) ist halt, das schwierigste daran ist, gutes Personal zu finden, ja also wirklich das Schwierigste ist, es gibt, man muss dazu sagen, es gibt in Kurdistan unheimlich viele gut

ausgebildete junge Menschen, die alle in den Camps sitzen und keine Arbeit haben, aber trotzdem ist es halt unheimlich schwierig, was auch verständlich ist, wenn man gerade in Deutschland, ich bin jetzt in Deutschland aufgewachsen, es schon ein großer Unterschied zwischen den Leuten hier und auch dort, ne, also das ist halt so das Schwierigste super Personal zu finden, alle also, Leute, die mit an diesem Strang ziehen wollen.“ (SV2, Z. 235-241)

Alle Befragten äußern sich zu Lehrkräften, wobei von den Schulverantwortlichen besonderer Wert auf eine hohe Motivation und Veränderungsbereitschaft gelegt wird:

„dann natürlich ganz wichtig motivierte Lehrkräfte, also wirklich Lehrkräfte, die Lust haben, auch Bock haben, sich zu verändern, weil das ist immer ganz schwierig, wenn man zum Beispiel Lehrer ist an einer irakischen Schule und man hat da jetzt 10 Jahre schon vielleicht unterrichtet und jetzt komme ich an so eine Schule von Our Bridge und dann möchte ich dieses alte Schulsystem, aber das wollen wir nicht, wir wollen, dass nach dem Our Bridge Schulsystem unterrichtet wird und das ist halt schwierig, da muss man halt wirklich sagen: „ok, ich möchte, bin bereit für eine Veränderung, vertraue euch jetzt (technisch unv.), bin bereit für die Veränderung“ genau deswegen also ganz das eigentlich das Wichtigste, abgesehen von uns allen, also diese Leute, die im Grunde im Klassenraum stehen und die Kinder unterrichten.“ (SV2, Z. 384-492)

Zudem wäre es für SV1 sinnvoll, Lehrkräfte „mit Our Bridge Erfahrung“ zu gewinnen, die inzwischen wieder in Shingal leben (SV1, Z. 418-421).

OV1, mit der momentanen Perspektive aus dem irakischen Schulsystem heraus, hebt die Bedeutung attraktiver Gehälter heraus, um Personal zu gewinnen und zu halten (OV1, Z. 53f.). SV2 merkt an, dass sich Our Bridge in Khanke bereits einen guten Ruf als verlässlicher Arbeitgeber mit „gute[r] und pünktliche[r] Bezahlung“ (SV2, Z. 498) erarbeitet hat. Zudem mache das Our Bridge Klima für mögliche Bewerberinnen und Bewerber einen Unterschied. Dazu komme, dass die Strukturen nicht hierarchisch aufgebaut sind und Teamevents stattfinden. Dadurch gehen Initiativbewerbungen ein. Außerdem werden auch Ausschreibungen an öffentlichen Orten ausgehängt (SV2, Z. 495-507). Für SV1 ist zentral, dass Our Bridge bei der Einstellung von neuem Personal neutral bleibt und die Stellenverteilung bewusst nicht mit Bekannten besetzt wird. Er beschreibt, dass Bewerbungen von „sehr weit weg“ kommen, diese Personen „dann aber auch die Motivation haben, Leistung zu investieren“ (SV1, Z. 147-149).

SV1 beschreibt, dass alle Mitarbeitenden, die noch nicht bei Our Bridge gearbeitet haben, eine spezielle Schulung erhalten (SV1, Z. 431f.). Durch die Kooperation mit der amerikanischen Universität nehmen Lehrkräfte und Schulleitung an deren Kursen teil (SV2, Z. 146f.). Aus den Aussagen lässt sich entnehmen, dass die Fortbildungen an der Uni mit „super ausgebildete[m] Personal“ und aktueller Technologie sehr motivieren (SV2, Z. 333-337): „und wenn du in die Uni gehst, dann hast du einfach Bock zu lernen, du willst einfach wirklich, du hast einfach Spaß zu lernen, weil die

einfach die modernsten tools haben.“ (SV2, Z. 341f.) Beim Thema Fortbildungen empfiehlt OV1 außerdem Schulungen „in effective and sensitive teaching methods“ (OV1, Z. 32f.) und „in trauma-informed care“ (OV1, Z. 55).

OBS als Bereicherung

Mehrere Aussagen unterstreichen, dass die *OBS* einen sehr guten Ruf besitzt. Einerseits stellt SV2 die Fortschritte der Kinder selbst fest. Andererseits erreichen ihn auch positive Rückmeldungen von außen (SV2, Z. 149-157). Die herausragenden Leistungen der Schüler:innen verbreiten sich in den Familien, was zu weiteren Anfragen für die Aufnahme führt (SV2, Z. 207-211). Auch L bestätigt die nahezu perfekte *OBS*, besonders für Lehrer (L, Z. 280, 451f.).

Die Notwendigkeit einer *OBS* in Shingal wird von allen Personen mit *OBS* Bezug anerkannt: „sie hat mich gar nicht jetzt aussprechen lassen, sie sagt, sie wir brauchen unbedingt sowas, SchülerInnen im Shingal brauchen unbedingt sowas wie hier.“ (S, Z. 179f., 314-316) Für SV2 steht fest: „eine solche Schule wie Our Bridge mit so einem Bildungskonzept, mit so einem Schulsystem wäre für Shingal definitiv eine große Bereicherung.“ (SV2, Z. 158-160) (SV2, Z. 120-124)

Diskussion

Gelingensfaktoren

Aus den Ergebnissen der Befragten werden folgend Gelingensfaktoren für die Übertragbarkeit der *OBS* in den Shingal formuliert und diskutiert.

1. Die instabilen Verhältnisse in Shingal erfordern detaillierte Überlegungen zu den Rahmenbedingungen.

Aus der Perspektive der Befragten aus sozial-humanitären Kontexten ist es zunächst erforderlich, eine umfassende Bedarfs- und Risikoanalyse durchzuführen. Mit Blick auf die Rahmenbedingungen beinhaltet dieser Prozess eine Vielzahl an Überlegungen. Unter Berücksichtigung der Theorie sollten sämtliche Maßnahmen im Einklang mit dem Do-not-harm-Prinzip gestaltet sein, um sicherzustellen, dass konfliktsensibel vorgegangen wird und keine Spannungen in einer von Konflikten geprägten Gegend hervorgerufen oder verstärkt werden (vgl. Montag & Idems, 2021; BMZ, 2024).

Weber et al. 2013 verweisen ausgehend vom deutschen Kontext auf die Unterschiede in den Regularien verschiedener Länder. Irakische und kommunale Regularien beinhalten andere Voraussetzungen, erschwerend kommen in Shingal uneindeutige Grundstücksverhältnisse, Stammesstrukturen und die Präsenz militärischer Gruppen in verschiedenen Regionen hinzu. De-

taillierte Recherchen und Kontaktaufnahmen zu verschiedenen lokalen Akteur:innen sind rechtzeitig anzustreben, damit die „bestmöglichen Vorgaben eingehalten werden können“ (SV1, Z. 70) und Our Bridge weiterhin seine Neutralität wahren kann. Für weitere Kontextinformationen können lokale Personen hilfreiche Unterstützende sein. Zu Lehrer:innen, die bereits nach Shingal zurückgekehrt sind oder Mitarbeitenden anderer Organisationen vor Ort bestehen bereits Kontakte, die weiter ausgebaut werden könnten. Diese Personen wissen um den guten Ruf von Our Bridge und können vor Ort für sie eintreten.

Hohe Sicherheitsstandards und deren Gewährleistung werden außerdem von den Befragten herausgestellt. Es ist entscheidend, einen Standort auszuwählen, der sowohl für viele junge Menschen gut erreichbar ist als auch über die notwendigen sicherheitstechnischen Vorkehrungen verfügt, um unvorhersehbaren Angriffen entgegenzutreten. Die Sicherheit der gesamten Schulgemeinschaft hat oberste Priorität. Die Gefahrenminimierung sollte zudem bereits mit dem Schulweg beginnen, indem auch hier für den Transport ein Bus eingesetzt wird. Gehen die Überlegungen langfristig gesehen zur Implementierung mehrerer Standorte, wird es für immer mehr Schüler:innen leichter, die Schule auf kurzen Wegen zu Fuß zu erreichen.

Zu weiteren Bedingungen rund um die Infrastruktur gehören auf Grund der instabilen Verhältnisse (vgl. NI, 2024) und der Aussagen der Betroffenen eine sichere Bereitstellung von Elektrizität. Um eine dauerhafte Energieversorgung sicherzustellen, sollten die Kostenunterschiede zwischen Generator oder Solarstrom in die Überlegungen einbezogen werden.

Der OBS Khanke als vom staatlichen Schulsystem unabhängige Einrichtung wird in Bohl et al. (2023) hohe Bedeutung zugemessen. Es wird argumentiert, dass durch die von außen herangebrachten Vorgaben wesentliche OBS-Charakteristika nicht mehr beibehalten werden könnten. Diese Begründung ist von erheblicher Relevanz und sollte daher auch bei den folgenden Überlegungen mitberücksichtigt werden. Doch aufgrund von vier Interviews dieser Forschungsarbeit sollte sorgfältig geprüft werden, ob und wie diese Autonomie in Shingal aufgrund möglicher anderer Voraussetzungen weiter gewahrt werden kann. Einerseits beziehen sich Aussagen zur Integration des irakischen Curriculums und Befugnisse einer NGO auf die Regularien in Irak (vgl. OV2). Andererseits befürwortet auch L, der die Arbeit in beiden Schulsystemen kennt, die Einbindung des irakischen Curriculums (vgl. L). Auch SV1 signalisiert eine gewisse Offenheit in diese Richtung, argumentiert aber damit, dass den Schüler:innen dann die Möglichkeit gegeben wäre, einen anerkannten Abschluss zu erhalten. Die Auseinandersetzung mit Vor- und Nachteilen und gegebenenfalls eine sorgfältige Recherche und Prüfung vor Ort können vorgenommen werden, um auf deren Grundlage eine begründete Entscheidung treffen zu können.

Das Thema Monitoring/Evaluation wird nur von OV1 genannt. Die Theorie befürwortet die Implementierung evidenzbasierter Methoden von Anfang an, um den Verlauf zu dokumentieren, Fortschritte sichtbar zu machen und bei Bedarf Anpassungen vorzunehmen. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass die generierten Daten dazu beitragen können, den Erfolg nach außen hin zu kommunizieren und sichtbar zu machen (vgl. Family Harvard Research Project, 2010). Es sollte überlegt werden, in welchem Umfang und mit welchen Ressourcen dies möglich sein kann.

Die vorhandene Literatur deutet insgesamt auf ein hohes Maß an Flexibilität und Anpassungsfähigkeit hin (vgl. Weber et al., 2013), weil es möglicherweise erforderlich ist, bestehende Pläne zu revidieren und situative Anpassungen vorzunehmen. Für die Schulverantwortlichen wird dies aber aus den Erfahrungen mit der OBS in Khanke prinzipiell nicht neu sein. Insgesamt sollte für die Beantragung von Genehmigungen genügend Zeit eingeplant werden. Außerdem wird eine strategische Planung auch von Leitungsressourcen notwendig sein, um vor Ort mit Partner:innen, den lokalen Behörden und weiteren Stakeholdern zu sprechen.

2. Ausreichende finanzielle Mittel sollten vor Baubeginn und für die Gewährleistung laufender Kosten sicher zur Verfügung stehen.

Die Schulverantwortlichen sind sich der Herausforderung der Finanzierung bewusst und schlagen konkrete Ansätze zur Generierung der finanziellen Mittel vor. Sie wollen zunächst auf den bestehenden Spenderkreis und die Stiftung Entwicklungszusammenarbeit zugehen. Gespräche mit den Unterstützenden sollten rechtzeitig begonnen werden.

Das SCALERS-Modell und die acht Fragen zur Skalierung beinhalten Überlegungen zur Beschaffung finanzieller Mittel. Sie verweisen auf eine „nachhaltige“ oder „stabile“ Mobilisierung. (vgl. Mildenerger & Schmitz, 2018, Weber et al., 2013) Wird in Erwägung gezogen, den Kreis an Spender:innen zu erweitern, spielt das positive Image von Our Bridge sicherlich auch hier eine entscheidende Rolle. Auf den Zusammenhang zwischen gutem Ruf, Legitimation und Aquirierung von finanziellen Mitteln weist Weber et al. 2013 hin. Für Sponsorenwerbung können die vorhandenen Netzwerke genutzt werden. Bei neuen Kooperationen, insbesondere mit Partner:innen, die einen erheblichen oder dauerhaften Betrag leisten, sollte eine gründliche Abstimmung über mögliche Einflussnahmen erfolgen. (vgl. Mildenerger & Schmitz, 2018, Weber et al., 2013)

Auch wenn Schulmobiliar von deutschen Schulen wahrscheinlich kostenlos zur Verfügung gestellt wird, fallen dennoch Transportkosten an, die berücksichtigt werden müssen. Baumaterialien und Handwerkerleistungen gibt es im Land und vor Ort. Im Sindschar-Bericht 2023 zeigen Äußerungen von Privatpersonen, dass die Preise im Norden höher sind als im Süden. Lokale Unterschiede sollten deshalb im Blick behalten und geprüft werden. Um kein finanzielles Risiko einzugehen, ist für SV1 entscheidend, dass vor Baubeginn ausreichende finanzielle Mittel vorliegen (SV1, Z. 370, 377f.).

3. Genügend motivierte und qualifizierte Mitarbeitende werden benötigt.

Wie dargestellt, zeigt sich in den Interviews der Schulverantwortlichen, dass beide dem Projekt äußerst positiv gegenüberstehen und fest davon überzeugt sind, die damit verbundenen Herausforderungen erfolgreich bewältigen zu können. Schwierigkeiten liegen momentan noch in den zeitlichen Ressourcen des SV1, der sich für den Anstoß des Projekts verantwortlich zeigt. Der Personalbedarf für eine neue Bildungseinrichtung liegt auf der Hand. Von SV2 wird die Bildung

eines neuen Teams als Herausforderung benannt, er gibt dazu aber bereits konkrete Vorstellungen zu Mitarbeitenden aus dem aktuellen Team an. Dabei stellt sich die Frage, ob und inwieweit das Team in Khanke für diese Veränderung bereit ist. Sind sie ebenso motiviert wie die Schulverantwortlichen? Die Zustimmung erleichtert die Mitarbeit und Unterstützung. Denn es sollte beachtet werden, dass es zu Rollenverschiebungen und veränderten Verantwortungsbereichen kommen kann. (vgl. Mildenerger & Schmitz, 2018, Weber et al., 2013) Wird beispielsweise SV2 vermehrt für Managementaufgaben in Shingal eingesetzt, würde er durch Reisen oder Sitzungen der OBS in Khanke zeitweise nicht mehr wie bisher zur Verfügung stehen können. Diese Veränderungen werfen weitere Fragen auf: Gibt es Personen, denen neue Aufgabenbereiche übertragen werden können? Können diese im laufenden Betrieb erlernt werden oder braucht es Schulungen, um umfangreichere Managementkompetenzen zu erwerben? (vgl. Weber et al., 2013)

In Literatur zu „Schulen in herausfordernden Lagen“ wird der Schulleitung die zentrale Rolle bescheinigt. Umfangreiche Fähigkeiten auf fachlicher, sozialer und persönlicher Ebene sind dazu erforderlich. Wäre auch für Shingal ein Schulleitungsteam aus weiblicher und männlicher Führungskraft eine Option? Gibt es Schulleitungen in Shingal, die dafür in Frage kommen würden?

Außerdem wird weiteres Personal und dabei vor allem zusätzliche qualifizierte Lehrkräfte benötigt. Zur Akquirierung können wieder Kontakte zu Lehrer:innen vor Ort oder soziale Netzwerke hilfreich sein. Lehrer:innen, die noch nicht mit den Our Bridge-Strukturen vertraut sind, benötigen frühzeitige Schulungen. Wo und durch wen können die Fortbildungen durchgeführt werden? Können diese direkt schon von Our Bridge in Shingal geleistet werden oder sollten sie in Khanke durchgeführt werden? Wie könnten die Kurse zukünftig in Kooperation mit der amerikanischen Universität gestaltet werden? Wären Online-Fortbildungen eine Möglichkeit der Multiplikation?

4. Die Kinder und Jugendlichen der herausfordernden Region Shingal brauchen das bewährte Our Bridge Bildungskonzept mit möglichen minimalen Optimierungen: die Our Bridge Schule 2.0

Ein „operatives Modell“ (Mildenerger & Schmitz, 2018, S. 308, Weber et al., 2013, z.B. S. 11) ist Voraussetzung für die Duplizierbarkeit einer Einrichtung. Die Konzentration auf die fundamentalen Aspekte oder den „Kern der Pädagogik“ (Bohl et al., 2023, z.B. S. 74) der OBS ist möglich und wird jeden Tag in Khanke weiterentwickelt. Unter der Zielsetzung, den Menschen eine Perspektive aufzeigen zu wollen, wird eine Atmosphäre gestaltet, die kindorientiert, inklusiv und lernorientiert ist und eine intensive Beziehungsarbeit zwischen Lehrkräften und Schüler:innen aufweist. Die OBS kann eindeutig als „lernende Organisation“ (Brücher et al., 2021, S. 205) bezeichnet werden, denn der Fokus der bisherigen Schule liegt auf dem Lernen, auf selbstständigem, kreativen und fortschrittlichen Lernen. Ein positives Lernklima, das auch mit Spaß verbunden ist, steht im Mittelpunkt (vgl. SV2, Z. 143). Der Aufbau grundlegender Fertigkeiten, wie Lesen und Schreiben oder Lernen einer Fremdsprache sind elementar. Zudem wird deutlich, dass auch die Lehrkräfte Ler-

nende sind, indem sie Fortbildungen an der amerikanischen Universität besuchen oder gegenseitig im Unterricht hospitieren. Auch Personen aus dem Leitungsteam nehmen an den Fortbildungsveranstaltungen teil (SV2, Z. 146). Dies zeugt von Führung auf Augenhöhe und Kooperationsbereitschaft. Mit Blick auf die fünf Merkmale erfolgreicher Schulen in herausfordernden Lagen zeigt sich, dass drei der fünf Merkmale bereits auf hohem Niveau erfüllt werden. Im Entwicklungsfeld der Datengenerierung und –nutzung könnten zukünftig auch die Ergebnisse der TOEFL-Tests mit einbezogen werden, um Fortschritte datenbasiert aufzuzeigen und mit entsprechenden Maßnahmen noch gezielter auf die Bedarfe der Schüler:innen einwirken zu können. Der Aspekt der Einbeziehung externer unterstützender Akteur:innen könnte in Shingal ebenfalls intensiver berücksichtigt werden. Bestehende Kontakte zum Leiter der Jugendorganisation könnten genutzt und ausgebaut werden, beispielsweise könnten zukünftig Organisationsmitarbeitende die Lehrkräfte bei betreuenden oder sozialen Aufgaben unterstützen. Die „common responsibility“ (L, Z. 35-37), die L gerne erreichen möchte, wäre ein Anhaltspunkt dafür, der Elternarbeit ein besonderes Augenmerk zu schenken. „Hausbesuche“ der Lehrkräfte könnten eine Möglichkeit darstellen, den Eltern trotz ihrer schwierigen Bildungs- und Arbeitsverhältnisse leichter zu begegnen. Auch könnte so das gegenseitige Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkräften und Familien intensiviert werden. Um in den Ort hineinzuwirken, könnte es hilfreich sein, im Schulgarten zusätzlich Gemüse, Getreide oder Obst anzubauen. So könnten die Schultüren einerseits für Familien geöffnet werden, indem von den Schüler:innen Waren zum Verkauf angeboten werden. Andererseits könnten auch Eltern oder Großeltern als Expert:innen in die Schule geholt werden, um ihr Wissen zum Beispiel über Ackerbau zu teilen. Außerdem könnten bereits beim Bau Kontakte zu Handwerkern geschlossen werden, um gemeinsame Projekte zu initiieren.

Das OB-Bildungssystem wird von SV2 als „beste Medizin“ (SV2, Z. 190f.) für alle Schüler:innen benannt und mit Beispielen belegt (vgl. SV2, Z. 198-207). Auf Grundlage der Interviews von L („special class ...for kids who have some psychological problems“ L, Z. 186f.) und OV1 („ Provide psychosocial support Integrate mental health support to help children and teachers cope with trauma.“ OV1, Z. 30f.) könnte dennoch überlegt werden, ob zusätzlich weitere Professionen die OBS 2.0 in diesem Bereich sinnvoll ergänzen könnten. Psycholog:innen könnten einerseits Kindern und Jugendlichen oder auch Mitarbeitenden (in kleinen Gruppen) gezielte psychologische Unterstützung anbieten. Andererseits könnten sie auch Aspekte, die für alle Rückkehrenden in Shingal im Mittelpunkt stehen, im Unterricht oder an Projekttagen thematisieren, wie beispielsweise die Stärkung der Widerstandsfähigkeit oder der Umgang mit seelischen Verletzungen, auch in Bezug auf nahe Angehörige.

Limitationen und Ausblick

Da NGOs auf Anfragen der Forschenden nicht reagierten, bestand das Sample ausschließlich aus Kontakten der Our Bridge Verantwortlichen. Die Interviews wurden per Telefon oder Videokonferenz geführt, was Einfluss auf den Gesprächsverlauf gehabt haben könnte (Distanz, Technik, Verständnis, parasprachliche Aspekte, auf die keine Reaktion erfolgen konnte). Zudem könnte es

inhaltliche und semantische Diskrepanzen bei der Übersetzung des Schülerinnen-Interviews gegeben haben. Des Weiteren war kein Feldaufenthalt realisierbar, sodass keine zusätzlichen eigenen Informationen und Beobachtungen generiert werden konnten.

Der Interviewleitfaden war sehr umfangreich gestaltet, um ein breites Spektrum an Themen abzudecken. Obwohl während der Interviews die Schwerpunkte der Befragten berücksichtigt wurden, hätte eine Eingrenzung im Vorfeld und weniger obligatorische Nachfragen manchen Gesprächen mehr Freiraum ermöglicht.

In dieser Forschungsarbeit konnten durch leitfadengestützte Interviews Gelingensfaktoren für die Übertragbarkeit der Our Bridge Schule in den Shingal - aus Sicht von Personen mit *Our Bridge*-Bezug oder Tätigen in sozial-humanitären Kontexten in Shingal -herausgearbeitet werden. Für weitere Forschung wäre eine Erweiterung des Personenkreises anzudenken. Beispielsweise blieben externe Schulleitungsperspektiven und Elternmeinungen bisher unberücksichtigt. Welche Herausforderungen sehen sie? Welche Netzwerke nutzen sie bereits oder auf welche können sie hinweisen? Können Kurse oder Projekte gemeinsam initiiert werden?

Außerdem entstand durch die Recherchen der Eindruck, dass viele Akteur:innen an unterschiedlichen Orten agieren, aber Erfahrungen nicht ausreichend gebündelt werden. Forschung, die die Steuerung im Bildungsbereich von Regierung und Organisationen dokumentiert und zusammenbringt, könnte dazu beitragen, effektive Strategien zu einem Gesamtkonzept des Wiederaufbaus von Schulen in Shingal zu entwickeln.

Studie 3: Zentrale Herausforderungen von Bildungseinrichtungen in deprivierter Lage und deren Bewältigungsstrategien am Beispiel einer Bildungseinrichtung in einem Slum im Vergleich zu einer Schule an einem Geflüchtetenlager (Amann)

Einleitung

„It means a lot to me because I've learned how to be independent of myself. At least now I have the knowledge, the skills, so that I may be able to bring my future forward. Yes, it means a lot to me.“ (FG Z. 33-35)

Jedes Kind auf dieser Welt sollte eine solche Aussage wie diese ehemalige Schülerin des Teenage Mothers Empowerment Programme machen können.

Jedes Kind sollte die Möglichkeit haben, eine angemessene Schul- und Ausbildung zu absolvieren, die eine solide Basis für seine berufliche Zukunft bietet. Jedoch bleibt auch heute noch vielen Kindern das ihnen zugesprochene Recht auf Bildung verwehrt. Um dem entgegenzuwirken, gibt es staatliche Schulen und nicht-staatliche Initiativen und Bildungseinrichtungen. Eine davon ist der Mathare Childrens Fund Panairobi, kurz MCFp, der Straßenkindern und Teenie-Müttern unter dem Motto „creating future through education“ (mcfpanairobi.or.ke) bessere Zukunftsperspektiven eröffnet, indem er ihnen eine Schulbildung finanziert oder eine Ausbildung anbietet.

Dabei sind die Bedingungen, unter denen der MCFp am Rande des Mathare Valleys in Nairobi arbeitet, geprägt von Armut und gesellschaftlicher Ausgrenzung. Wie das Team des MCFp damit umgeht und welche Maßnahmen es ergreift, um unter diesen Voraussetzungen seine Schützlinge im Teenage Mothers Empowerment Programme zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen und auf ihr (Berufs-)Leben vorzubereiten, ist das Thema der vorliegenden Arbeit.

Einbettung der Arbeit in das SchoolDeC-Projekt

Diese Studie schließt an drei Masterarbeiten an, die im Rahmen des Projekts „School development at refugee camps (SchoolDeC)“ an der Eberhard Karls Universität Tübingen 2022 erschienen sind (El Damaty, 2022; Fischer, 2022; Kähne, 2022) und eine Schule für jesidische Geflüchtete im Nordirak beleuchten: die Our Bridge School, kurz OBS. Auch hier haben wir eine Bildungseinrichtung in deprivierter Lage: dem Geflüchtetenlager in Khanke.

Die hier vorliegende Arbeit untersucht eine Bildungseinrichtung in anders gearteter, ebenfalls herausfordernder Lage: dem Slum. Somit stellt sie eine Ergänzung zu den Studien um die OBS dar und erweitert damit das Spektrum der Bildungseinrichtungen in deprivierten Lagen.

Vorstellen des Vorgehens und der Kapitel

Als Beispiele für Bildungseinrichtungen in deprivierter Lage können wir die Our Bridge School in Khanke sowie den MCFp in Nairobi heranziehen. Über die OBS haben Sie ebenfalls bereits in den vorhergehenden Kapiteln gelesen. Den Mathare Childrens Fund Panairobi schauen wir uns näher an und landen so mitten im Thema dieser Masterarbeit.

Das Formulieren der Forschungsfragen, die Vorgehensweise bei der Datenerhebung nebst Begründung des Designs, Sampling, Leitfadenerstellung für die Interviews und Auswertungsmethoden sind im darauffolgenden Kapitel beschrieben.

Im Anschluss werden die Ergebnisse der Datenauswertung vorgestellt. Hier finden wir nun die Antworten auf die Forschungsfragen, systematisch dargestellt und mit Beispielen versehen. Dazu gibt es einen kleinen theoretischen Exkurs zur Skalierung von Bildungskonzepten, um die Ergebnisse zur vierten Forschungsfrage besser einordnen zu können.

Des Weiteren werden die Studienergebnisse im Hinblick auf den vorangestellten theoretischen Hintergrund diskutiert und mit diesem abgeglichen.

Zusätzlich werden sie mit den Ergebnissen der Studien um die Our Bridge School verglichen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Konzepten der beiden Bildungseinrichtungen in verschiedenen gearteten deprivierten Lagen aufzuzeigen.

Das letzte Kapitel betrachtet die Limitationen der Studie und benennt weitere Forschungsdesiderate auf diesem Gebiet. Den Abschluss bildet die Danksagung.

Begeben wir uns nun auf die Forschungsreise zu Bildungseinrichtungen in herausfordernden Lagen und Krisengebieten im Allgemeinen und dem Mathare Childrens Fund Panairobi im Besonderen. Haben Sie viel Freude beim Lesen und Gewinnen neuer Erkenntnisse!

Der Mathare Childrens Fund Panairobi in seinem Kontext Kenia

Im ostafrikanischen Kenia leben etwa 56 Millionen Einwohner, die mehr als 40 verschiedenen Volksgruppen zugehörig sind und über 50 verschiedene Sprachen und Dialekte sprechen. Die Bevölkerung ist sehr jung und die Arbeitslosigkeit hoch: das Durchschnittsalter liegt bei unter 20 Jahren, die Arbeitslosenquote der 15- bis 34-jährigen bei 76%. (vgl. Imlau, 2024, 2:17-2:54min)

Trotz großer Armut in der Bevölkerung, Korruption und hoher Staatsschulden tritt Kenia als starke Wirtschaftskraft und stabile Demokratie in Ostafrika auf. Von den Folgen der Corona-Pandemie konnte sich die kenianische Wirtschaft rasch erholen, allerdings kämpft sie mit deutlichen Preissteigerungen von importiertem Treibstoff, Düngemittel, Weizen und anderen Lebensmitteln als Reaktion auf den Krieg in der Ukraine.

Auch die Folgen des Klimawandels sind spürbar: Am Horn von Afrika herrscht die schwerste und längste Dürre seit Beginn der Aufzeichnungen und sorgt für eine dramatisch verschlechterte Ernährungssituation in Kenia, wo vor allem im Norden und Nordwesten des Landes etwa 5,4 Millionen Menschen vom Hunger bedroht sind.

Auf dem Index der menschlichen Entwicklung von 2023 finden wir Kenia auf Platz 146 von 193. (vgl. BMZ, 2024)

Slums in Kenia

Obwohl Kenias Hauptstadt Nairobi das „politische und wirtschaftliche Zentrum Ostafrikas, Sitz zahlreicher UN-Institutionen und Hunderter NGOs, das Zuhause der kenianischen Eliten und wohlhabender Ausländer, Ankunftsort Hunderttausender Safari-Touristen, eine Stadt mit riesigen Anwesen, Nobelhotels und Shopping Malls“ (Sälzer, 2015) darstellt, bezieht sich diese Beschreibung nur auf den westlichen Teil Nairobis. Im Osten der Stadt drängen sich 285 Slumgebiete dicht an dicht. Hier wohnen mit mehr als zweieinhalb Millionen Menschen etwa zwei Drittel der Einwohner Nairobis – auf nur fünf Prozent des Stadtgebiets. (vgl. Sälzer, 2015) Landesweit leben 51% der kenianischen Bevölkerung in einem Slum (Stand 2020, worldbank.org).

Die UN sprechen von „Slumhaushalten“, wenn diesen mindestens eines der folgenden Merkmale fehlt: eine dauerhafte Wohnstruktur, Zugang zu sauberem Wasser, Zugang zu sanitären Einrichtungen, ausreichend Wohnraum sowie sichere Besitzverhältnisse (vgl. UN-Habitat, 2018, S. 8). Auf die Slums von Nairobi treffen alle genannten Merkmale zu (vgl. Sälzer, 2015; UN-Habitat, 2024; BGN Z. 179-181).

Konkretes Beispiel: Mathare Valley in Nairobi

Das Mathare Valley liegt etwa drei Kilometer vom Zentrum Nairobis entfernt zwischen zwei Hauptverkehrsstraßen. In der Kolonialzeit war das Tal ein Steinbruch, später wurde es vom Verteidigungsministerium als Übungsgelände genutzt und in den 1980er Jahren begannen die ersten Hausbesetzer, sich dort niederzulassen. Inzwischen leben hier über 500 000 Menschen auf engstem Raum, oft in fensterlosen Wellblechhütten, ohne fließendes Wasser und mit illegal angezapftem Strom. Die Wege zwischen den Hütten sind unbefestigt und voller Müll, auch das Abwasser fließt hier durch. (vgl. UN-Habitat, 2024; BGN Z. 179-181)

Einen Einblick in die Zustände von Hygiene und Sicherheit im Mathare-Valley erhalten wir durch eine Studie von 2019 (Winter et al., 2019), in der der Zugang für dort lebende Frauen zu sanitären Anlagen beschrieben wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass der Anteil der Frauen, die tagsüber *und* nachts auf eine private (auch mit anderen geteilte) Toilette gehen können, äußerst gering ist: Er liegt zwischen vier und sechs Prozent (vgl. Winter et al., 2019, S. 4). Öffentliche Toiletten werden teilweise, meist tagsüber, aufgesucht und teilweise gemieden – gemieden vor allem deshalb, weil ein Besuch für manche nicht erschwinglich ist und darüber hinaus nachts die Gefahr besteht, Opfer von Gewalt zu

werden. Viele Fäkalien landen direkt oder nach Benutzung von Eimern, Nachttöpfen oder Tüten in offenen Abflusssystemen, was für die Bewohner des Mathare Valley ein erhöhtes Infektionsrisiko bedeutet, unter anderem mit Typhus und Cholera. (vgl. Winter et al., 2019, S. 9)

Entgegen der weit verbreiteten Ansicht, dass das Leben in informellen Siedlungen desorganisiert, chaotisch und ohne sozialen Zusammenhalt sei, fand eine Studie von 2020 eine dichte Struktur von sozialen Netzwerken im Mathare Valley vor. Bewohner beschreiben das Mathare Valley als „Zuhause“, als das Leben in einer großen Familie, die man nicht zurücklassen kann: „*Mathare hata kama umehama, haikutoki*“ - ‚Selbst wenn man Mathare verlässt, verlässt es einen nicht‘ (Morgner et al., 2020, S. 495). Das Leben wird in der Regel durch Nachbarschaftsbande und Freundschaften bestimmt – worauf die Bewohner auch angewiesen sind. (vgl. Morgner et al., 2020 S. 508f.)

Das kenianische Bildungssystem

In Kenia besteht seit 2003 eine Schulpflicht für die achtjährige, gebührenfreie Grundschule, 2023 wurde sie auf eine neunjährige Schulzeit verlängert. (vgl. nyota-ev.de, 2024; pro-ukunda.net, 2024)

Derzeit befindet sich das kenianische Schulsystem im Umbruch: Die bisherige 8-4-4-Struktur wird auf das neue 2-6-6-3-System umgestellt. Seit 1984 waren acht Jahre Primary School (unterteilt in je vier Jahre Lower und Upper Primary), vier Jahre High School sowie vier Jahre University üblich. Alternativ zur Universität gab es den Besuch einer Technischen bzw. Berufsschule von zwei Jahren bis zum Zertifikat oder drei Jahren bis zum Diplom. (vgl. bq-portal, 2024) Das neue 2-6-6-3-System sieht zwei Jahre Vorschule (Pre-Primary School) ab dem Alter von vier oder fünf Jahren vor, sechs Jahre Primary School, sechs Jahre Secondary School (unterteilt in jeweils drei Jahre Junior und Senior High School) und drei oder mehr Jahre höhere Ausbildung. (vgl. nyota-ev.de, 2024; BGN Z. 16-25) 2023 wurde das neue System sukzessive eingeführt und soll bis 2026 etabliert sein. Bereits seit 2018 gibt es einen nationalen Qualifikationsrahmen, der Schulabschlüsse vergleichbarer machen soll und im Bildungsplan den Schwerpunkt von der Wissensvermittlung auf die Vermittlung von Kompetenzen verlegt. Auch die Verzahnung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung sowie zwischen staatlichen und privaten Schulen soll verbessert werden. (vgl. bq-portal, 2024; LMU, 2024)

Das Schuljahr beginnt im Januar und ist in drei Trimester unterteilt. Unterrichtssprache ist in den ersten drei Schuljahren die Muttersprache der Schülerinnen und Schüler, danach Englisch. Für den Besuch der Primary School muss kein Schulgeld gezahlt werden, die Familien müssen aber die Kosten von Schuluniform, Arbeitsmaterialien, Mittagessen, Prüfungen und teilweise Lehrergehältern tragen. Ab der Secondary School wird ein Schulgeld von durchschnittlich 70 € pro Trimester erhoben. (vgl. LMU, 2024; helpforhope-ev.org, 2024) Andere Quellen geben Kosten von jährlich 250 € für den Besuch einer Tagesschule und 450 € für einen Internatsaufenthalt an, Studierende zahlen pro Semester etwa 800 € (vgl. pro-ukunda.net, 2024). Diese versteckten und offiziellen Schulgebühren verwehren nach wie vor vielen Kindern den Zugang zu Bildung, auch zur Grundschule, und mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler beendet ihren Schulbesuch nach der Primary School (vgl. nyota-ev.de, 2024; Cordeiro, 2024; helpforhope-ev.org, 2024).

Nicht-staatliche Bildungseinrichtungen und Hilfsorganisationen

Nach der Schulreform von 2003, mit deren Einführung allen kenianischen Kindern eine kostenlose Grundbildung versprochen wurde, wurden die Schulen mit 1,3 Millionen zusätzlichen Anmeldungen quasi überrannt. Die Schulbesuchsquote hat sich in den letzten Jahren deutlich erhöht, besonders in der Primarstufe. Staatliche Schulen waren mit diesem Ansturm überfordert, ihre Infrastruktur unzureichend, das Lehrpersonal zu wenig. In den überfüllten Klassen litt die Unterrichtsqualität. Viele Familien versprachen sich von nicht-staatlichen Schulen eine bessere Bildung und waren bereit, dafür bis zu 40% ihres Einkommens zu investieren. In den letzten Jahren wurden viele neue Schulen eröffnet, die überwiegende Mehrheit davon ist in privater Hand, sodass die Anzahl der privaten Schulen sich immer mehr der Anzahl staatlicher Schulen annähert. Gründe für die Bevorzugung privater Bildung sind die nach wie vor schlechte Ausstattung staatlicher Schulen, überfüllte Klassen, mangelhaft ausgebildetes und fehlendes Lehrpersonal sowie das geringere gesellschaftliche Ansehen von ihren Schulabgängerinnen und -abgängern, da die Bildungsstandards von Privatschulen in der Regel höher sind. (vgl. Shiundu, 2019; OID, 2024; Cordeiro, 2024)

Um allen Kindern eine angemessene Bildung zukommen zu lassen, sind neben staatlichen und privaten Schulen auch zahlreiche nationale und internationale Hilfsorganisationen und Vereine mit Stipendien, Patenschaften, sonstigen Spenden oder eigenen Bildungseinrichtungen aktiv, beispielsweise der World University Service Canada (www.wusc.ca), UNICEF (www.unicef.de), die Opportunity International Deutschland (www.oid.org) oder Future for Kids Kenya e. V. (www.future-for-kids.com), um nur einige wenige zu nennen. Zu ihnen zählt auch der Mathare Childrens Fund Panairobi, der im nächsten Kapitel beschrieben wird.

Mathare Childrens Fund Panairobi

Der Mathare Childrens Fund Panairobi, kurz MCFp, ist eine private Organisation im Mathare Valley an der Off Mathare North Road in Nairobi. Die genaue Adresse, anschauliche Fotos und weitere Informationen finden sich auf der neu gestalteten Homepage des MCFp unter mcfpanairobi.or.ke.

Das seit 1999 bestehende und somit älteste Angebot des MCFp ist das Patenschaftsprogramm *School Sponsoring Programme*, bei dem aktuell 100 Kinder vom Kindergartenalter bis zum Studium in über 70 Schulen und Einrichtungen unterstützt werden. Die Kinder und Jugendlichen kommen aus den Slums von Mathare, Kariobangi, Korogocho und Huruma. Es werden nur die bedürftigsten Kinder aufgenommen. Um das sicherzustellen, wird hier eng mit *Ministry of Education officers*, *local administration chiefs* und Partnerorganisationen zusammengearbeitet. Eine direkte Zuordnung von Spenderinnen bzw. Spendern zu einzelnen Kindern gibt es nicht, um zu vermeiden, dass manche Kinder von ihren Paten mehr Geschenke und Aufmerksamkeiten erhalten als andere. Die Spenden werden gleichmäßig auf alle Begünstigten verteilt. (vgl. GÖ Z. 33-34; GK Z. 262-268)

In Ferienprogrammen bietet der MCFp die Teilnahme an verschiedenen Aktivitäten an, bei denen sich die Kinder spielerisch weiterbilden können.

In Zusammenarbeit mit der AKTION REGEN, die sich heute *Rainworkers* nennen (therainworkers.org/en), startete der MCFp 2018 das einjährige Programm „*Improving Sexual and Reproductive Health and Rights of Young Adolescent in Mathare*“, das nach einer Corona-Pause 2021 wieder aufgelegt wurde und Aufklärungsarbeit am MCFp selbst, in Schulen, Familien und bei Heranwachsenden leistet.

Ein weiteres großes Projekt des MCFp sind „*Reusable Sanitary Pads*“, wiederverwendbare Monatshygiene für Mädchen und Frauen. Die waschbaren Binden werden seit 2015 im MCFp genäht und bieten eine vergleichsweise preiswerte und umweltfreundliche Alternative zu Einwegbinden. Mit diesen Pads sollen Mädchen die Möglichkeit haben, auch während der Menstruation in die Schule zu gehen und sich nicht für den Bedarf an Hygieneartikeln prostituieren zu müssen. Der MCFp macht sich dafür stark, dass Scham und Beschämung aufgrund von Menstruation beendet wird. Die Stoffbinden werden verkauft und auch mit Hilfe von Spenden-geldern an bedürftige Mädchen verteilt.

Unter dem Dach des MCFp sind noch zwei weitere einkommensgenerierende Projekte angesiedelt: die *City and Slum Tours* und eine Seifenproduktion.

In Zusammenarbeit mit kenianischen Nationalmuseen werden ehemalige Straßenkinder aus dem Patenschaftsprogramm in der Geschichte Nairobis geschult und bieten zu Fuß Stadtführungen in Nairobi an. Diese wurden von Luxury Travel Guide Global Awards mit dem „*Sustainable Tour Operator of the Year Award*“ ausgezeichnet und sind über die Homepage, telefonisch, über WhatsApp und über Trip Advisor buchbar.

Im jüngsten Unternehmen wird Seife hergestellt. Dafür werden Seifenreste aus Hotels in den Counties Nairobi und Kiambu gesammelt und recycelt. Die neuen Seifenstücke werden günstig an die Bewohner des Mathare Valleys verkauft – auch, um dort die hygienischen Zustände zu verbessern und Ansteckungen mit Magen-Darm-Erkrankungen oder Covid19 vorzubeugen.

Alle Gewinne aus den MCFp-Unternehmen fließen in die Unterstützung der Slumgemeinde Mathare.

Ein neueres Projekt ist das Einrichten einer Gemeindebibliothek in Zusammenarbeit mit einer anderen Organisation. Die Bibliothek soll einen Lernraum für Schülerinnen und Schüler nach dem Unterricht bieten, der von ehemaligen Begünstigten des MCFp ehrenamtlich betreut wird. Derzeit nehmen 30 Kinder das Angebot wahr, das neben Lernen auch weitere Aktivitäten umfasst.

Das letzte der Programme, das ich hier vorstelle und im Weiteren näher untersuchen möchte, ist das *Teenage Mothers Empowerment Programme*. Es wurde 2012 ins Leben gerufen und richtet sich an Mütter im Alter zwischen 12 und 19 Jahren. Während die Kinder in der hauseigenen Krippe betreut werden, belegen die jungen Frauen ein halbes Jahr lang Kurse zu Kosmetik oder Schneiderei. Zu den beiden Essenspausen kochen die Schülerinnen in wechselnden Teams Porridge und ein Mittagessen für sich selbst und ihre Kinder. Das Essen ist für die Mädchen kostenlos. (vgl. BGN Z. 161-165; PD Z. 300-302)

In den ersten drei Jahren besuchten jeweils 30 Schülerinnen das *Teenage Mothers Empowerment Programme*, inzwischen sind es 60 pro Jahr. Das Ziel ist, dass die jungen Mütter nach Vollendung

des 18. Lebensjahrs Arbeit in einer Schneiderei oder einem Schönheitssalon finden. Bis heute haben 169 junge Mütter das Programm erfolgreich abgeschlossen und sind erwerbstätig.

(Alle Informationen sind, wenn nicht anders angegeben, dem MCFp-Internet-Auftritt unter mcfpa-nairobi.or.ke entnommen, Zugriff am 26.1.2024 auf eine ältere Version der Homepage und am 29.10.2024 auf eine neu gestaltete und aktualisierte Homepage)

Methodische Darstellung

Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Mit der Betrachtung des *Teenage Mothers Empowerment Programme* soll das Spektrum der im SchoolDeC-Projekt betrachteten Schulen in deprivierter Lage um eine Bildungseinrichtung im Slum erweitert werden. Dabei ist der Fokus auf die Herausforderungen dieser Lage und den Umgang damit gerichtet, um später einen Vergleich ziehen zu können zwischen diesen und denen eines Flüchtlingscamps. So ergaben sich die folgenden Forschungsfragen:

- Was sind die zentralen Herausforderungen dieser Bildungseinrichtung, genauer: des Teenage Mothers Empowerment Programme am MCFp?
- Wie reagiert der MCFp auf diese Herausforderungen und mit welchen Strategien versucht er, sie zu bewältigen?
- Welche Gelingensbedingungen ergeben sich aus den Antworten der ersten beiden Fragen für das Teenage Mothers Empowerment Programme?

Bei der Erhebung und Sichtung der Daten zu diesen Fragen ploppte immer wieder ein weiteres Thema auf: der Wunsch nach einer Ausweitung der Angebote des MCFp. Daher habe ich im Laufe der Studie mein Forschungsinteresse um folgende Frage erweitert:

- Was sind die Visionen des MCFp und wie kann es gelingen, diese umzusetzen?

Wie sich der Prozess zur Beantwortung der Fragen gestaltete, lesen Sie im folgenden Kapitel.

Begründung des Designs

Entsprechend dem Erkenntnisinteresse zu den Herausforderungen, Bewältigungsstrategien und Gelingensbedingungen sowie einer möglichen Skalierung des *Teenage Mothers Empowerment Programme* lässt sich die vorliegende Studie der qualitativen Sozialforschung zuordnen, denn: „Qualitative Sozialforschung interessiert sich für die Beschreibung und Analyse subjektiver Phänomene oder komplexer sozialer Handlungszusammenhänge, Gruppenprozesse oder politischer Entscheidungsprozesse“ (Vogt & Werner, 2014, S. 6).

Die gängigsten Methoden zur Datenerhebung in der Sozialforschung sind Beobachtungen im Feld und das Führen von Interviews. Mir war wichtig, beide Methoden zu verwenden und erhobene Daten aus Interviews mit eigenen Beobachtungen ergänzen und unterfüttern zu können. Ich wollte mich vor

Ort umschauen, die Atmosphäre am MCFp erleben und mit den Menschen dort zwanglos ins Gespräch kommen. Außerdem sind mir Interviews im persönlichen Gespräch angenehmer als virtuell – nicht zuletzt deshalb, weil man bei Online-Gesprächen abhängig von funktionierender Technik ist und viele nonverbalen Informationen von vornherein nicht per Internet oder Telefonleitung übermittelt werden können. Also begab ich mich im Februar 2024 auf eine Reise nach Nairobi, wo ich fünf Tage lang viele Eindrücke und Daten über den MCFp sammeln konnte.

Dabei muss die Datenerhebung auf das Forschungsinteresse und die nachfolgende Auswertungsmethode abgestimmt sein. Für mein Vorhaben boten sich Leitfadeninterviews und Qualitative Inhaltsanalyse an, da ich mit meinen Fragen bereits einen theoretischen Rahmen gesteckt hatte und nicht völlig offen und unvoreingenommen ins Feld gestieft bin. Auch was den zeitlichen Rahmen einer Masterarbeit und meine (zugegebenermaßen eher begrenzten) Forschungskenntnisse angeht, eignete sich diese Methodenkombination am besten für die vorliegende Arbeit. (vgl. Vogt & Werner, 2014, S. 4-11)

Sampling

Was in der quantitativen Forschung die Stichprobe ist, stellt in der qualitativen Forschung das Sample dar: die Fallauswahl. Die in die Forschung meist durch Interviews einfließenden Fälle sollen so ausgewählt werden, dass die Ergebnisse valide Aussagen treffen können, die auch über die Fallauswahl hinausgehen. (vgl. Kruse, 2014, S. 237).

Um ein umfassendes Bild des MCFp zeichnen zu können, wurden Interviews geplant mit Angehörigen des MCFp aus folgenden Bereichen: Gründung & Leitung, Unterricht, Sozialarbeit, Schülerinnen und Familienangehörige. Im Vorfeld der Reise zum MCFp wurden online Interviews geführt mit zwei Gründungsmitgliedern, die nicht mehr vor Ort sind: GK aus Kenia, jetzt in den USA, sowie GÖ aus und in Österreich. Vor Ort konnte ich die Leiterin, beide Lehrerinnen, die Sozialarbeiterin und den Sozialarbeiter, zwei aktuelle und zwei ehemalige Schülerinnen sowie die Mutter einer Schülerin interviewen. Die Kontakte stellte vor allem die Sozialarbeiterin des MCFp her, die auch die Absprachen und die Räumlichkeiten organisierte. Indem sie geeignete Interviewpartnerinnen eruierte und einlud, übernahm sie die Funktion eines sogenannten *Gatekeepers* (vgl. Kergel, 2018, S. 70).

Mit je ein bis zwei Interviewpartnerinnen und -partnern aus fast allen Ebenen der Zugehörigkeit zum MCFp ist eine Vielfalt von Perspektiven auf den MCFp gewährleistet und das Sample entspricht der üblichen Vorgehensweise, dass es „nach Repräsentativitätsüberlegungen und ökonomischen Erwägungen festgelegt“ worden ist (Mayring, 2022, S. 54).

Vorbereitung von problemzentrierten, leitfadengestützten Interviews

Ausgehend vom Forschungsinteresse und bereits vorhandenen Informationen, bezogen von der Homepage des MCFp (mcfpanairobi.or.ke) sowie eigenen Kenntnissen aus einem kurzen Besuch im August 2023 und persönlichen Kontakten, wurden problemzentrierte Interviews vorbereitet. Solche

Interviews zielen auf „unterschiedliche soziale Problemstellungen, die aus der Sicht der Befragten dargestellt und erörtert werden sollen“ (Kruse, 2015, S. 153). Sie sollen also die Forscherfragen aus der jeweiligen Sicht der Interviewten beantworten und dabei gleichzeitig genügend Raum bieten, neue Aspekte aufkommen zu lassen, die unter Umständen die Forscherfragen mit neuen Fragen ergänzen. Dafür bedarf es sowohl zielgerichteter Erzählimpulse als auch offener Fragestellungen, sodass das problemzentrierte Interview eine Kombination aus deduktivem und induktivem Vorgehen darstellt. (vgl. Kruse, 2015, S. 153-155; Vogt & Werner, 2014, S. 6)

Für die Strukturierung der geplanten Interviews wurden Leitfäden erstellt. Um Antworten auf die Forschungsfragen zu bekommen und trotzdem das Prinzip der Offenheit zu beachten, wurden die Fragen und Erzählaufforderungen so vorformuliert, dass sie möglichst offen gestellt und sowohl in der Reihenfolge als auch in der letztendlichen Formulierung flexibel gehandhabt werden konnten. (vgl. Kruse, 2015, S. 209f.)

Die Leitfäden beginnen – nach Klärung von organisatorischen und technischen Feinheiten – mit einer sogenannten Eisbrecherfrage, die nicht schwer zu beantworten ist, ein grundsätzliches, aufrichtiges Interesse zeigt und in Erzählstimmung bringen soll. Diese Frage wurde auf die jeweilig zu interviewende Person abgestimmt, bei den Teenie-Müttern ist es beispielsweise die Frage nach einem typischen Tagesablauf am MCFp, während die Leiterin zu einer Schilderung aufgefordert wird, wie sie zu ihrer Stelle gekommen ist. Es folgen Erzählimpulse zu Organisation, Angeboten, den Mitarbeitenden und den Schülerinnen, Herausforderungen, Bewältigungsstrategien und Perspektiven für die Zukunft.

Auch hypothetische und prospektive Fragen werden gestellt, um Wünsche und Träume aus den Beteiligten herauszukitzeln. Zu jeder Frage wurden Nachfragen und Konkretisierungen vorbereitet, um im Fall Aspekte zu vertiefen, die noch nicht oder nur sehr knapp zur Sprache gekommen waren.

Hierzu ein Beispiel aus dem Interviewleitfaden des Mitbegründers des MCFp: „Please tell me something about the students of the *Teenage Mothers Empowerment Programme*!“ lautet der Erzählimpuls, zu dem folgende Formulierungen zum Nachhaken vorbereitet wurden:

What prerequisites and needs do the students have?

What criteria are used to select the students?

What is the relationship between demand and supply?

Do the pupils have to pay school fees? Lunch money? Work hours?

What goals do the students have? What are their prospects?

What qualification can they get here, where can they go with this qualification?

What do graduates do today? Are there any records? „Success rate“?

Am Schluss der Interviews wird den Beteiligten noch die Möglichkeit gegeben, Themen anzusprechen, die bisher noch nicht aufgekommen sind und die sie gerne erzählen möchten. Alle Fragen und Erzählimpulse werden möglichst wertungs- und suggestionsfrei formuliert, auch bei spontanen Überleitungen oder Nachfragen wird darauf geachtet, nichts zu beurteilen oder zu unterstellen.

Außerdem wird versucht, während des Interviews den Redefluss möglichst nicht zu unterbrechen und durch zustimmende „Mhms“ aufrechtzuerhalten. Allen wird ein herzlicher Dank für die Bereitschaft und Teilnahme am Interview ausgesprochen.

Datenerhebung

Die vorbereiteten Interviews fanden hauptsächlich zwischen dem 12. und dem 15. Februar 2024 am MCFp statt, und zwar mit der Leiterin des MCFp (PD), der Sozialarbeiterin (SWf), dem Sozialarbeiter (SWm), der Schneidereilehrerin (TG), zwei Schülerinnen (SC1 und SC2), der Mutter einer Schülerin (MT) sowie zwei ehemaligen Schülerinnen (FSC und FSG). Im Vorfeld wurden, wie erwähnt, schon zwei der drei Gründungsmitglieder online interviewt, die nicht mehr vor Ort sind (GK und GÖ).

Die Anonymisierung der Daten und ein sorgsamer Umgang mit entsprechendem Datenschutz wurde zugesichert und eingehalten. Für alle Interviews liegen schriftliche Einwilligungserklärungen zu Aufzeichnung und Auswertung der erhobenen Daten vor. Auch für eine eventuelle Nutzung von aufgenommenen Fotos wurde das Einverständnis der Beteiligten per Unterschrift eingeholt. Die dafür verwendeten Formulare lagen in Deutsch, Englisch und Kiswahili vor.

Neben den Interviews konnten weitere Gespräche geführt werden, z. B. mit der Kosmetiklehrerin (TC) und einer Mitarbeiterin der Rainworkers (RW). Bei einem Besuch der Arbeitsstätte einer ehemaligen Schülerin (FSC) und der (leider verschlossenen) Unterkunft einer anderen Ehemaligen (FSG) sowie bei der Teilnahme an einem Elterninformationstreffen und einigen Unterrichtsstunden am MCFp konnte ich weitere Eindrücke sammeln und notieren. Diese wurden festgehalten in meinen Beobachtungs- und Gesprächsnotizen.

Datenauswertung

Um die Interviewdaten auswerten zu können, wurden die Audioaufnahmen zunächst transkribiert. Dies erfolgte im Programm MAXQDA. Das Interview mit der Leiterin des MCFp (PD) transkribierte ich händisch, die anderen unter Zuhilfenahme des *AI-Assist* von MAXQDA, der eine praktische Hilfe zur Verschriftlichung von Audiodateien darstellt. Alle Transkripte wurden mit den Originalaufnahmen sorgfältig abgeglichen. Die angewendeten Transkriptionsregeln sind leicht abgewandelt nach Kruse (2015, S. 354f). Alle Namen wurden zur Anonymisierung durch ein Kürzel ersetzt.

Um die Datenfülle in einem handhabbaren Rahmen zu halten, wurde mit den elf Interview-Audioaufnahmen folgendermaßen verfahren: Die Interviews mit der Leiterin des MCFp (PD), der Sozialarbeiterin (SWf), der Schneidereilehrerin (TG), einer aktuellen und einer ehemaligen Schülerin (SC2 und FG) sowie der Mutter einer Schülerin (MT) wurden vollständig transkribiert und codiert. Die Interviews mit den beiden Gründungsmitgliedern des MCFp (GK und GÖ) wurden transkribiert, jedoch nicht vollständig codiert. Hier wurden nur Codes vergeben, die bei den anderen Interviews nicht vorkamen.

Die Aufnahmen mit dem Sozialarbeiter (SWm), einer Schülerin (SC1) sowie einer ehemaligen Schülerin (FC) flossen in die Beobachtungs- und Gesprächsnotizen (BGN) ein, in denen die wichtigsten Informationen ihrer Aussagen notiert wurden.

Die gesammelten Daten wurden mit der bewährten Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet, dessen Auswertungstechniken sich seit den 1980er-Jahren „im sozialwissenschaftlichen Methodeninventar etablieren konnten“ (Mayring, 2022, S. 7). David Kergel (2018) beschreibt das Vorgehen mit treffenden Worten:

„Mit einem Kamm durch die Daten: Die qualitative Inhaltsanalyse lässt sich als Auswertungsstrategie verstehen, die eine Systematisierung fall- bzw. textübergreifender und ggf. auch größerer Datenmengen ermöglicht, wobei eine deduktive, induktive sowie induktiv-deduktive Form der Kategorienbildung zum Einsatz kommen kann.“
(Kergel, 2018, S. 73)

Gemäß dem Forschungsinteresse wurde nach Herausforderungen des *Teenage Mothers Empowerment Programme* und deren Bewältigungsstrategien gesucht, ebenso nach Gelingensbedingungen und (im Laufe des Prozesses ergänzt) nach Unternehmensvisionen sowie Skalierungsmöglichkeiten. Diese bilden demzufolge die *Selektionskriterien*, anhand derer das Datenmaterial untersucht wurde. In den Aufzeichnungen wurden jene Stellen gekennzeichnet, die im engeren oder weiteren Sinne Auskunft zu diesen Selektionskriterien geben können: die sogenannten *Kodiereinheiten*. Diese wurden jeweils mit einem Überbegriff versehen, dem *Code*. Die meisten Codes wurden mit einem Kommentar bestückt, der den Inhalt der Kodiereinheit kurz zusammenfasst und den Code konkretisiert. Das Codieren erfolgte in MAXQDA.

In einem zweiten Schritt wurden zusammenpassende Codes in *Kategorien* gebündelt und sortiert. Die Selektionskriterien stellen dabei die Oberkategorien dar. So entstand ein Kategoriensystem, in dem die Herausforderungen des TMP, deren Bewältigungsstrategien, Gelingensbedingungen und Unternehmensvisionen systematisch aufgelistet sind.

Die Vorgehensweise lässt sich als deduktiv-induktiv beschreiben: deduktiv deshalb, weil konkret Antworten auf die Fragestellung gesucht wurden und somit nicht komplett offen codiert wurde; induktiv deshalb, weil sich die Codes und (Unter-)Kategorien aus den erhobenen Daten ergaben und nicht im Vorfeld angelegt waren. (vgl. Berner, 2023, S. 62-68; Mayring, 2022, S. 84-89; Kruse, 2015, S. 379-383)

Ein Beispiel soll die Vorgehensweise verdeutlichen: Im Interview mit der Schneidereilehrerin finden wir bei Minute 10:25 folgende Antwort auf die Frage, wo sie den MCFp in zehn Jahren sieht:

„I see, especially with ((PD))'s leadership, I see MCFp will be what can I say? I think it will be a very big organization like the UN. Yeah. With the leadership of ((PD)). Yeah. I can see us going far. Yeah.“ (TG Z. 105-107)

Diese markante Textstelle verorte ich zunächst unter der Kategorie „Gelingensbedingungen“ und versee sie deshalb mit einem grünen Punkt. Als Code gebe ich „Visionen“ ein – wohl wissend, dass

Visionen nur bedingt Gelingensbedingungen sind, auch wenn sie durchaus förderlich auf die Motivation der Beteiligten und die Atmosphäre am Arbeitsplatz wirken. In der Kommentarspalte vermerke ich „MCFp als große Organisation wie die UN, mit PD als Chefin“. So verfare ich mit allen Textstellen, die ich als wichtig für meine Fragestellung erachte, markiere Herausforderungen mit braunen, Bewältigungsstrategien mit orangenen und sonstige Informationen mit blauen Punkten und versehe die so erstellten Codes mit einer Überschrift sowie meistens einem Kommentar. Hier ein Beispiel für eine Kodiereinheit, die den Herausforderungen zugeordnet wird:

„NA: Und wenn du sagst, dass die Familien die verstoßen, wo kommen die dann unter?

GÖ: Oft bei Freunden, nehme ich an, oder wir müssen eben schauen, dass sie sich selber was finden. Aber für das brauchen sie Geld. Also genau. Die Gefahr ist einfach immer auch da, dass sie in die Prostitution abrutschen, weil sie eben Geld brauchen, weil sie sich halt selber ihr kleines Zimmer oder Hütte finanzieren müssen, wie es halt in Mathare gibt.“ (GÖ Z. 299-303)

Sie bekommt den Code „Unterkunft für TM“ und den Kommentar „muss u. U. finanziert werden; Gefahr der Prostitution“.

Nachdem alle ausgewählten Transkripte kodiert worden sind, werden alle Codes mitsamt Kodiereinheit, Kommentar und Quellenangabe aus MAXQDA in ein Textdokument exportiert. Der Klurname der Interviewten wird durch ein Pseudonym ersetzt und die Zeitmarke aus der Audiodatei durch die entsprechenden Zeilennummern des Transkripts, das zwischenzeitlich ebenfalls exportiert wurde.

Dann folgt das Sortieren. Die Kodiereinheiten werden in die drei Oberkategorien sortiert und thematisch geordnet. Gleiche und ähnliche Codes werden in Unterkategorien zusammengefasst. Unser Beispiel, die „Unterkunft für TM“ wird mit Codes wie „Hunger“, „keine Hygieneprodukte“ oder „kein Geld für Arztbesuch“ gebündelt und bildet fortan die Unterkategorie „Armut und Hunger der Teenie-Mütter“ bei den „Herausforderungen“.

Unser erstes Beispiel landet bei „Unternehmen“ in der Oberkategorie „Gelingensbedingungen“, neben Codes wie „Wohlfühlen der Regierung“, „Community Partnership“ oder „ganzheitliches Programm für Schülerinnen“.

Im Prozess des Zusammenfassens und Ordners wird noch deutlicher, dass die „Visionen“, die in den Unterkategorien „Unternehmen“, „Personal“ und „Teenie-Mütter“ auftauchen, nicht so recht zu ihrer Oberkategorie, den Gelingensbedingungen, passen. Mit einer stattlichen Anzahl von 33 Stück besetzen sie ein Thema, das offensichtlich von größerer Bedeutung ist und deshalb fortan eine eigene Kategorie bilden soll: die „Zukunftsvisionen“. Unser Beispiel wird also mit 32 anderen Kodiereinheiten in die neue, vierte Oberkategorie umsortiert und noch um weitere, passende Codes ergänzt. Die Oberkategorie wird letztendlich noch genauer in „Unternehmensvisionen und mögliche Skalierung des MCFp“ umbenannt.

So entsteht ein Kategoriensystem mit vier Oberkategorien und insgesamt vierzehn Unterkategorien I. Ordnung. In diesen sind bis zu acht Unterkategorien II. Ordnung gebündelt, welche größtenteils den zu Anfang vergebenen Codes entsprechen. Im folgenden Kapitel werden sie genauer dargestellt.

Ergebnisse

Kategoriensystem

Tabelle 3 zeigt das Kategoriensystem mit den vier Oberkategorien *Herausforderungen*, *Bewältigungsstrategien*, *Gelingensbedingungen* sowie *Unternehmensvisionen und mögliche Skalierung*. Diesen sind die Unterkategorien I. Ordnung in der linken Spalte zugeordnet, in denen die Unterkategorien II. Ordnung (rechte Spalte) zusammengefasst sind.

Die einzelnen Kategorien werden in den folgenden Kapiteln näher beschrieben und mit Interviewzitate belegt.

Tab. 3: Kategoriensystem mit den Herausforderungen, Bewältigungsstrategien und Gelingensbedingungen des Teenage Mothers Empowerment Programme sowie Zukunftsvisionen und mögliche Skalierung des MCFp als Oberkategorien mit Unterkategorien I. Ordnung (links) und II. Ordnung (rechts).

<i>Oberkategorie 1: Herausforderungen des TMP</i>	
Armut	Hunger Wohnen ärztliche Versorgung Ausrüstung für eine Arbeitsstelle Schwangerschaft als Folge Inflation verschlimmert Situation
Psychische Belastungen der Teenie-Mütter	familiäre Probleme von Gesellschaft ausgegrenzt schlechte Mutter-Kind-Bindung Gewalterfahrung fehlende Zukunftsperspektive Selbstmord- und Babymordgedanken
Ressourcen des MCFp	für Programmangebot außerhalb Mathare für Unterstützung aller Bedürftigen für passende Angebote für alle Teenie-Mütter zur Umsetzung aller Ideen
Personal des MCFp	fehlende Schulbildung (nur Näherinnen) Widerstand gegen Veränderung
<i>Oberkategorie 2: Bewältigungsstrategien des TMP</i>	
Angebote für Teenie-Moms	Ausbildung in Cosmetology oder Garment Making Kinderbetreuung während des Unterrichts Programm für mentale Gesundheit Elternarbeit/Beratung der Herkunftsfamilie Zusammenarbeit mit <i>health care workers</i> für medizinische Versorgung Aufklärungsarbeit und Beratung zur Familienplanung ganzheitliche Unterstützung und Beratung materielle und finanzielle Unterstützung
Zugangsbeschränkung zum TMP	Alter Wohnort Familienstand Alter des Kindes persönliche Situation Charakter/Motivation
Personalauswahl und -entwicklung	Qualifikation persönlicher Hintergrund Auswahlverfahren Fortbildungen und Schulungen
Unternehmensentwicklung	über die Jahre gewachsen Beteiligung der Mitarbeitenden und Stakeholder Zusammenarbeit mit Kommune und Organisationen

Finanzierung	Einkommensgenerierung Crowdfunding und Partnerorganisationen private Initiativen & Ehrenamt wenig Verwaltungskosten und sparsamer Umgang mit Materialien Ziel: Spendenaufkommen verdoppeln
Oberkategorie 3: Gelingensbedingungen des TMP	
Personal	professionelle Ausbildung Motivation und Leidenschaft Wertschätzung und Einfühlungsvermögen gute Zusammenarbeit
Teenie-Mütter	Dankbarkeit und Wertschätzung Motivation und Mitarbeit
ausreichend Ressourcen für	Räumlichkeiten und Ausstattung Gehälter Essensangebot weitere materielle Unterstützung der Teenie-Mütter
Oberkategorie 4: Unternehmensvisionen und mögliche Skalierung des MCFp	
Unternehmensvisionen	Angebote für mehr bzw. alle bedürftigen Teenie-Mütter Mehr Mädchen mit Monatshygiene ausstatten Expansion auf Nairobi, Kenia und weltweit
Mögliche Skalierung	Neue Standorte Angebote für Teenie-Mütter an staatlichen Schulen Aufklärungsarbeit/ <i>Sexual Productive Health</i> über andere Organisationen

Beschreibung der Kategorien

Der Fragestellung entsprechend ergaben sich die Oberkategorien Herausforderungen des TMP, Bewältigungsstrategien des TMP, Gelingensbedingungen des TMP sowie Unternehmensvisionen und mögliche Skalierung des MCFp. Innerhalb der jeweiligen Oberkategorien haben sich zwei bis fünf Unterkategorien I. Ordnung herauskristallisiert, die von den Unterkategorien II. Ordnung näher beschrieben werden. Jeder dieser Beschreibungen liegt mindestens ein Code und somit eine Kodiereinheit aus den geführten Interviews zugrunde. Sie stellen die subjektive Sicht der Interviewten dar.

Oberkategorie 1: Herausforderungen des Teenage Mothers Empowerment Programme

In dieser Oberkategorie sind alle Schwierigkeiten zusammengefasst, denen sich das TMP stellen muss und die sich vor allem aus der deprivierten Lage des MCFp ergeben.

Armut

Die größte Herausforderung, mit der der MCFp umgehen muss, ist die massive Armut seiner Schützlinge: „the households where they are living it's VE:RY pathetic“ (PD Z. 245f.). Es fehlt an Lebensmitteln, Hygieneprodukten, Kleidung, Geld für einen Arztbesuch und vielen Dingen des täglichen Bedarfs (vgl. PD Z. 44-47; Z. 562-564). Wenn die Teenie-Mütter nicht bei Familie oder Freunden wohnen können, brauchen sie eine eigene Unterkunft. Hier besteht die Gefahr, dass sie sich prostituieren, um sich eine Hütte oder ein Zimmer in Mathare leisten zu können. (vgl. GÖ Z. 299-303)

Große Armut bedeutet oft Hunger: Manche Mädchen bekommen nur am MCFp etwas zu essen und essen nichts zwischen dem Mittagessen am Freitag und dem Porridge am Montagvormittag im MCFp (PD Z. 557-559; BGN Z. 8-9).

Auch manche Teenage-Schwangerschaften sind die Folge von Armut: „some get pregnant as they were lured into- in exchange of basic commodity such as food äh as sanitary pads such as (.) pens [mhm] books [mhm] or anything“ (PD Z. 250f.).

Eine andere Folge von Armut ist mangelnde Schulbildung: wenn Mädchen keine Monatshygiene haben, bleiben sie während ihrer Periode zu Hause und gehen nicht in die Schule (PD Z. 44-47). Wenn die Familie sich das Schulgeld nicht leisten kann – bzw. Uniform, Schulmaterialien und Verpflegung, der Unterricht selbst ist nicht kostenpflichtig –, bleiben ihre Kinder der Schule ganz fern (vgl. GK Z. 23f.; GÖ Z. 322-324).

Die hohe Inflationsrate – 2023 lag sie bei 7,7%, für 2024 werden 6,6% prognostiziert – verschärft die schwierige wirtschaftliche Lage zusätzlich (vgl. statista, 2024; GÖ Z. 340f.).

Psychische Belastungen der Teenie-Mütter

Eine ebenfalls sehr große Herausforderung für das TMP sind die psychischen Belastungen der Teenie-Mütter:

„teenage mothers when they are coming here, majority of them have suicidal odds, they think that nobody likes them in this world, nobody appreciates them in this world and some of them contemplate doing suicide or even killing their own baby; because of the problems they are facing.“ (PD Z. 80-83)

Die Herkunftsfamilien sind von Armut geprägt, die sich negativ auf ihre seelische Gesundheit auswirkt (vgl. PD Z. 69f.) Dazu kommt, dass eine Teenage-Schwangerschaft ein Stigma darstellt und oft die Ausgrenzung aus der Familie und der Gesellschaft mit sich bringt (vgl. GÖ Z. 64f.; PD Z. 217-221, 499-506). Die heute noch gelebte Tradition der Ethnie Luo, dass die erstgeborene Tochter als erste in der Familie ein Kind zur Welt bringen soll, führt dazu, dass wenn eine jüngere Schwester vorher ein Kind gebärt, dieses nicht im Haus der Familie schlafen darf (vgl. BGN Z. 32f.).

Eine weitere Diskriminierung ist der Ausschluss von der Krankenversicherung für Babys von Minderjährigen. Um in Kenia krankenversichert zu sein, benötigt es neben dem Geld für die Aufnahme in die Versicherung eine *national identification card*, die ab einem Alter von 18 Jahren ausgestellt werden kann. Das Kind einer Teenie-Mutter kann also erst dann krankenversichert werden, wenn seine Mutter volljährig ist. (vgl. PD Z. 507-520)

Ganz ähnlich verhält es sich mit virtuellen Geldgeschäften: auch diese sind in Kenia erst ab 18 Jahren möglich, da die Eröffnung eines Bankkontos oder das Einrichten einer Mobilfunknummer für den in Kenia üblichen Zahlungsdienstleister M-Pesa die Volljährigkeit voraussetzt. Für bargeldlose Geschäfte sind die Teenie-Mütter also immer auf andere Personen angewiesen, über deren Konten oder Handys der Geldtransfer abgewickelt werden kann – was unter Umständen bedeutet, dass das Geld letztendlich nicht bei ihnen ankommt. (vgl. PD Z. 521-533)

Eine andere Belastung sind Gewalterfahrungen. Viele Teenie-Mütter erleben oder erlebten häusliche und/oder sexuelle Gewalt. Eine frühe Schwangerschaft ist manchmal die Folge von Missbrauch oder Vergewaltigung, teilweise verübt von engen Verwandten. (vgl. PD Z. 246-250; BGN Z. 187-188)

Je früher ein Mädchen schwanger wird, desto früher endet in der Regel sein Schulbesuch und desto mangelhafter ist seine schulische Bildung, die die Voraussetzung für eine Ausbildung oder Anstellung darstellt. Eine Schwangerschaft lässt erst einmal die eigenen Zukunftspläne und Träume platzen. Dazu kommt noch die Verantwortung für das Kind, die sie oft alleine tragen müssen und der sie sich in ihrem jungen Alter nicht gewachsen fühlen. (vgl. TG Z. 6-7; PD Z. 209-213, 217-221; SWf Z. 32-33) Viele schwangere Mädchen und junge Mütter sind verzweifelt und hoffnungslos:

„when they äh they have all these experiences they are broken; majority of them are broken so broken they have lost hope; they don't know what is next for them; they can not see any future ahead of them because they feel like the world has crashed on them.“
(PD Z. 221-226)

Dass viele Teenie-Mütter unter allen diesen Umständen ihr Baby als Belastung ansehen und so keine gute Mutter-Kind-Bindung aufbauen können, verwundert nicht (vgl. PD Z. 217-221, 486-488).

Ressourcen des MCFp

Um ein angemessenes Bildungs- und Betreuungsangebot für die Teenie-Mütter aufstellen zu können, braucht es ausreichende Ressourcen: Das Personal muss bezahlt, die Räumlichkeiten unterhalten, Essen organisiert werden. Die Nachfrage nach einem Platz im TMP übersteigt um mehr als das doppelte die momentanen Kapazitäten:

„okay. there are SO MANY teenage mothers [mhm] who need this training; BUT we can only accommodate this of the donor funding, we are limited by the donor funding [mhm] so you'll find sometimes we get applications like one twenty one fifty and (.) the ones who- whom we are able to take maybe is about fifty, sixty [mhm] students; so the rest go out without.“ (PD Z. 268-271; vgl. auch SWf Z. 258f.)

Der Wunsch nach einer Ausweitung der Angebote auf ganz Nairobi und darüber hinaus wurde von fast allen Interviewten geäußert, auch Ideen und Pläne dafür gibt es schon, jedoch noch keine ausreichende Finanzierung (vgl. u. a. PD Z. 148-150, 407-412, 485-486; SWf Z. 22, 260-261, 263-268; TG Z. 100-102, 105-107; MT Z. 47-49; FG Z. 72-75).

Personal

In Bezug auf das Personal des MCFp gibt es nur zwei Äußerungen der Geschäftsführerin zu Herausforderungen. Die eine bezieht sich auf Widerstände gegen Veränderungen, mit denen man immer rechnen muss: „and this: takes a PROCESS. you cannot force change to people;“ (PD Z. 174). Die andere handelt von mangelnder Bildung der Angestellten, was sich jedoch nur auf das Personal der

Pad Section bezieht. Die Näherinnen sind ehemalige Schülerinnen des TMP und haben aufgrund ihrer jungen Mutterschaft früh die Schule verlassen. Manche können kein Englisch, was z. B. das selbstständige Schreiben einer Bewerbung schwer bis unmöglich macht. (vgl. PD Z. 331-342)

Oberkategorie 2: Bewältigungsstrategien des Teenage Mothers Empowerment Programme

Das MCFp hat verschiedene Strategien entwickelt, um den eben geschilderten Herausforderungen gewachsen zu sein. Sie werden in den folgenden Kapiteln beschrieben.

Angebote für Teenie-Mütter

Die primäre Aufgabe einer Bildungseinrichtung ist schon in ihrer Bezeichnung enthalten: Bildung. Der MCFp bildet seine Schülerinnen in den Bereichen Kosmetik oder Schneiderei aus. Nach sechs Monaten Unterricht legen die Schülerinnen eine hausinterne Abschlussprüfung ab. Wer sich die Gebühr dafür leisten kann, absolviert zusätzlich die Prüfung bei der NITA (National Industrial Training Authority), um auf dem Arbeitsmarkt bessere Chancen zu haben. (vgl. BGN Z. 44-48)

Drei zentrale Aspekte, die den Teenie-Müttern eine Teilnahme am TMP ermöglichen, sind die Kinderbetreuung während des Unterrichts (vgl. GÖ Z. 79f.), ein kostenloses Essensangebot mit Porridge am Vormittag und einer warmen Mittagsmahlzeit (vgl. BGN Z. 8; PD Z. 301-310) sowie der insgesamt kostenfreie Schulbesuch (vgl. PD Z. 295-298).

Das TMP bildet nicht nur im Hinblick auf berufliche Kompetenzen aus, sondern geht auch auf die Lebenssituation der Teenie-Mütter ein. So stehen zum Beispiel Themen wie mentale Gesundheit, Sexualkunde und Familienplanung oder auch Babynahrung auf dem Stundenplan:

„teenage mothers we cover them in terms of vocational skills training in terms of mental äh well-being we cover them the sexual reproductive health aspect we also cover the: - also the: issue of being happy just trying to be happy by themselves and appreciating themselves forgiving themselves for whatever has happened in their life (.) and you find that THAT makes the child or the teenage mother wholesome“ (PD Z. 101-106; vgl. auch GK Z. 64-67; GÖ Z. 294-298; SWf Z 155f.)

Dazu findet neben dem Unterricht Beratung in Gruppen- und Einzelgesprächen statt (vgl. PD Z. 72-79) und die Mädchen nehmen an einer Tanztherapie teil (vgl. mcfpanairobi.or.ke, 29.10.2024). Zusätzlich gibt es eine Kooperation mit den *health care workers* innerhalb des MCFp in Ermangelung einer nahe gelegenen, jugendfreundlichen Klinik (vgl. SWf Z. 238-240).

Wenn die Sozialarbeiterin den Bedarf sieht, bezieht sie in ihre Beratungen auch Familienangehörige der Schülerinnen mit ein:

„when they come and say that my mother does not want my baby, who does not want me, usually I talk to the mother just to change her aspect of our perspective from which she's looking at the baby and, uh, and the mother that is the teenage mother, and then

try to counsel them or offer a sort of psychosocial support to them, because I knew the experiences“ (SWf Z. 24-28)

Diese Einzelgespräche finden zusätzlich zur Elternarbeit mit allen Eltern statt. Während ich vor Ort war, fand an einem Vormittag eine Elternveranstaltung statt, bei der die Anwesenden über die Arbeit des MCFp informiert wurden, Formalitäten (z. B. zum Datenschutz) ausfüllten und auch im Hinblick auf den Umgang mit der Situation der Teenage-Schwangerschaft beraten wurden. Die Rainworkers berichteten von ihrer Arbeit und nutzten die Gelegenheit für sexuelle Aufklärung. Während der Pause wurden die Gäste mit Tee, Gebäck und Eiern verköstigt, was sicher den Anreiz noch einmal erhöht hatte, der Einladung zu folgen. (vgl. BGN Z. 316-366)

Neben Unterricht und Beratungsangeboten sowie der Vermittlung von Praktikumsstellen (vgl. GÖ Z. 122-127) versucht der MCFp auch, seine Schülerinnen materiell zu unterstützen, z. B. mit Windeln für die Babys (vgl. SWf Z. 39-43) oder einer Nähmaschine bzw. einem Haarschneidegerät für den Start in den Beruf (vgl. PD Z. 314f.; FG Z. 52f.). Zurzeit ist in Planung, Lebensmittel für übers Wochenende zu organisieren, um bedürftigen Schülerinnen einen Korb voll mitgeben zu können (vgl. PD 559-562).

Zugangsbeschränkung zum TMP

Da nicht alle Teenie-Mütter, die sich um einen Platz im TMP bewerben, aufgenommen werden können, muss der MCFp den Zugang beschränken. Dafür gibt es erst einmal eindeutige Kriterien, die erfüllt werden müssen, um einen der begehrten Ausbildungsplätze zu bekommen: die Schülerinnen sind unter 20 Jahre alt und haben ein Kind im Alter zwischen drei Monaten und drei Jahren. Sie sind nicht verheiratet und haben niemanden, der sie unterstützt, sprich: es gibt für sie keine echte Alternative zum *Teenage Mothers Empowerment Programme*. (vgl. PD Z. 256-264; BGN Z. 29-31)

Die Bewerberinnen müssen in der Nähe wohnen, da ein zu weiter Schulweg eine zuverlässige Teilnahme am Programm erschwert bis unmöglich macht (vgl. PD Z. 275-277). Zum Schluss wird im persönlichen Gespräch noch geprüft, ob die Mädchen motiviert sind und dazu bereit, sich an die hausinternen Regeln zu halten (vgl. PD Z. 264-266).

Personalauswahl und -entwicklung

Bei der Auswahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des MCFp wird großen Wert auf eine gute Passung gelegt. Qualifikation und persönliche Eignung werden gründlich geprüft, bevor es zu einer Einstellung kommt (vgl. GÖ Z. 86-88, 214; PD Z. 13-201, 353-357; SWf Z. 6-8). Bevorzugt werden Menschen aus dem lokalen Umfeld, vor allem ehemalige Schülerinnen und Teilnehmer am *school sponsoring programme* des MCFp:

„the team that work here it's there actually majority of them are former beneficiary of the programme like ((SWm)) our social worker is a former beneficiary of the programme [mhm]; we have the all the staff who work in the in the sanitary pads programme are

former beneficiary of äh this programme [mhm] so we find äh we give opportunity (.) whenever there is an opportunity we always give an opportunity to a former beneficiary on this [mhm] institution; and we find it work out very well because you are showing an example like after THIS training you GAIN skills you can enable you get an employment [mhm] and that is the example (.) we keep on setting [mhm] yes“ (PD Z. 324-331; vgl. auch GÖ Z. 163f., 207-210)

Der persönliche Hintergrund der Angestellten spielt eine große Rolle, vor allem sind Einfühlungsvermögen und Verständnis für die Teenie-Mütter gefragt. Die Sozialarbeiterin ist selbst eine junge Mutter und sieht die eigenen Erfahrungen als Expertise für ihre Arbeit am MCFp:

„I'm a teen- I got pregnant when I was still a teen mother, and now the most of experiences and some things I faced while at school, at home, the community, uh, actually, I can, I can, I can reflect, I can reflect on them because the same, same girls suffer the same, same problems I face. So I usually advise them accordingly. And, uh, actually, I always apply advanced empathy working with them. I really want to change them because even me as (?an individual level?), the discrimination I went through. I even have an uncle who stopped talking with me because I got pregnant. I was 17 years old, so he wasn't talking with me. And even after that, he still hates my baby. Yeah, but now that I managed to finish my campus university studies and I graduated, he started to love me. The time and he started encouraging me. Like at first he thought that like, I would drop from school and maybe get married and maybe they've they've invested a lot in me and I have wasted them, their resources. I've gone to waste, but I came to prove them wrong. So that's why when working here at mcf panairobi, I really well, I'm really well familiar with the problem they are undergoing. And uh, other times when they come and say that my mother does not want my baby, who does not want me, usually I talk to the mother just to change her aspect of our perspective from which she's looking at the baby and, uh, and the mother that is the teenage mother, and then try to counsel them or offer a sort of psychosocial support to them, because I knew the experiences. Yeah, I was once there and now I got the full experience“ (SWf Z. 11-29)

Diese Lebensgeschichte stellt ein beinahe märchenhaftes oder biblisches *lost and found*-Narrativ dar: eine scheinbar ausweglose Situation verändert sich schlussendlich zum Guten – in diesem Fall aus eigener Kraft und durch Bildung. Dies soll ein hoffnungsvolles Vorbild auch für die Teenie-Mütter sein und begründet zugleich die große Motivation und Leidenschaft der Sozialarbeiterin für ihre Arbeit: sie möchte ihren Schützlingen zeigen, dass auch in ihrer Situation ein *Happy End* möglich ist. Bei der Elterninformationsveranstaltung wurde das ebenfalls sehr deutlich (vgl. BGN Z. 327-332).

Das Team arbeitet eng mit der Geschäftsführerin zusammen und bespricht sich in wöchentlichen Meetings, um Prozesse zu reflektieren und zu verbessern (vgl. SWf Z. 103-106; PD Z. 377-379). Die Geschäftsführerin fördert die Weiterbildung ihrer Angestellten und bietet dem Sozialarbeiter und der Sozialarbeiterin Onlinekurse an (vgl. PD Z. 345-347, 401-403). Für die Pad-Näherinnen gestaltet sich es sich schwieriger, geeignete Fortbildungsformate zu finden, da sie teilweise sehr früh die Schule

verlassen und deshalb wenig Schulbildung haben, manche können weder Englisch sprechen noch schreiben. Für diese Zielgruppe wurde bei einer süd-afrikanischen Firma angefragt, die Schulungen in Führungskompetenzen anbietet, auch für Personen mit wenig Vorbildung und Englischkenntnissen. (vgl. PD Z. 381-401)

Unternehmensentwicklung

Der Mathare Childrens Fund Panairobi ist als CBO (Community Based Organization) registriert und bemüht sich gerade darum, diesen Status in eine Nichtregierungsorganisation abzuändern (vgl. GÖ Z. 255-259; PD Z. 414-421). Im Laufe der Jahre ist der MCFp langsam, aber stetig gewachsen, und das soll auch so weitergehen:

„NA: Wenn du dir was wünschen durftest für den MCFp. Was würde das sein? (.)

GÖ: Hm. (5) Dass es, ich würde mal sagen, dass es weiterhin eine so gute stetische, langsame Entwicklung macht wie bisher, weil wir eigentlich recht gut gefahren sind mit der Langsamkeit. Wir haben nie was sehr schnell gemacht, sondern sind einfach so. (...) langsam gewachsen. Und ich würde mir schon wünschen, dass das weitergeht.“ (GÖ Z. 262-266)

Der MCFp entwickelt sich weiter durch die bereits erwähnten wöchentlichen Mitarbeitertreffen (vgl. PD Z. 377-379) und regelmäßigen Mitarbeiterschulungen (vgl. PD Z. 345-347; Z. 381-403). Er möchte mit der Zeit gehen, wozu zum Beispiel die Digitalisierung gehört (vgl. PD Z. 472-474).

Auch betreibt der MCFp Lobbyarbeit und ist in mehreren Netzwerken vertreten, die sich für Kinderrechte einsetzen (vgl. PD Z. 78-80).

Wichtig ist dem MCFp, möglichst alle Mitarbeitenden und Stakeholder bei Entwicklungsprozessen zu beteiligen und transparent zu agieren. Bei Widerständen gegen Veränderung wird geschaut, wo die Ursache dafür liegt, und versucht, die Widersprecher einfühlend vom Nutzen der Aktion zu überzeugen:

„whenever there's resistance you have to understand why people are resisting; and you'd be able to do an analysis and see (.) what is causing this resistance; is it a misunderstanding; is it that people don't understand the concept you want to introduce (.) then how best can we introduce this äh this concept? and how: what are the steps we are supposed to follow. [mhm] and usually for me i believe change you don't change things in an abrupt way; you have to identify who are this stakeholder [mhm] that have to be involved [mhm] in this change [mhm] so that you LET them understand (.) WHY this change has to happen, and (?in it occurs?) what benefits are we going to lead from the change that happens; then you can have a change management plan; [mhm] ... and then continuous engagement is ke- very keen. as you make changes it is VERY important you're continuary engage the stakeholders; keep informing them how the change is happening and WHERE you are desiring to go and WHAT would be the benefit; because the

(?element?) *goal of changing something is to have a benefit or to do things more efficiently or to do things in even in far much better way; so you keep on involving your stakeholders on the process that you are doing for change management; [mhm] ya“ (PD Z. 174-191).*

Mit entsprechender Überzeugungsarbeit gelingt es der Geschäftsführerin in der Regel, einstimmige Beschlüsse zu treffen, gemeinsam neue Ideen und Ziele zu verfolgen und das Wohlwollen von Mitarbeitenden und Stakeholdern zu bewahren. (vgl. PD Z. 194-204)

Finanzierung

Um alle Aktivitäten des MCFp finanzieren zu können, werden vor allem Spenden benötigt. Diese kommen von unterschiedlichen Firmen, Personen und Organisationen. Es gibt eine Crowdfunding-Plattform, über die an den MCFp gespendet werden kann, was in früheren Jahren recht erfolgreich war. Inzwischen hat hier die Spendenbereitschaft an den MCFp jedoch durch mehr und vor allem medienwirksamere Konkurrenz nachgelassen (vgl. GK Z. 153-158).

Unterstützer des MCFp in Form von Geschäftsleuten oder Privatpersonen spenden teilweise große und regelmäßige Beträge und finanzieren so die Gehälter der Geschäftsführerin, des Verantwortlichen für das *school sponsoring programme* und der Erzieherinnen (vgl. GK Z. 164-171, 191-198). Die österreichische Dreikönigsaktion DKA unterstützt das *teenage mothers programme* seit etwa acht Jahren und sichert so die Gehälter der Sozialarbeitskräfte (vgl. GK Z. 175-181; GÖ Z. 137f.).

Ein ebenfalls verlässlicher Partner ist die österreichische Organisation *Rainworkers*, vormals *Aktion Regen*, die das *reproductive health programme* unterstützt und mitgestaltet (vgl. GK Z. 174-176; BGN Z. 59-79).

Der MCFp selbst generiert Einnahmen aus dem Verkauf von vor Ort genähten Stoffbinden und selbst hergestellter Seife aus Seifenresten von Hotels (vgl. GK Z. 91-93; BGN Z. 198f.). Auch die vom MCFp angebotenen *Nairobi City and Slum Tours* stellen eine gute Einnahmequelle dar, vor allem vor der Corona-Pandemie. (vgl. PD Z. 396-371; GK Z. 93; BGN Z. 419-426). Als noch nicht alle Räume des MCFp-Gebäudes selbst genutzt wurden, gab es Einnahmen durch die Vermietung von Appartements (vgl. GÖ Z. 91-92).

Dann gibt es noch private Initiativen wie einen vorweihnachtlichen Glühweinverkauf in Salzburg, mit dem jährlich zwischen 3000 € und 5000 € eingenommen werden (vgl. GK Z. 182-188; GÖ Z. 29-31).

Eine langjährige Partnerschaft mit der Christiane-Herzog-Schule in Heilbronn beschert dem MCFp immer wieder Spenden in Form von Geld, Kleidung oder Babybedarf (vgl. <https://www.chs-hn.de/index.php/ueberuns/bne/connecting-youth>). Sachspenden kommen auch von anderer Seite, beispielsweise von der österreichischen Botschaft, die die beiden ersten Nähmaschinen finanzierte (vgl. GÖ Z. 83-85).

Ehrenamtliche Mitarbeit hilft, die Ausgaben niedrig zu halten, so zum Beispiel das Engagement der Mitgründerin des MCFp in Österreich, die sich vor allem mit Fundraising einbringt (vgl. GÖ Z. 154-

176). Die zweieinhalb Jahre, die sie vor Ort gearbeitet hat, wurden von *Horizont 3000*, einer österreichischen NGO für Entwicklungszusammenarbeit, finanziert (vgl. GÖ Z. 177-178).

Verwaltung und Struktur des MCFp erzeugen wenig Kosten, sodass der allergrößte Teil der Spenden direkt den Bedürftigen zugutekommt (vgl. GÖ Z. 272-274).

Trotzdem ist das erklärte Ziel, das Spendenaufkommen, das im Moment bei 15 Millionen KSH jährlich liegt, bis Jahresende zu verdoppeln (vgl. PD Z. 422-426).

Oberkategorie 3: Gelingensbedingungen des Teenage Mothers Empowerment Programme

Damit das *Teenage Mothers Empowerment Programme* erfolgreich durchgeführt werden kann, müssen verschiedene Bedingungen erfüllt sein. Hier ergeben sich naturgemäß Doppelungen mit den Bewältigungsstrategien, denn wenn eine Herausforderung erfolgreich mit einer bestimmten Maßnahme bewältigt wird, kann sich daraus eine Gelingensbedingung ableiten. In diesem Kapitel finden Sie nun die so herausgearbeiteten Gelingensbedingungen des *Teenage Mothers Empowerment Programme* aufgeführt und beschrieben.

Personal

Der Erfolg eines Unternehmens steht und fällt mit dem Engagement und der Kompetenz des Personals:

„and then the other aspect is a dedicated team; i think it had also occurred well because we have a dedicated team, a team that is enthusiastic they work very hard in the area where they are they work very hard and they're able to achieve so much äh without being driven by anyone. everybody here=is äh driven by a purpose bigger than them; actually when i look at them sometimes i feel so motivated because they're driven by a purpose bigger than them. [mhm] they don't come here for themselves; they come here because they have a purpose. (.) changing the lives of these children; ensuring that the children's rights are well respected and they are well <<Hintergrundgeräusch>> (??) so i think that those are the key drivers [mhm] of this institution. [mhm] yes.“ (PD Z. 128-137)

Der Wunsch nach positiver Veränderung im Leben von benachteiligten Teenie-Müttern ist demzufolge die Hauptmotivation der Mitarbeitenden des MCFp – und eine sehr starke noch dazu (vgl. auch GÖ Z. 66). Ihre eigene Wirksamkeit bei dieser Veränderung, bei der Wandlung von scheuen, verzweifelten Mädchen hin zu selbstbewussten Berufseinsteigerinnen erleben sie in jedem Kurs:

„When I look at the programme, I'm proud of this teenage mothers having that makeover. Some of them came here when they were somehow they were very shy, living in denial. By the time. But by the time they finish, you see, that girl can express herself. When she's living here, she has another mindset. Not the way she came here. Yeah. Like that during the day of graduation. They are so excited, so happy. So when you recall the person you

were registering the first day, and then when she's graduating, you see it's like two different people. Yeah. So I'm very excited when they are happy when they have graduated and at least when they, they call or come back and tell the teacher, I'm working somewhere, I feel, yeah, I've achieved something“ (TG Z. 89-97)

Diese Motivation, die Leidenschaft für ihren Beruf und die Liebe und Wertschätzung, die die Mitarbeitenden ihren Schülerinnen und deren Kindern entgegenbringen, ist am MCFp deutlich spürbar: „They are caring. They are loving. They interact with the girls and also the children. They are so supportive. [Mhm.] Uh. And also they love their work.“ (FG Z. 81f.; vgl. auch BGN Z. 84f., 102f, 111-115, 117f., 175f., 200f., 249-253, 327; FG Z. 86f.; PD Z. 83f., 90, 331; TG Z. 4f., 22f., 77-80; SWf Z. 43-45, 60f., 69-73)

Das Personal arbeitet gut zusammen (vgl. SWf Z. 47-51, 103-106; PD Z. 377-379), ist für seinen jeweiligen Aufgabenbereich gut ausgebildet (vgl. PD Z. 342-345) und bildet sich weiter fort (vgl. PD Z. 345-347, 381-403).

Schülerinnen und Unterricht

Das Teenage Mothers Empowerment Programme bietet Teenie-Müttern die Möglichkeit, am MCFp eine Ausbildung zu machen, ihr Baby betreut zu wissen und etwas zu essen zu bekommen – und das alles ohne Kosten. Dieses Angebot klingt direkt zu schön, um wahr zu sein:

„In fact, the- the- the advertisement for this position came like a savior to them [mhm], like they saw another chance. You know, people don't really sometimes don't believe it. And when you make adverts, some to some extent they come to us like, is it true? ... Is it true that you are offering a free vocational training for the teenage mothers? [mhm] Like which program does that [mhm] or- or you guys are con men.“ (SWf Z. 135-140)

Die Schülerinnen, die einen Platz im TMP bekommen haben, sind dankbar dafür: „It's like a golden chance.“ (SC2 Z. 35f.; vgl. auch BGN Z. 169-171) – wissend, dass die Alternative ein Leben auf der Straße oder vielleicht als hart arbeitendes, schlecht bezahltes Hausmädchen wäre (vgl. FG Z. 97f.; BGN Z. 234-236, 244-246). Die frühe Mutterschaft wird von manchen sogar als Glücksfall angesehen, da sie den Zugang zum TMP und somit die kostenlose Ausbildung ermöglicht (vgl. MT Z. 33-36).

Die Dankbarkeit und die Aussicht auf einen Job nach einem guten Abschluss sowie die ihnen entgegengebrachte Wertschätzung begründet die Motivation, mit der die Mädchen am Unterricht teilnehmen sowie den Wunsch, später die Hilfe, die sie bekommen haben, an andere Bedürftige zurück- bzw. weiterzugeben (vgl. SC2 Z. 39-42, 56-61, 78-80, 189f.; FG Z. 37-29, 67f.; BGN Z. 172-174).

Dass der Unterricht Früchte trägt, erkennt man daran, dass etwa 75% der Absolventinnen eine Arbeit in der am MCFp erlernten Tätigkeit finden: „yes we have about seventy five per cent; at least in one or another skill they acquired here it is helping them [mhm] to MANAGE their life and [mhm] they're far much better off“ (PD Z. 320-322; vgl. auch PD Z. 312-318, 329-331).

Ressourcen

Außer Frage steht, dass das Angebot des MCFp für Teenie-Mütter nur mit ausreichend Ressourcen bestehen kann. Die Räumlichkeiten und deren Ausstattung, die Gehälter der Lehrerinnen, Erzieherinnen, der Sozialarbeitskräfte, das Essensangebot und oft auch noch weitere Unterstützung der Schülerinnen wie Arztbesuche wollen bezahlt werden. Wie das bewerkstelligt wird, wurde bereits ausführlich beschrieben. Das Aufbringen der Gelder und im Idealfall das weitere Steigern des Spendenaufkommens stellt eine wichtige Grundlage und somit Gelingensbedingung des *Teenage Mothers Empowerment Programme* dar.

Oberkategorie 4: Unternehmensvisionen und mögliche Skalierung

In den Interviews und Gesprächen, die am und über den MCFp geführt wurden, kam immer wieder der Wunsch nach einer Ausweitung der Angebote des MCFp auf. Um dem Rechnung zu tragen, entstand die vierte Oberkategorie *Unternehmensvisionen und mögliche Skalierung des MCFp*.

Unternehmensvisionen

Alle Angestellten und auch Schülerinnen und Eltern träumen von einer Expansion des MCFp und des TMP:

„My wish is to go everywhere. You know this teenage mothers are everywhere in Kenya. [Mhm.] Not even in Kenya. Everywhere in the world. [Mhm]. The programme should be started in every, every area so that the girls should get educated and get self employment“ (MT Z. 47-49)

Die erträumte Ausweitung des *Teenage Mothers Empowerment Programme* beruht auf dem Wunsch, mehr Teenie-Müttern zu helfen bzw. zu „retten“ (SWf Z. 85), wie die Sozialarbeiterin es noch stärker ausdrückt (vgl. PD Z. 150-155, 433-437, 570f.; TG Z. 100-102, 105-107; SWf Z. 78-81, 85, 89-90; BGN Z. 244f., 448-457).

Absolventinnen des TMP werden als Botschafterinnen und Hoffnungsträgerinnen gesehen, die der Gesellschaft zeigen, dass eine Teenage-Schwangerschaft nicht das Ende des (gesellschaftlich anerkannten) Lebens bedeuten muss (vgl. PD Z. 547-555).

Auch die Versorgung mit der Monatshygiene, die am MCFp genährt wird, soll mehr bzw. alle Mädchen erreichen, ebenso wie das *school sponsoring programme*:

„the=other innovation we would really want to scale up is the menstrual hygiene äh management programme the reusable sanitary pad; it's a great innovation (.) this sanitary pads they're eco-friendly; they're cost-effective, they're easy to use, they're efficient, they ensure access to menstrual hygiene product. so this is an innovation we wouldn't we wouldn't want just to keep within mcf panairobi; we want it to expand it; we want to scale it up so that many many more girls can benefit from our menstrual hygiene product which

is a reusable sanitary pad; and it works out very well (.) we have not had any complaints SO FAR about our sanitary pads [mhm] and we believe that is an innovation that should be taken far and wide just to have EVERY girl access menstrual products“ (PD Z. 155-163; vgl. auch PD Z. 407-412)

Mit der aktuellen Geschäftsführerin können sich die Angestellten gut vorstellen, dass eine Expansion des MCFp in den nächsten Jahren stattfindet – bis hin zu einer Organisation in der Größenordnung der UN (vgl. TG Z. 105-107; SWf Z. 22; BGN Z. 450-452).

Die größte Herausforderung auf dem Weg dorthin sieht die Geschäftsführerin in der Finanzierung – aber der Wunsch besteht:

„for mcpf i want it to be a global organization; i want to be (.) an organization that is supporting CHILdren all over the world; if it were possible if i had limitless <<lacht>> resources“ (PD Z.140-142)

Die Weichen für eine Skalierung werden bereits gestellt in Form von Kooperationen mit anderen Organisationen und einem Pilotprojekt mit Teenie-Müttern im Nachbarslum in Zusammenarbeit mit einem Sozialarbeiter, der bei der Stadt Nairobi angestellt ist:

„Also wir werden dort also wir richten die Nurserystation ein und der Sozialarbeiter kümmert sich um die Teenagermütter, die dort quasi in dem Gebiet sind. Und genau. Und wir starten jetzt quasi auf. vom Nachbarslum mit derselben Sache und drei Teenage-Mütter. Also das probieren wir jetzt. Werden wir jetzt auch verstärkt versuchen in der Zukunft.“ (GÖ Z. 105-108)

Der MCFp macht sich also schon auf den Weg zu einer Erweiterung seines *Teenage Mothers Empowerment Programme*. Was braucht es für eine solche Erweiterung?

Mögliche Skalierung des MCFp

Bei Betrachtung der vier *Typen für die Skalierung sozialer Wirkung* aus dem theoretischen Kapitel in Studie 2 entsprechen die am häufigsten geäußerten Visionen des MCFp Typ 2, der *strategischen Ausdehnung*: die Programme des MCFp sollen an neuen Standorten angeboten werden:

„I'd wish for Mcfp to expand. Yeah. It's like I wish we could have other centers where they are also supporting these teenage mothers. Maybe within Nairobi or even outside Nairobi. Yeah, we have so many MCFPs. Yeah, that is supporting teenage mothers.“ (TG Z. 100-102)

Typ 1 wäre die *Kapazitätserweiterung* am selben Standort. Das wäre auch denkbar und die Nachfrage besteht, jedoch wurde dieser Wunsch nicht so oft geäußert wie der nach dem Eröffnen neuer Standorte.

Typ 3 – *Errichten neuer Standorte durch Vertragspartner* – wurde in der Form nicht genannt. Aber: dass Teenie-Mütter im staatlichen Schul- und Ausbildungssystem unterkommen, wäre auch in den

Augen der Geschäftsführerin des MCFp die optimale Lösung. Bisher fehlen jedoch z. B. Kinderkrippen und Stillräume an den Schulen, die es den Mädchen ermöglichen würden, mit Baby eine Ausbildung zu machen. PD ist hierüber im Austausch mit den zuständigen Behörden:

„our hope is we can have the government we have ELEVEN (.) technical training centers for the government in nairobi county; IF we can get resources and funding [mhm] we can be able to open up ähm to open up other (.) day care centers; [mhm] and the teenage mothers economic empowerment programme within those äh government institution to take care of the- [mhm] teenage mothers ... so IF we have those institution offering a teenage mother friendly environment then these students would be able to: [mhm] study and (?become?) become better. I've written a concept (.) on how to scale up this in the eleven government (?trilets?) we are still looking for resources and if we are able to manage to get the resources we'd be able to expand [mhm] that [mhm] programme [mhm] and make it available in all the eleven because also infrastructure is very keen (.) is very keen the government has infrastructure it has institution [mhm] it has the equipment it has the t- teachers but the only big they lack is is the daycare and a breast feeding room and a place where the teenage mother can take care of their baby.“ (PD Z. 277-291)

Die Wissensdiffusion ohne gleichzeitiges Organisationswachstum – Typ 4 – entspricht für das *Teenage Mother Empowerment Programme* bei näherer Betrachtung Typ 3 mit der Weitergabe des Schulkonzepts an staatliche (Ausbildungs-) Schulen – zumindest für den Fall, dass die Kinderkrippen nicht vom MCFp, sondern von den Schulen betrieben werden. Für die Aufklärungsarbeit des MCFp, den Informationen zu *Sexual Productive Health*, und auch dem Einsatz für Kinderrechte ist Typ 4 eine gute Option, die bereits verfolgt wird, z. B. in der Zusammenarbeit mit den *Rainworkers* (vgl. BGN Z. 59-79; therainworkers.org/en)

Als wichtigste Voraussetzung für eine erfolgreiche Skalierung wird ein tragfähiges Konzept genannt. Ein solches hat die Geschäftsführerin für eine Ausweitung des *Teenage Mothers Empowerment Programme* bereits ausgearbeitet (vgl. PD Z. 433-437), eine Beurteilung über dessen Nachhaltigkeit und Replizierbarkeit wäre an dieser Stelle jedoch spekulativ und anmaßend. Was aber in den Interviews deutlich erkennbar ist, ist die Überzeugung und Bereitschaft der Geschäftsführerin ebenso wie die der beiden Lehrerinnen und der Sozialarbeitskräfte. Die Managementkompetenz der Geschäftsführerin zeigt sich in ihrer Arbeit, z. B. darin, dass sie trotz der hohen Anforderungen an ihre Mitarbeitenden deren Wertschätzung genießt, Pläne für eine Skalierung ausgearbeitet hat und schon einige Neuerungen einführen konnte wie die zusätzlichen staatlichen Abschlussprüfungen (vgl. PD Z. 90-95, 116-119, 433-437; TG Z. 105-107; BGN Z. 104, 150-157, 450-452). Partnerschaften mit staatlichen und nicht-staatlichen Organisationen sind vorhanden, werden gepflegt und weiter ausgebaut, was auch ein Blick auf die aktuelle Homepage (mcfpanairobi.or.ke) belegt. Bleibt noch die Frage nach den Ressourcen. Mit ihnen steht und fällt letztendlich die Umsetzung aller Pläne – wie schon seit Beginn des Bestehens des MCFp:

„Ich denke, die Herausforderung, die wir immer haben, tagtäglich, wahrscheinlich meine Kollegen vor Ort, ist, wir sehen so viel, was wir machen könnten und haben halt zu wenig

Geld dafür. Also ja, die Ideen werden viele und zahlreich wie man noch besser arbeiten können. Beziehungsweise noch mehr Leute erreichen können. Beziehungsweise noch mehr Lösungen für vorhandene Probleme finden. Aber es geht halt. Genau. Es geht halt immer ums Geld.“ (GÖ Z. 357-362)

Diskussion der Ergebnisse

An dieser Stelle möchte ich den Bogen wieder zurück zum Beginn der Arbeit schlagen: zur Theorie über Schulen in herausfordernden Lagen. Treffen die Gelingensbedingungen, die von mehreren Studien für solche Schulen belegt wurden, auch auf den MCFp zu? Das gilt es jetzt herauszufinden.

Im zweiten Teil dieses Kapitels möchte ich die Ergebnisse des letzten Kapitels vor dem Hintergrund der Studien zur Our Bridge School diskutieren, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Bildungseinrichtungen in verschieden gearteter deprivierter Lage herauszuarbeiten.

Abgleich mit Theorie über Schulen in herausfordernden Lagen

Wir erinnern uns an die fünf Merkmale, die mehrere Studien als entscheidende Erfolgsfaktoren für Schulen mit erschwelter Ausgangslage genannt haben. In diesem Kapitel sollen sie mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie zum *Teenage Mothers Empowerment Programme* des MCFp abgeglichen werden.

Professionelle, kooperative und transparente Führung durch die Schulleitung

Mit der Geschäftsführerin PD hat der MCFp seit Anfang 2023 eine engagierte und leidenschaftliche Chefin, die von allen geschätzt wird und der die Mitarbeitenden auch zutrauen, den MCFp zu einer größeren Organisation auszubauen (vgl. PD Z. 90-95, 116-119; TG Z. 105-107; BGN Z. 150-157, 450-452). Die Stelle wurde durch ein aufwändiges Bewerbungsverfahren besetzt, bei dem persönliche Eignung und professionelle Ausbildung genauestens geprüft wurden (vgl. GÖ Z. 214; PD Z. 13-21). Anregungen von Mitarbeitenden und Bitte um Unterstützung nimmt PD konstruktiv auf, Lösungsstrategien werden gemeinsam erarbeitet (vgl. SWf Z. 103-106, 157-166). Bei Entscheidungsprozessen bezieht PD ihr Team und die Stakeholder mit ein und achtet darauf, dass alle Veränderungen mitgetragen werden (vgl. PD Z. 174-191, 194-204). Somit kann die Anforderung einer professionellen, kooperativen und transparenten Führung durch die Schulleitung am MCFp als erfüllt angesehen werden. Durch die enge Zusammenarbeit und gute Absprachen der Geschäftsführerin mit allen Beteiligten und den Fokus auf das Wohlergehen und das Voranbringen der Schülerinnen sind darüber hinaus auch die Voraussetzungen gegeben, die Brücher et al. als förderlich für eine gelingende Schulentwicklung ansehen (vgl. Brücher et al., 2021, S. 237).

Eine positive Schulkultur mit hohen Leistungsanforderungen und gutem Lernklima

Die gute und wertschätzende Atmosphäre am MCFp war vor Ort spürbar und wurde von den Interviewten bestätigt. Die Mitarbeitenden haben Freude an ihrer Arbeit und mögen die Schülerinnen und deren Kinder. (vgl. SWf Z. 43-45, 69-73; TG Z. 4f., 22f., 77-80; PD Z. 83f., 90, 128-137, 331; FG Z. 81f.; GÖ Z. 60-64, 66; BGN Z. 84f., 102f., 111-115, 175-176, 200-202, 244-253, 325-327, 453-455)

Die Leistungsanforderungen entsprechen denen der staatlichen Kurse: neben der hausinternen Abschlussprüfung können die Schülerinnen auch Zertifikate in *Hairdressing* und *Beauty* bzw. in *Tailoring* und *Dressmaking* an der *National Industrial Training Authority* erwerben, für die sie in ihren Kursen am MCFp vorbereitet werden. Dass nur wenige Schülerinnen die Prüfung an der NITA ablegen, liegt nicht am Leistungsniveau, sondern an den für viele nicht erschwinglichen Prüfungskosten. (vgl. BGN Z. 44-46, Z. 104-106)

Die gute Lernatmosphäre am MCFp resultiert nicht zuletzt auch aus dem nächsten Punkt:

Qualitativ hochwertiger Unterricht als Kernaufgabe der Schule

Die 35 Kosmetikschülerinnen rücken auf den Bänken, die fast den ganzen Raum einnehmen, zusammen – letztes Jahr war es mit 46 Schülerinnen noch enger. Tische gibt es keine, und die Schülerinnen schreiben auf dem Schoß mit, weswegen die Lehrerin oft Kopien austeilt, statt Texte zu diktieren. Eine Tafel gibt es nicht. Die Schneidereiklasse im Stockwerk darüber kann nicht mehr als elf Schülerinnen aufnehmen, da es nur elf Nähmaschinen gibt – mehr würden in dem kleinen Raum auch keinen Platz finden. (vgl. BGN Z. 93, 129, 208f.)

Trotz der beengten Verhältnisse unterrichten die Lehrerinnen für Kosmetik und Schneiderei mit spürbarer Leidenschaft und Begeisterung. Die Leidenschaft haben sie sowohl für ihr Fach als auch für das Unterrichten und für die Schülerinnen – und sie schaffen es, diese den Schülerinnen zu vermitteln:

„What I can say: uh actually most of them came here knowing nothing, even the skills, even passion [mhm] yeah even their passion (?itself?), but after some days you find that higher they have passion to do this and they're doing it perfect, yeah“ (TC 15:04-15:22min bzw. BGN Z. 109f.)

Darüber hinaus bilden sich die Lehrerinnen regelmäßig fort. (vgl. BGN Z. 201f., 249-251; GÖ Z. 86-88, 214; TG Z. 4f., 19-27, 77-78, 89-97, 109-122; PD Z. 128-137, 353-357, 377-379; FG Z. 81f., 86f.) Für andere Unterrichtsfächer wie Life Skills, Entrepreneurship oder Tanz kommen externe Lehrkräfte (vgl. BGN Z. 196f.), was nahelegt, dass auch hier auf fachliche Kompetenz geachtet wird.

Dass etwa drei Viertel der Absolventinnen eine Arbeit in dem am MCFp erlernten Sektor finden, spricht für sich – vor allem in Anbetracht der hohen Arbeitslosenquote in Kenia (vgl. PD Z. 312-318; Imlau 2024, 2:36-2:42min)

Somit erfüllt der MCFp auch die Anforderung des qualitativ hochwertigen Unterrichts als Kernaufgabe der Schule und unterstreicht damit gleichzeitig sein Motto „creating future through education“ (mcfpa-nairobi.or.ke)

Gezielte Generierung und Nutzung von (Evaluations-)Daten

In wöchentlichen Teamsitzungen werden aktuelle Themen besprochen und gemeinsam überlegt, wie (neuen) Herausforderungen begegnet werden kann und welche Entwicklungen es gegeben hat. Dies stellt eine praxisnahe und laufende Evaluierung der täglichen Arbeit am MCFp dar, auf dessen Grundlage die Programmangebote ständig weiterentwickelt werden. (vgl. PD Z. 377-379)

Darüber, wie strukturiert diese Evaluierungen in den Teamsitzungen sind, wie gezielt ihre Ergebnisse umgesetzt werden und ob es noch weitere, evtl. externe Evaluierungen gab, gibt oder geben wird, kann ich keine Aussage treffen. Der Aspekt der gezielten Generierung und Nutzung von (Evaluations-)Daten wird also vom MCFp erfüllt, aber es ist unklar, in welchem Maße.

Unterstützung durch externe Partner

Der MCFp arbeitet schon von Anfang an mit verschiedenen Organisationen zusammen. Im Laufe der Jahre sind weitere dazugekommen und unter der neuen Geschäftsführerin wurde die Zusammenarbeit noch intensiviert. Externe Partner sind zum Beispiel kommunale Behörden, die Health Care Workers, die österreichische Botschaft, die Rainworkers (vormals Aktion Regen) oder die Dreikönigsaktion. Auch viele private Personen und Unternehmen unterstützen den MCFp, vor allem mit Spenden. (vgl. GÖ Z. 84f., 137-139; GK Z. 78-80, 153-202; BGN Z. 59-79, 432-437; PD Z. 277-293, 440-446;) Diese Zusammenarbeit und Unterstützung sichern die Existenz des MCFp und sind, wie Marx und Maaz allgemein für Schulen in deprivierter Lage bescheinigen, unabdingbar (vgl. Marx & Maaz, 2023, S. 192). Damit können wir auch den letzten Punkt Unterstützung durch externe Partner für den MCFp bestätigen.

Insgesamt haben wir also alle Faktoren, die für den Erfolg von Schulen mit erschwerter Ausgangslage als entscheidend belegt wurden, am MCFp vorgefunden.

Vergleich der Bildungseinrichtungen im Slum und am Geflüchtetencamp

Bis hierher haben wir Schulen in allgemein herausfordernden Lagen sowie eine Bildungseinrichtung in einem Slum betrachtet. Ob und wie sich die deprivierte Lage des Slums von der eines Geflüchtetencamps im Hinblick auf seine Auswirkungen auf eine Bildungseinrichtung dort unterscheidet, untersuchen wir in diesem Kapitel. Dazu vergleichen wir die vorliegenden Studienergebnisse über den MCFp mit denen der Our Bridge School in Khanke, Nordirak. Einen weiteren, kleinen Einblick in eine Schule an einem Geflüchtetencamp konnte ich aus dem Bericht der Schneidereilehrerin gewinnen, die vor ihrer Tätigkeit am MCFp in Dadaab somalische Geflüchtete unterrichtete.

Herausforderungen der Bildungseinrichtungen

Beide Schulen kämpfen mit großer Armut. Diese herrscht sowohl an den Bildungseinrichtungen selbst wie auch bei den Schülerinnen und Schülern und ihren Familien. El Damaty berichtet über ein Leben in Armut und finanzieller Unsicherheit in Khanke. Dies gilt auch für die Bewohner des Mathare Valley. (vgl. El Damaty, 2022, S. 34)

Die Schülerinnen und Schüler der OBS und des MCFp leiden unter psychischen Belastungen. Bei den Kindern der Our Bridge School sind diese in traumatischen Erlebnissen des Genozids und der Flucht begründet, die sie selbst und/oder ihre Familie erfahren haben. Auch fehlende Beschäftigungsmöglichkeiten und die anregungsarme Umgebung belasten die Bewohner der Camps (vgl. El Damaty, 2022, S. 32). Die Schülerinnen des Teenage Mothers Empowerment Programme leiden unter Gewalterfahrungen und dem Stigma ihrer frühen Schwangerschaft, verbunden mit der Ausgrenzung aus der Gesellschaft und zusätzlich oft auch aus der eigenen Familie.

Ein Unterschied zwischen dem Leben im Slum und im Geflüchtetenlager stellt neben der anregungsarmen Umgebung auch die Beschränkung der Freiheit im Lager dar, die die Schneidereilehrerin in Bezug auf Schülerinnen und Schüler in Dadaab folgendermaßen beschreibt:

„... the teenage mothers when they leave here in the afternoon or okay, let's say over the weekend they can do and do a bit of manual, manual work. They earn a living, but with the refugees they depend with they they depend on the UN. It's like 100%. Most of them, because they are provided with food, shelter and even everything, everything. They have to be supported, not like the girls. And then with the refugees, they, you know, they have they don't have freedom because they are, yeah, they are just in the refugee camp. But, you know, for the girls, until they can move here, they can go up country, they can go to another, another county and work there. Yeah. So these ones are better cause they have freedom. Yeah. Not like the refugees. Yeah.“ (TG Z. 67-75; vgl. auch El Damaty 2022, S. 33f.)

Die beiden Aspekte Armut und psychische Belastungen stellen im MCFp und an der OBS die größten Herausforderungen dar. Beide Einrichtungen begegnen diesen mit folgenden Strategien:

Bewältigungsstrategien der Bildungseinrichtungen

Sowohl die Our Bridge School als auch das *Teenage Mothers Empowerment Programme* bieten ihren Schülerinnen und Schülern ein **maßgeschneidertes Unterrichtsangebot**. An der OBS wird neben regulärem Unterrichtsstoff als Ergänzung zum Unterricht an den staatlichen Schulen, die die Kinder und Jugendlichen ebenfalls besuchen, auch eine Stärkung des Selbstbewusstseins, Aufarbeitung der Vergangenheit und Empowerment für die Zukunft vermittelt. Als nicht-staatliche Bildungseinrichtung ist die OBS genauso wie der MCFp nicht an ein festes Curriculum gebunden und kann seine Fächer und Themen freier auf die Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler abstimmen. Auch am MCFp gibt es neben der Vorbereitung auf das Zertifikat für Kosmetik bzw. Schneiderei Angebote zur

Alltagsbewältigung wie Tanztherapie, Babyernährung oder Familienplanung. (vgl. El Damaty, 2022, S. 40f., 53f., 59)

Da die Nachfrage nach Plätzen in beiden Bildungseinrichtungen größer ist als das Angebot, wird der **Zugang beschränkt** (vgl. Bohl et al., 2023, S. 54).

Neben Unterricht und Kursen gibt es an beiden Einrichtungen **Unterstützung in allen Lebensfragen** wie Beratungsangebote in Gruppen- und Einzelgesprächen bis hin zu finanzieller und materieller Unterstützung wie das Bezahlen eines Arztbesuches, Vermitteln von Spenden oder Bereitstellen von Essen. Das impliziert auch die Übernahme von ursprünglich familienverantworteten Aufgaben wie Hygiene- und Sexualerziehung oder Ernährung, die von belasteten oder sich abgewendeten Familien im Camp bzw. im Slum nicht oder nicht mehr ausgeführt werden. So können eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten und fehlende Ressourcen der Familien im Camp bzw. im Slum abgemildert werden. (vgl. El Damaty, 2022, S. 37, 44-47, 197f.)

Hier wird für die Our Bridge School eine größere **Wirkung hinein in die Familien und die Gesellschaft** beschrieben. Die Familien der OBS-Schülerinnen und -schüler haben ein generationenübergreifendes Trauma erlitten, das sowohl die Familien- als auch die kurdisch-jesidischen Gesellschaftsstrukturen nachhaltig beschädigt hat. Durch die psychologische Betreuung an der Our Bridge School möchte diese die Folgen von Genozid, Flucht und Campleben nicht nur für ihre Schützlinge, sondern auch für deren Familien ein Stück weit kompensieren.

Von einer Außenwirkung in diesem Ausmaß wurde in Bezug auf den MCFp nicht berichtet. (vgl. Fischer, 2022, S. 49)

Beide Einrichtungen sind auf Spenden angewiesen, mit denen sie ihre Arbeit finanzieren. Sie haben sich ein **Netzwerk an Unterstützern** aufgebaut, das weiter ausgebaut wird, und binden Sponsoren und Stakeholder in Entscheidungsprozesse ein, um die **Finanzierung** weiterhin zu sichern. (vgl. Fischer, 2022, S. 58)

Am deutlichsten herauskristallisiert hat sich – sowohl an der OBS als auch am MCFp – die Bedeutung von engagierten Mitarbeitenden (siehe auch nächstes Kapitel). Bei der **Personalauswahl** wird in beiden Einrichtungen auf eine gute Passung geachtet, besonders auf die persönliche Eignung mit großem Verständnis für die Schützlinge. An der OBS werden deshalb bewusst Lehrkräfte eingesetzt, die selbst im Geflüchteten-camp leben. Am MCFp weisen die Sozialarbeitskräfte denselben Erfahrungshintergrund auf wie die Schülerinnen: SWm ist im Mathare Valley aufgewachsen, SWf war selbst eine Teenie-Mutter. (vgl. BGN Z. 384-389; SWf Z. 11-15; El Damaty, 2022, S. 39).

Beide Einrichtungen bieten ihrem Personal regelmäßige **Fortbildungen** an (vgl. Bohl et al., 2023 S. 28)

Gelingensbedingungen der Bildungseinrichtungen

Über das **Engagement und der Leidenschaft des Teams** vom *Teenage Mothers Empowerment Programme* haben Sie bereits gelesen. Die Geschäftsführerin, Lehrerinnen und Sozialarbeitskräfte besitzen eine hohe Empathie und Einfühlungsvermögen für ihre Schülerinnen, welche auch aus einem gemeinsamen Erfahrungshintergrund erwächst.

Ähnliches beschreibt El Damaty für das Team der Our Bridge School, das „großes Verständnis für die Bedingungen der Familien und auch der SchülerInnen selbst“ haben, da sie „selbst unmittelbar von der Flucht und dem Campleben betroffen sind und somit unter denselben Belastungen leiden“ (El Damaty, 2022, S. 32).

Auch in der Our Bridge School sind die Lehrkräfte Vertrauenspersonen und Ansprechpartner im und vor allem außerhalb des Unterrichts. Dieses enge Vertrauensverhältnis bildet die Basis für eine gute Zusammenarbeit und die persönliche Weiterentwicklung der Schülerinnen und Schüler. (vgl. El Damaty, 2022, S. 36-44)

Die Schülerinnen und Schüler ihrerseits **wertschätzen** die Leistungen „ihrer“ Einrichtung und sind sich der Bedeutung dieser für ihr eigenes Leben bewusst. (vgl. El Damaty, 2022, S. 34f.)

Dass die Arbeit der Lehrkräfte an der OBS weit über das Vermitteln von Unterrichtsstoff hinausgeht, bringt El Damaty folgendermaßen auf den Punkt:

„Durch die Lehrkräfte (und die Our Bridge-Schule im Allgemeinen) erfahren die SchülerInnen also drei Dinge: Eine Aufarbeitung der Vergangenheit und ihrer Traumata, eine Bewältigung der Gegenwart durch emotionale und schulische Unterstützung und eine Perspektive für die Zukunft.“ (El Damaty, 2022, S. 62).

Diesen Satz könnte man genau so auch für die Schülerinnen des *Teenage Mothers Empowerment* und die Lehrerinnen und Sozialarbeitskräfte des MCFp formulieren – auch wenn die Belastungen der Teenie-Mütter anders geartet sind als die der Geflüchteten.

Unternehmensvisionen und Skalierung der Bildungseinrichtungen

Beide Einrichtungen möchten ihre **Angebote ausbauen**. Der MCFp fängt zunächst im Nachbarslum an, sich um Teenie-Mütter kümmern und plant dann eventuell die Eröffnung weiterer Standorte. Auch der Zugang zu Monatshygiene und Informationsprogrammen soll für eine größere Zielgruppe geöffnet werden. Our Bridge hat sein Angebot in den letzten Jahren um eine Oberstufe an der bestehenden Schule erweitert und damit eine neue Zielgruppe am selben Standort erschlossen. Nun möchte der Verein sein Bildungskonzept auf eine neue Schule für zurückkehrende Geflüchtete im Shingal ausweiten und sich so strategisch ausdehnen. (vgl. Rentschler, 2024).

Zusammenfassung des Vergleichs der Bildungseinrichtungen

Wir konnten feststellen, dass sich die Themen der beiden Einrichtungen am Flüchtlingscamp und im Slum sehr ähneln. Ungeachtet dessen, dass die Belastungen von Teenie-Müttern im Slum anders geartet sind als die von Kindern geflüchteter Familien im Camp, haben beide Schulen mit großer Armut und psychischen Belastungen umzugehen. Diesem begegnen sie mit einem auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zugeschnittenen Unterrichtsangebot, ganzheitlicher Hilfestellung und Förderung, einem Netzwerk an Unterstützern und nicht zuletzt mit qualifiziertem, engagiertem und empathischem Personal. Den Mitarbeitenden kommt hier ganz deutlich eine Schlüsselrolle für den Erfolg der Bildungseinrichtungen zu.

Die größten Unterschiede, die wir zwischen den beiden Schulen ausmachen konnten, sind die größere Außenwirkung der OBS in die Familien und die Geflüchteten Camps hinein sowie die Freiheitsbeschränkung in den Camps, die es so im Slum nicht gibt. Für das Camp in Dadaab nannte die Schneidereilehrerin zusätzlich noch die gefährliche, von der Terrororganisation al-Shabaab bedrohte Umgebung sowie die Sprachbarriere, die sie mit Hilfe eines Dolmetschers mehr oder weniger zufriedenstellend überwinden konnte (vgl. TG Z. 40-42; 52-64). Auch die höhere Arbeitsbelastung in Schulklassen mit bis zu 70 Lernenden unterschied sich von den Bedingungen am MCFp (vgl. TG Z. 37-40). Hier liegt die Vermutung jedoch nahe, dass es zwischen Bildungseinrichtungen von großen Organisationen und solchen von kleineren Privatinitiativen größere Unterschiede gibt als zwischen privaten Bildungseinrichtungen in Slums und an Flüchtlingscamps. Hierzu könnte sich ein weiteres Forschungsfeld auf tun.

Schlussbetrachtung

Limitationen

Folgende Limitationen der Studie können festgestellt werden: Durch die Kürze des Aufenthalts vor Ort entsprechen die Beobachtungen eher einer **Momentaufnahme**. Ein längerer Aufenthalt hätte vielleicht nicht viele neue Erkenntnisse gebracht, aber doch einen tieferen Einblick, der auch die Aussagen der Interviewpartner und -partnerinnen besser untermauern könnte.

Die **Auswahl der interviewten Personen** wurde vor allem durch die Sozialarbeiterin getroffen und nicht durch die Forschende selbst. Da das Sample jedoch eine breite Auswahl an Zugehörigen des MCFp beinhaltet, sollte dieser Punkt keine bedeutende Limitation der Studie darstellen.

Die **Interviewleitfäden** wurden bei eher geringem Vorwissen erstellt und Anpassungen waren in der kurzen Zeit zwischen den Interviews kaum möglich. Hier hätte eine größere Vorlaufzeit vor Ort zu präziseren Fragen führen können.

Da die Interviews in Englisch geführt wurden, das der Muttersprache von keiner der Beteiligten entspricht, sind die Beschreibungen und Formulierungen u. U. nicht so treffend wie sie in der jeweiligen Muttersprache gewesen wären. Trotzdem lief die Verständigung zum größten Teil problemlos und es gibt nur ganz wenige unverständliche Passagen, die nicht ausgewertet werden konnten.

Auf Seiten der Interviewten, vor allem der Geschäftsführerin und der Mitarbeitenden, besteht vielleicht das **Interesse auf eine positive Außendarstellung** des MCFp und dadurch wurde vielleicht eher erzählt und betont, was gut läuft als dass interne Probleme zur Sprache kamen. Es wird zwar nicht angenommen, dass dem so ist, aber es kann auch nicht vollständig ausgeschlossen werden. Hier hätten eventuell mehr externe Interviewpartnerinnen oder -partner (zusätzlich zu den beiden ehemaligen Schülerinnen) ein vollständigeres Bild abgeben können.

Der **Fokus der Erhebungen** war gemäß des Forschungsinteresses auf die Herausforderungen des MCFp und deren Bewältigungsstrategien gerichtet. Diese selbst gesteckte Rahmung verengte u. U. den Blick und sorgte dafür, dass manche Aspekte nicht genauer beachtet und wahrgenommen wurden wie bspw. näher definierte Bedürfnisse der Schülerinnen oder die Außenwirkung des MCFp auf die Kommune.

Zudem liefert das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse einen guten **Überblick** über ein Thema, bietet aber wenig Möglichkeiten, dieses wirklich tiefgründig zu erforschen. Hierfür wären stärker rekonstruktive Verfahren wie beispielsweise die Grounded Theory, Narrationsanalyse oder Objektive Hermeneutik geeigneter. Für eine Masterarbeit sind sie jedoch zu aufwändig. (vgl. Vogt & Werner, 2014, S. 4-11)

Forschungsdesiderate

Um einen größeren Überblick und tieferen Einblick in Bildungseinrichtungen in herausfordernden Lagen bekommen zu können, vor allem außerhalb der westlich geprägten Welt, sind weitere Studien nötig. Die Betrachtungen der Our Bridge School und des Mathare Childrens Fund Panairobi könnten hierfür ein Ausgangspunkt sein.

Ausbaufähig wären zum Beispiel die **Anzahl** der untersuchten Schulen (bisher zwei), die Art der herausfordernden **Lage** (bisher Geflüchtetencamp und Slum) oder die **Träger** der Schulen (bisher der eingetragene Verein Our Bridge und die CBO Mathare Childrens Fund Panairobi).

Auch könnten andere **Forschungsmethoden** (bisher überwiegend leitfadengestützte Interviews und qualitative Inhaltsanalyse) weitere Aspekte beleuchten und tiefergehende Erkenntnisse liefern.

Mögliche **Fragestellungen** könnten sein:

- Wie werden Evaluationen am MCFp durchgeführt? Wie werden Daten erhoben, ausgewertet und die Ergebnisse genutzt?
- Welche Rolle spielt der Träger von Bildungseinrichtungen in herausfordernder Lage? Wie begegnen staatliche Schulen, große Organisationen wie die UN oder Save the Children sowie kleinere Initiativen diesen Herausforderungen? Welche Rolle spielen große (private) Sponsoren in der Entwicklung und Ausrichtung der Einrichtungen?
- Wie werden Forschungserkenntnisse im Hinblick auf Schulen in herausfordernden Lagen in die Praxis implementiert?

- Mit welchen Herausforderungen hat eine Bildungseinrichtung in einer anderen schwierigen Lage, z. B. nach einer Umweltkatastrophe, umzugehen?
- Wie ist die Außenwirkung einer solchen Einrichtung? In welchem Maße und mit welchen Mitteln wirkt sie in Familien, in die Kommune, in die Gesellschaft hinein?

Zusammenfassung und Diskussion

Zusammenfassung

Die wesentlichen Befunde der drei Arbeiten lassen sich wie folgt skizzieren.

Studie 1: A systematic literature review of findings across different refugee camps regarding various educational approaches. Education-related practices implemented in Kenya's refugee camps 'Kakuma' and 'Dadaab' (Amelie Widmann)

Weltweit zeigt sich, dass Geflüchtetenlager, ursprünglich als Übergangslösung in einer Notsituation geschaffen, sich als **Dauerlösungen** herausstellen. Daher erweist sich die Frage der Bildung in Geflüchtetenlager als entscheidend, um überhaupt eine Chance auf Zukunftsperspektiven außerhalb der Lager zu haben.

Eine ganze Reihe bildungsfördernder Programme wurden international aufgelegt und haben – beispielsweise in den großen kenianischen Lagern Kakuma und Dadaab - bewiesen, dass sich damit die Bildungsqualität steigern lässt. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der **Einführung innovativer Unterrichtsmodelle** zu um Lernprozesse unmittelbar zu verbessern, auch um Mädchen besonders zu fördern.

Grundsätzlich erweisen sich digitale Möglichkeiten als besonders perspektivenreich, insbesondere wenn sie über den **Einsatz vorhandener Mobiltelefone** ermöglicht werden. Mobiltelefone könne die berufliche Entwicklung fördern und den Austausch von Ressourcen ermöglichen.

Manche Programme bieten zwar einerseits sehr gute Chancen verpasste Schulbildung oder berufliche Fähigkeiten nachzuholen, andererseits ist die **Passung zu den jeweils spezifischen kulturellen, sprachlichen und logistischen Voraussetzungen** und Möglichkeiten von Geflüchteten herausfordernd.

Das systematische Literaturreview zeigte auch, offenbar nicht selten auftauchend, Unverständnis von Bildungseinrichtungen wie Universitäten, die in Geflüchtetenlager tätig waren, für die spezifische Flüchtlingssituation vor Ort, was zu einem gewissen Grad als **Vorhandensein kolonialer Einstellungen** interpretiert werden kann. Insofern sind reflektiert und selbstkritisch entwickelte und realisierte Programme und Prozesse erforderlich.

Bildungsprozesse können auch aufgrund **mangelnder Infrastruktur** wie Strom, Internetzugang oder Lernmaterialien verhindert oder behindert werden.

Der generell erwünschte Übergang von einer lagerbasierten Bildung zur Integration von Geflüchteten in jeweils nationale Bildungseinrichtungen erfordert **nachhaltige, inklusive Ansätze**, beispielsweise mit Blick auf Sprachbarrieren und Lehrplanübergänge.

Studie 2 Übertragbarkeit des Schulkonzepts von Our Bridge, Khanke auf eine neue Bildungseinrichtung in der Region Shingal im Nordirak. (Birgit Rentschler)

Instabile Verhältnisse im Shingal **erfordern vorausgehende Analysen und Klärungen der Rahmenbedingungen**. Dazu zählen u.a. eine Risiko- und Bedarfsanalyse und ein konflikt sensibles Vorgehen, damit Spannungen nicht verstärkt werden. Um die lokale und regionale Situation einschätzen zu können, können systematische Kooperationen mit lokalen Akteur:innen (z.B. Lehrkräfte, die zurückgekehrt sind; Akteur:innen von anderen Einrichtungen) genutzt werden. Zur Gefahrenminimierung sind hohe Sicherheitsstandards und sichere Verkehrswege, insbesondere Schulwege, erforderlich, notwendig ist der Einsatz eines oder mehrere Schulbusse. Ein intensiveres Aufgreifen staatlicher Vorgaben (z.B. mit Blick auf Curricula) könnte die Position der Schule stärken, auch mit Blick auf Genehmigungen und Kooperation mit lokalen Behörden. Insgesamt sind eine weitsichtige strategische Planung sowie gleichermaßen eine flexible Vorgehensweise erforderlich, die immer wieder adaptives Agieren bei unvorhergesehenen Ereignissen ermöglichen.

Aufgrund der instabilen Situation und des notwendigerweise weitsichtigen Agierens, das erforderlich ist, sollten von Beginn an **ausreichende finanzielle Mittel** für den Aufbau der Schule zur Verfügung stehen und ebenso die zu erwartenden laufenden Kosten gesichert sein – vor Baubeginn. Dies ist eine weitreichende Bedingung, da die notwendigen Mittel über Spenden akquiriert werden müssen. Für die Gewinnung von Sponsoren können sowohl der gute Ruf von Our Bridge als auch dessen Netzwerk genutzt werden, was sehr wertvolle Ressourcen darstellen.

Gerade das Beispiel von Our Bridge zeigt, wie wichtig engagiertes und kompetentes Personal ist, um eine Schule in einer derart herausfordernden Situation aufzubauen, am Laufen zu halten und permanent zu innovieren und zu verbessern. Auch für eine neue Schule im Shingal wäre **die Gewinnung motivierter und qualifizierter Mitarbeitender** unbedingt erforderlich. Hierfür müsse einerseits neues Personal, insbesondere auch Leitungspersonal, gewonnen werden. Es ist noch unklar, ob und in welcher Weise hierfür bereits im Shingal qualifiziertes Personal vorhanden wäre. Andererseits könnten sowohl Lehrkräfte als auch Verantwortliche von Our Bridge von Khanke in den Shingal umziehen und ihre Expertise am neuen Standort einbringen. Dies böte Chancen, da entsprechende Erfahrungen und Expertise vorhanden wären. Gleichzeitig zöge ein derartiges Vorgehen Personalressourcen in Khanke ab und es wäre unklar, was dies für den Standort von Our Bridge bedeuten würde. Naheliegender wäre in jedem Fall, die Qualifizierung und Fortbildung neuer Lehrkräfte und Leitungspersonen auch in Khanke durchzuführen, so dass entsprechend konzeptionelles Denken und Handeln unmittelbar transferiert werden könnte.

Für eine mögliche Schule im Shingal bietet die Schule von Our Bridge in Khanke eine sehr geeignete Blaupause, grundlegend könnte das Kernkonzept von Our Bridge übernommen werden. Gleichzeitig liegen Optimierungen und Weiterentwicklungen nahe. Dazu könnte im Sinne einer **„common responsibility“** beispielsweise der stärkere Einbezug von Eltern als Expert:innen, von lokalen Arbeitskräften und Handwerker:innen, von Fachkräften wie Psycholog:innen oder auch von Leitungen anderer Jugendeinrichtungen in den Blick genommen werden. Ebenso könnten evaluative und qualitätssichernde Maßnahmen intensiviert werden.

Studie 3: Zentrale Herausforderungen von Bildungseinrichtungen in deprivierter Lage und deren Bewältigungsstrategien am Beispiel einer Bildungseinrichtung in einem Slum im Vergleich zu einer Schule an einem Geflüchtetencamp (Nina Amann)

Das Mathare Childrens Fund Panairobi in Nairobi, kurz MCFp, eröffnet Straßenkindern und Teenie-Muttern unter dem Motto ‚creating future through education‘ über die Finanzierung einer Schulbildung oder Ausbildung eine bessere Zukunft. Das dort angebotene *Teenage Mothers Empowerment Programme* ist neben einem Slum angesiedelt und richtet sich an Teenager-Mütter, die Gewalt und Vergewaltigungen erfahren haben. Die Analyse dieses Programms und der Vergleich mit der Schule von Our Bridge zeigen **eine Reihe ähnlicher Merkmale**. So sind das Umfeld und die persönliche Situation der Schüler:innen an beiden Standorten von **großer Armut** geprägt. **Extreme psychische Belastung** kennzeichnen die persönliche Situation, sei es aufgrund traumatischer Folter- und Leidenserlebnisse oder aufgrund von Vergewaltigungen. Beide Einrichtungen bieten ein **maßgeschneidertes Unterrichtsangebot** und eine Pädagogik und Unterstützung, die über Lernprozesse hinausgehen und **Unterstützung in Lebensbewältigungsfragen** (z.B. hygiene- und ernährungsbezogene Angebote bei Our Bridge oder Angebote zur Familienplanung bei MCFp) betreffen. Beide Einrichtungen sind auf **Spenden** und finanzielle Unterstützung angewiesen und profitieren von einem **großen Netzwerk**. Für die Arbeit sehr wichtig ist eine qualitätsvolle **Personalauswahl** und eine **Fortbildung dieses Personals**. Wichtig für beide Einrichtungen ist der **Ausbau der Angebote**, zudem spielen Überlegungen zur **Skalierung des Angebots** an beiden Standorten eine wichtige Rolle. Die Arbeit in den Einrichtungen ist von großem Engagement geprägt sowie davon, dass die Lehrkräfte **ähnliche oder identische biographische Erfahrungen** gemacht haben, wie die Schüler:innen, was ein wichtiger Hintergrund für die gemeinsame, wertschätzende Arbeit und Beziehung darstellt.

Unterschiede zwischen Slums und Geflüchtetencamps liegen in der größeren **Freiheit der Slums**, die auch dazu führen kann, dass ein kleines Einkommen über Arbeit außerhalb des Slums möglich ist, während die Campbewohner von den UN-Unterstützungen abhängig sind. Andererseits bieten diese eine rudimentäre Überlebensgarantie. Die Schule von Our Bridge verfügt offensichtlich auch über eine größere **Außenwirkung**, beispielsweise mit Blick auf die Kooperation mit Familien im Camp.

Abschließende Diskussion

Der Ausgangspunkt der drei Masterarbeiten stellt das Forschungsprojekt SchoolDeC dar, in welchem die Schule von Our Bridge in Khanke im Nordirak untersucht wurde. Alle drei Masterarbeiten verbindet nun einen Fokus auf ‚außerhalb‘ der Schule von Our Bridge. So wurde (1.) die Frage der Übertragbarkeit des Konzepts in die Region Shingal im Nordirak und damit die Frage der Skalierung beleuchtet (Renschler); (2.) ein systematisches Review zu Schule und Bildung in Geflüchtetencamps durchgeführt (Widmann) und (3.) erfolgte ein Vergleich von Our Bridge mit einer Schule an einem Slum in Nairobi.

Trotz dieses gemeinsamen Blickes nach außen, stellen die drei untersuchten Fragen doch einen jeweils eigenen und nur teilweise vergleichbaren Fokus dar. Im vorherigen Kapitel wurden daher die Befunde getrennt zusammengefasst. Was lässt sich gleichwohl über die drei Masterarbeiten hinweg festhalten? Hier können sechs wesentliche Erkenntnisse benannt werden.

1. Zunächst muss die immense **Fragilität der Arbeit mit Blick auf verfügbare Ressourcen** an diesen Schulen benannt werden, die unterschiedliche Aspekte beinhaltet. **Finanziell** sind die Schulen – quasi als Daueraufgabe – kontinuierlich auf die Akquise von Spenden und Fördermitteln angewiesen, was eine mühsame und aufwändige Arbeit, begleitet von permanenter Ungewissheit, darstellt. Die Zukunft ist immer davon bedroht, dass die wesentlichen Mittel wegbrechen oder nicht ausreichen oder notwendige Weiterentwicklungen und Innovationen nicht ermöglicht werden können. **Personell** ist die Einstellung von Lehrkräften und Führungspersonen ebenfalls ein Dauerthema, da die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen instabil sind, qualifiziertes Personal in der Regel rar sowie deren langfristige Mitarbeit ungewiss ist. Diese Fragilität steht im scharfen Gegensatz zur hohen Bedeutung von Bildung, um den Kindern und Jugendlichen überhaupt eine individuelle Perspektive in ihrem Leben zu ermöglichen.
2. Gerade deshalb sind **Netzwerke und enge Kooperationen** mit Expert:innen aus dem regionalen, aber auch aus nationalen und internationalen Umfeld von hoher Bedeutung, sie wirken stabilisierend und können entlastende Ressourcen einbringen.
3. Im Rahmen derartiger Netzwerke und Kooperationen wird immer wieder auch von Herausforderungen berichtet, beispielsweise wenn Kooperationen mit Einrichtungen anderer Länder (z.B. Universitäten) von **kolonialen Einstellungen** geprägt sind und zu wenig Rücksicht auf die spezifischen, etwa kulturellen, sozialen oder ökonomischen Bedingungen sowie die individuellen Erfahrungen genommen wird. Dies betrifft auch Bildungs- oder Entwicklungsprogramme, wenn diese **zu wenig adaptiv** gegenüber der spezifischen Situation vor Ort sind und damit über die realen Bedarfe hinweg gehen.
4. Einrichtungen an Geflüchtetenlagern müssen ihre **pädagogische Arbeit breit ausrichten** und eröffnen damit eine breite Funktion von Schulen. Im Kern sind Unterrichts- und Lehr-Lernprozesse zentral, damit Schüler:innen ihre Kompetenzen entwickeln und möglichst über eine Zertifizierung ihrer Leistung und Abschlüsse eine ‚Eintrittskarte‘ in den lokalen, regionalen oder gar internationalen Arbeitsmarkt bekommen – eine immense institutionelle und individuelle Herausforderung. Gleichzeitig sind die Belastungen der Kinder und Jugendlichen groß, so dass vor bzw. begleitend zu den Lernprozessen psychische, humanitäre, sozialpädagogische, hygienische und/oder ernährungsbezogene Angebote bereitgestellt werden müssen, damit Lernprozesse überhaupt ermöglicht werden.
5. **Digitale Möglichkeiten** eröffnen heute Zugänge ‚in die Welt hinaus‘. Das systematische Review zeigt, dass gerade Bildungsangebote, die pragmatisch über Handys genutzt werden können, (zukünftig) ein hohes Potential bieten können. Auch wenn aufgrund von Armut nicht davon ausgegangen werden kann, dass immer und überall Handys zur Verfügung stehen, so ist der Zugang

zu Handys niedrigschwellig im Vergleich zum häufig unmöglichen regelmäßigen Besuch von Bildungseinrichtungen. Selbstredend sind Handys und entsprechende Bildungsangebote nur eine notwendige, aber in keiner Weise eine hinreichende Option für erfolgreiche Lern- und Bildungsprozesse.

6. In ähnlicher Weise stellt die Kenntnis der **englischen Sprache** einen möglichen Zugang in globale Kontexte über die lokale Situation hinaus dar und bietet – im Rahmen der geringen Möglichkeiten – bessere Optionen auf dem Arbeitsmarkt, etwa bei ausländischen Firmen, die in der Region der Schule verankert sind.

Gerade angesichts der Fragilität und Komplexität der Bildungseinrichtungen in extrem herausfordernder Lage wie an Geflüchtetenlagern oder Slums, sind Programme erforderlich, die zwar international oder national finanziert werden, die jedoch lokal äußerst adaptiv an die jeweiligen Bedarfe und Bedingungen anschließen können.

Literatur

- Abouzeid, R. (2018). When the weapons fall silent: Reconciliation in Sinjar after ISIS. European Council on Foreign Relations. https://ecfr.eu/wp-content/uploads/when_the_weapons_fall_silent_reconciliation_in_sinjar_after_isisFINAL.pdf
- ACAPS. (2020, November 20). Iraq: The return to Sinjar. https://www.acaps.org/fileadmin/Data_Product/Main_media/20201120_acaps_briefing_note_sinjar_province_iraq.pdf
- Akello, M., Coutinho, S., N-Mboowa, M. G., Bukirwa, V. D., Natukunda, A., Lubyayi, L., Nabakooza, G., Cose, S., & Elliott, A. M. (2020). Continuous research monitoring improves the quality of research conduct and compliance among research trainees: Internal evaluation of a monitoring programme. *AAS Open Research*, 3, 57. <https://doi.org/10.12688/aasopenres.13117.1>
- Al-Hroub, A. (2014). Perspectives of school dropouts' dilemma in Palestinian refugee camps in Lebanon: An ethnographic study. *International Journal of Educational Development*, 35, 53–66. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2013.04.004>
- Arvisais, O., Charland, P., Audet, F., & Skelling-Desmeules, Y. (2021). Academic persistence for students involved in the accelerated education program in Dadaab Refugee Camp. *Refuge*, 37(2), 124–140. <https://doi.org/10.25071/1920-7336.40737>
- Arvisais, O., Charland, P., Audet, F., & Skelling-Desmeules, Y. (2022). Protection and the sense of safety of students enrolled in an accelerated education program in the Dadaab refugee camp. *Prospects*, 53(1–2), 115–129. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09604-x>
- Aziz, A. (2022, April 30). Shingal (Sinjar) in need of doctors. *Kirkuknow*. <https://www.kirkuknow.com/en/news/68014>
- Bellino, M. J., & Dryden-Peterson, S. (2018). Inclusion and exclusion within a policy of national integration: Refugee education in Kenya's Kakuma Refugee Camp. *British Journal of Sociology of Education*, 40(2), 222–238. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1523707>
- Benz, M. (2019). Das vergessene Volk. Die Stiftung. https://www.ourbridge.de/template/elemente/117/die_stiftung_001_2019_das_vergessene_volk.pdf
- Berner, J. (2023). Qualitative Inhaltsanalyse – Kompakt. Eigenverlag.
- Bertelsmann Stiftung. (Hrsg.). (2013). Skalierung sozialer Wirkung: Handbuch zu Strategien und Erfolgsfaktoren von Sozialunternehmen. Bertelsmann Stiftung.
- Bilgili, O., Loschmann, C., Fransen, S., & Siegel, M. (2019). Is the education of local children influenced by living near a refugee camp? Evidence from host communities in Rwanda. *International Migration*, 57(4), 291–309. <https://doi.org/10.1111/imig.12541>
- Birdsall, N. (1996). Public spending on higher education in developing countries: Too much or too little? *Economics of Education Review*, 15(4), 407–419. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(96\)00028-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(96)00028-3)
- Bloom, P., & Chatterji, A. (2009). Scaling social entrepreneurial impact. *California Management Review*, 51(3), 114–133.
- Bloom, D., Canning, D., Chan, K., & Harvard University. (2006). Higher education and economic development in Africa. <https://www.edu-links.org/sites/default/files/media/file/BloomAndCanning.pdf>
- Bohl, T. (2018). Wissenschaftliches Arbeiten im Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften (4. Aufl.). Beltz.
- Bohl, T., El Damaty, Y., Fischer, S., Kähne, L., & Syring, M. (2023). Bildung am Flüchtlingscamp: Abschlussbericht des Projekts School Development at Refugee Camps. Tübingen Library Publishing.
- Bohnsack, R. (2021). Rekonstruktive Sozialforschung (10. Aufl.). Budrich.
- Böttcher, W., Brockmann, L., Meierjohann, T., & Wiesweg, J. (2022). Was brauchen Schulen in herausfordernden Lagen? Eine explorative Studie. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- bq-portal.de. (2024). Das Bildungssystem Kenias seit 1984. <https://www.bq-portal.de/db/Länder-und-Berufsprofile/kenia>
- Braun, L., & Pfänder, H. (2022). Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen: Eine vergleichende Darstellung aktueller Programme. https://www.wuebben-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/09/WS_UnterstuetzungvonSchuleninherausforderndenLagen_Expertise.pdf
- Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C., Webs, T., van Ackeren, I., & Holtappels, H. G. (2017). Evidenzorientierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. In V. Manitijs & P. Dobbelsstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 140–158). Waxmann.
- Brücher, L., Holtappels, H. G., & Webs, T. (2021). Schulleitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen. In I. van Ackeren et al. (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen* (S. 205–245). Beltz Juventa.
- Brudevold-Newman, A., De Hoop, T., Holla, C., Isaboke, D., Kinoti, T., Ring, H., & Rothbard, V. (2023). The effects of booster classes in protracted crisis settings: Evidence from Kenyan refugee camps. *Journal of Development Effectiveness*, 15(3), 287–301. <https://doi.org/10.1080/19439342.2023.2229294>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2024). Länderreport 68: Irak – Die Autonome Region Kurdistans. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Behoerde/Informationszentrum/Laenderreporte/2024/laenderreport-68-Irak.pdf>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2024). Startchancenprogramm. <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/startchancen/startchancen-programm.html>
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. (2024a). Do-no-harm-Prinzip. <https://www.bmz.de/de/service/lexikon/do-no-harm-prinzip-14244>

- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. (2024b). Kenia – Wertepartner und Wirtschaftsmotor. <https://www.bmz.de/de/laender/kenia>
- Carron, D., Costa, A., Sul, T. D., O'Keeffe, P., Ngabirano, M., & Radjabu, A. (2023). The real cost of teaching in a refugee camp: Asking the difficult questions. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09645-w>
- Center for Civilians in Conflict. (2020). Caught in the middle: The impact of security and political fragmentation on civilian protection in Sinjar. https://civiliansinconflict.org/wp-content/uploads/2020/10/CIVIC_Sinjar_Report_Draft3.pdf
- Cordeiro, V. C. (2024). Wie „kostenlos“ ist die öffentliche Bildung? Die versteckten Kosten der kostenlosen Bildung in Kenia. <https://www.humanium.org/de/wie-kostenlos-ist-die-oeffentliche-bildung-die-versteckten-kosten-der-kostenlosen-bildung-in-kenia>
- Crea, T. M., & McFarland, M. (2015). Higher education for refugees: Lessons from a 4-year pilot project. *International Review of Education*, 61(2), 235–245. <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9484-y>
- Dahya, N. (2016). Education in conflict and crisis: How can technology make a difference? Landscape review. GIZ. <https://inee.org/resources/landscape-review-education-conflict-and-crisis-how-can-technology-make-difference>
- Darkey, D., & Kariuki, A. (2013). A study on quality of life in Mathare, Nairobi, Kenya. *Journal of Human Ecology*, 41(3), 207–219. <https://doi.org/10.1080/09709274.2013.11906569>
- Demissie, E. A., & Boru, A. K. (2023). Children's education and parental support in Jewi Refugee Camp, Ethiopia: Unraveling the challenges. *Family Relations*, 72(3), 821–837. <https://doi.org/10.1111/fare.12823>
- Description of the systematic literature review method – TU Berlin. (n.d.). <https://www.tu.berlin/en/wm/bibliothek/research-teaching/systematic-literature-reviews/description-of-the-systematic-literature-review-method>
- Deutsches Institut für Menschenrechte. (2024). Recht auf Bildung. <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/themen/wirtschaftliche-soziale-und-kulturelle-rechte/recht-auf-bildung>
- Dijkzeul, D., & Griesinger, D. (2020). Wann ist eine humanitäre Krise eine Krise? Zur Definition und Auslegung eines vagen Begriffspaares. In F. Bösch et al. (Hrsg.), *Handbuch Krisenforschung* (S. 205–230). Springer Fachmedien.
- Ditton, H. (2010). Evaluation und Qualitätssicherung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3_32
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse* (8. Aufl.). Eigenverlag. https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2024/06/Praxisbuch_09_02_Web2.pdf
- Dryden-Peterson, S. (2015). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14(2), 131–148. <https://doi.org/10.1177/1477878515622703>
- El Damaty, J. (2022). Voraussetzungen der SchülerInnen und Umgang der Lehrkräfte mit diesen [Masterarbeit, Eberhard Karls Universität Tübingen].
- Fansa, M., & Ersoy, A. (2022). The life of Syrian asylum-seeking children in a temporary shelter centre in Turkey: An ethnographic study on primary school education. *International Electronic Journal of Elementary Education*. <https://doi.org/10.26822/iejee.2022.272>
- Fischer, S. (2022). Externe (Steuerungs-)Perspektiven auf Schulentwicklungsprozesse [Masterarbeit, Eberhard Karls Universität Tübingen].
- Gatzhammer, S., & Hafner, J. (Hrsg.). (o. J.). Vorwort der Herausgeber. In S. Gatzhammer, J. Hafner & D. Khatari (Hrsg.), *Ferman 74: Der Genozid an den Jesiden 2014/2015*. Ergon-Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783956508516>
- Global Coalition to Protect Education from Attack. (2024). Die Safe Schools-Erklärung. <https://ssd.protectingeducation.org/>
- Global Education Monitoring Report. (2019). Migration, displacement and education: Building bridges, not walls. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/xdzd4287>
- Global Partnership for Education. (2018, January 22). Bildung ist die mächtigste Waffe, um die Welt zu verändern. <https://www.globalcitizen.org/de/content/gpe-bildung-dakar/>
- Globale Bildungskampagne / Kindernothilfe e. V. (2016). Bildung in der humanitären Krise: Positionspapier. https://www.gew.de/.../GBK_Positionspapier_Bildung_humanitaere_Hilfe.pdf
- Grossman, A., Post, L., & International Rescue Committee. (2019). Refugees left out and left behind in the Sustainable Development Goals. <https://www.rescue.org/sites/default/files/document/4121/missingpersonreport100319.pdf>
- Hardies, K., Ohlrogge, F., Mentens, J., & Vandennieuwenhuysen, J. (2024). A guide for accounting researchers to conduct and report systematic literature reviews. *Behavioral Research in Accounting*, 36(1), 21–43. <https://doi.org/10.2308/bria-2022-042>
- Harvard Family Research Project. (2010). Issue topic: Scaling impact. *The Evaluation Exchange*, 15(1). <https://archive.global-frp.org/evaluation/the-evaluation-exchange/current-issue-scaling-impact>
- Hatahet, T., Ekayem, Z., Badwi, S., Hardan, S., Abdin, A. E., & Alrfooh, O. (2024). Development of a tailored educational strategy in primary schools to cope with volatility of education in internally displaced camps: A case study from Northwest Syria. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/17450128.2024.2354372>
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? https://www.researchgate.net/publication/252090858_Teachers_Make_a_Difference_What_is_the_research_evidence
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten*. Springer.
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38

- Help for Hope e. V. (2024). Das kenianische Schulsystem. <https://helpforhope-ev.org/das-kenianische-schulsystem>
- Holtappels, H. G., & Brücher, L. (2021). Entwicklungen in den Projektschulen: Qualitätsverbesserungen und Schulentwicklungskapazität. In I. van Ackeren et al. (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen* (S. 205–243). Beltz Juventa.
- Holtappels, H. G., & Voss, A. (2006). Organisationskultur und Lernkultur. In W. Bos et al. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 14, S. 247–275). Juventa.
- Holtappels, H. G., Webs, T., Kamarianakis, E., & van Ackeren, I. (2017). Schulen in herausfordernden Problemlagen – Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien. In V. Manitijs & P. Dobbelsstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 17–35). Waxmann.
- Hövelmann, S. (2023). Strengthening the right to education in emergencies. In J. Jonsson & R. Argren (Hrsg.), *Child rights in humanitarian crisis* (S. 83–108). Routledge.
- Hurtado, I. G., Coronel, J. M., Carrasco, M. J., & Correa, R. I. (2013). Internationalization of the practice in education degree: Students' intercultural experiences in the teaching and learning process at Saharawi refugee camps. *Journal of Education and Learning*, 2(1). <https://doi.org/10.5539/jel.v2n1p253>
- Huss, E., Asher, S. B., Shahar, E., Walden, T., & Sagy, S. (2020). Creating places, relationships and education for refugee children in camps: Lessons learnt from the "School of Peace" educational model. *Children & Society*, 35(4), 481–502. <https://doi.org/10.1111/chso.12412>
- Imlau, C. (2024). Proteste in Kenia: Wohin steuert das Land jetzt? Weltspiegel Podcast, 30.08.2024.
- Immigration, Refugees and Citizenship Canada. (2017). Population profile: The Yazidis. <https://www.rstp.ca/wp-content/uploads/2016/07/Yazidi-Population-Profile-February-2017.pdf>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies. (2024). INEE-Mindeststandards (Ausgabe 2024). <https://inee.org/minimum-standards>
- International Crisis Group. (2022). Iraq: Stabilising the contested district of Sinjar (Middle East Report No. 235).
- International Organization for Migration. (2024, August 4). More support needed for survivors of the Sinjar massacre. <https://www.iom.int/news/more-support-needed-survivors-sinjar-massacre>
- International Organization for Migration. (2023). Returnee Index: Findings (Round 18). https://iraqdtm.iom.int/images/ReturnIndex/202365025940_Return_index_round18_April2023.pdf
- International Organization for Migration. (2024). Displacement Tracking Matrix: Progress towards solutions. <https://iraqdtm.iom.int/ProgressTowardsSolutions>
- International Organization for Migration. (2024, Juli). Iraq Master List Report 132. https://iraqdtm.iom.int/images/MasterList/2024728240371_DTM_ML_132_January-April-2024_English.pdf
- Iraqi News Agency. (2024, März 19). Iraq: Closure of Tazade Camp in Sulaymaniyah. <https://ina.iq/eng/31915-iraq-announces-on-closing-tazade-camp-in-sulaymaniyah.html>
- Issa, J., & Jamil, H. (2010). Overview of the education system in contemporary Iraq. *European Journal of Social Sciences*, 14(3). <https://www.researchgate.net/publication/291276630>
- Jorgow, C. (2020). Geflüchtete Yezidinnen aus dem Irak: Leben mit der kollektiven und individuellen Verfolgungsvergangenheit. In E. Bahl & J. Becker (Hrsg.), *Globale Flucht- und Migrationsprozesse* (S. 255–273). Göttingen University Press.
- Kähne, L. (2022). Interne (Steuerungs-)Perspektive auf Schulentwicklungsprozesse [Masterarbeit, Universität Tübingen].
- Kalisha, W. (2014). What is education for? Exploring the meaning of education for refugee girls in Dadaab refugee camp secondary schools. *MyIDEAS*, 2(4), 26–44. https://iises.net/download/Soubory/IJOTE/V2N4/pp26-44_ijoteV2N4.pdf
- Kergel, D. (2018). Qualitative Sozialforschung. In D. Kergel, *Qualitative Bildungsforschung* (S. 43–76). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18587-9_3
- Khedir, H. H. (2021). IDPs in the Kurdistan Region of Iraq (KRI): Intractable return and absence of social integration policy. *International Migration*, 59(3), 145–161. <https://doi.org/10.1111/imig.12716>
- Kirk, J., & Winthrop, R. (2007). Promoting quality education in refugee contexts: Supporting teacher development in Northern Ethiopia. *International Review of Education*, 53(5–6), 715–723.
- Kizilhan, J. I. (2017). Behandlung traumatisierter Frauen in Deutschland. *Forensische Psychiatrie Psychologie Kriminologie*. <https://www.researchgate.net/publication/319435476>
- Klein, E. D. (2017). Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in sozial deprivierter Lage. Wübben Stiftung.
- Krappmann, L. (2013, September 9). Bildung ist ein Überlebensinstrument – weltweit. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/151602/>
- Kruse, J. (2014). Qualitative Interviewforschung. Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). Transkriptionsregeln. In U. Kuckartz & S. Rädiker, *Qualitative Inhaltsanalyse* (S. 199–203). Beltz Juventa.
- Kullab, S., & Yahya, R. (2022, Mai 3). Yazidis, displaced again, fear more strife in Iraqi homeland. AP News. <https://ap-news.com/article/middle-east-iraq-baghdad-768d2de708941d619215b826ac2bb0e3>
- Kunyu, D. K., Herrera, L. M., & Juang, L. P. (2022). Evaluating the implementation quality of a vocational education intervention for youth in Dadaab refugee camp: Evidence of discrimination. *Frontiers in Human Dynamics*, 4. <https://doi.org/10.3389/fhumd.2022.898081>

- Lamé, G. (2019). Systematic literature reviews: An introduction. *Proceedings of the International Conference on Engineering Design*, 1(1), 1633–1642. <https://doi.org/10.1017/dsi.2019.169>
- Le, H. M. (2021). Language, education, and power in refugee camps: A comparison of Kakuma Refugee Camp (Kenya) and Thai-Myanmar refugee camps. *Current Issues in Comparative Education*, 23(1). <https://doi.org/10.52214/cice.v23i1.8135>
- Ludwig-Maximilians-Universität München. (2024). Wie sieht die Schulstruktur in Kenia aus? <https://www.didaktik.bio.lmu.de/unterrichten-in-kenia/wie-sieht-die-schuls/index.html>
- Maaz, K., et al. (2024). Bildung in Deutschland kompakt 2024. <https://www.bildungsbericht.de/>
- Mahabir, R., Crooks, A., Croitoru, A., & Agouris, P. (2016). The study of slums as social and physical constructs. *Regional Studies, Regional Science*, 3(1), 399–419. <https://doi.org/10.1080/21681376.2016.1229130>
- Manitius, V., & Döbelstein, P. (2017). Die doppelte Herausforderung: Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen unterstützen. In V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 9–14). Waxmann.
- Manitius, V., & Döbelstein, P. (Hrsg.). (2017). *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*. Waxmann.
- Marx, A., & Maaz, K. (2023). Wie lassen sich Bildungsungleichheiten effektiv verringern? *Die Deutsche Schule*, 115(3), 189–200. <https://doi.org/10.31244/ddS.2023.03.02>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse* (13. Aufl.). Beltz.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Springer.
- Mendenhall, M., Dryden-Peterson, S., Bartlett, L., Ndirangu, C., Imonje, R., Gakunga, D., Gichuhi, L., Nyagah, G., Okoth, U., & Tangelder, M. (2015). Quality education for refugees in Kenya. *DOAJ*. <https://doi.org/10.17609/n8d08k>
- Mendenhall, N. M., Skinner, N. M., Collas, N. S., & French, N. S. (2018). Expanding teacher support through mobile mentoring in Kakuma Refugee Camp. *Current Issues in Comparative Education*, 20. <https://doi.org/10.52214/cice.v20i.11549>
- Mildenberger, G., & Schmitz, B. (2018). Skalierung und Verbreitung sozialer Innovation. In J. Eurich et al. (Hrsg.), *Gestaltung von Innovationen in Organisationen des Sozialwesens* (S. 297–321). Springer.
- Monaghan, C. (2019). Asking “why” and “how”: A historical turn in refugee education research. *Journal on Education in Emergencies*, 5(1), 35–61. <https://doi.org/10.33682/2smq-rj88>
- Montag, C., & Idems, C. (2021). Warum Bildung nicht warten darf. In M. Heuser & T. Abdelalem (Hrsg.), *Internationale Herausforderungen humanitärer NGOs* (S. 25–47). Springer.
- Morgner, C., Ambole, A., Anditi, C., & Githira, D. (2020). Exploring the dynamics of social networks in urban informal settlements: The case of Mathare Valley, Kenya.
- Mottelson, J., & Venerandi, A. (2020). A fine-grain multi-indicator analysis of the urban form of informal settlements in East Africa. *Urban Science*, 4(3), 31.
- Mueller, B., & Robles, F. (2020). *Structures of displacement*. Birkhäuser. <https://doi.org/10.1515/9783035623055>
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas? *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149–175.
- Nadia's Initiative & Relief International. (2019). Situation report on WASH in Sinjar District. <https://static1.squarespace.com/.../Sinjar+Assessment+Report.pdf>
- Nadia's Initiative. (2023). Neuanfang zwischen Ruinen: Sindschar-Bericht 2023. Georgetown Institute for Women, Peace and Security. https://static1.squarespace.com/.../Nadia_statusofSinjarreport2023_german.pdf
- Nadia's Initiative. (2024). About the genocide. <https://www.nadiasinitiative.org/the-genocide>
- Nicola, S.-L. (2021). Die politisch-militärische Lage in Sindschar. In S. Gatzhammer, J. Hafner & D. Khatri (Hrsg.), *Fernan 74* (S. 79–94). Ergon-Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783956508516>
- Nicolai, S., et al. (2016). Education Cannot Wait: Proposing a fund for education in emergencies. Overseas Development Institute. https://www.educationcannotwait.org/sites/default/files/2022-03/ODI_proposal.pdf
- Nicolai, S., Diwakar, V., Khan, A., Mansour-Ille, D., & Anderson, A. (2020). Strengthening coordinated education planning and response in crises: Iraq case study. Overseas Development Institute. https://cdn.odi.org/media/documents/200428_synthesis_report.pdf
- Nightingale, A. (2009). A guide to systematic literature reviews. *Surgery (Oxford)*, 27(9), 381–384. <https://doi.org/10.1016/j.mpsur.2009.07.005>
- Njogu, M., Akello, S., & Isaboke, D. (2020). Expanding education opportunities in protracted emergencies: A case of two schools in one in Kakuma refugee camp. *Bath Papers in International Development and Wellbeing*, 61. <https://researchportal.bath.ac.uk/en/publications/expanding-education-opportunities>
- O'Connor, F., & Burç, R. (2020). Endangered future: Yazidis in post-genocide Iraq and the need for international support. Peace Research Institute Frankfurt.
- O'Keeffe, P., & Lovey, T. (2022). Meaningful higher education in Kakuma refugee camp: Why context and contextualization matter. *Prospects*, 53(1–2), 101–114. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09610-z>
- OCHA. (2004). Guiding principles on internal displacement.

- OCHA. (2024). Humanitarian transition overview 2024: Iraq. <https://reliefweb.int/report/iraq/iraq-humanitarian-transition-overview-2024>
- Opportunity International Deutschland. (2024). Kenia. Bessere Schulbildung für Kinder. <https://www.oid.org/spenden-und-helfen/>
- Our Bridge e. V. (2019). Gemeinsam. Eine Brücke. <https://www.ourbridge.de/de/our-bridge/>
- Overseas Development Institute. (2016). Education Cannot Wait: Proposing a fund for education in emergencies. https://www.educationcannotwait.org/sites/default/files/2022-03/ODI_proposal.pdf
- Petersmann, S. (2018, August 3). Ohne Heimat – Iraks Jesiden. Deutsche Welle. <https://www.dw.com/de/irak-die-verlorene-heimat-der-jesiden/a-44904528>
- Piecha, O. M. (2024). Zehn Jahre nach dem Völkermord: Zur Lage der Jesidinnen und Jesiden im Irak. Pro Asyl e. V. / Wadi e. V. https://www.proasyl.de/wp-content/uploads/2024_04_23_Zur-Lage-der-Jesidinnen-und-Jesiden-im-Irak.pdf
- PRISMA. (n.d.). PRISMA 2020 flow diagram. <https://www.prisma-statement.org/>
- Pro-Ukunda.net. (2024). Das Schulsystem in Kenia befindet sich im Wandel. <https://www.pro-ukunda.net/Unsere-Projekte/Pa-tenschaften/>
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I., & Clausen, M. (2013). Schuleffektivitätsforschung und gute Schulen in schwierigen Kontexten. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte* (S. 239–267). Springer VS.
- Regional Dashboard RB EHAGL. (2022). Refugees and asylum-seekers by country of asylum. UNHCR. <https://data.unhcr.org/en/documents/details/91706>
- Reichert, J. (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung*. Springer VS.
- Rentschler, B. (2024). Übertragbarkeit des Schulkonzepts von Our Bridge, Khanke... [Masterarbeit, Universität Tübingen].
- Richardson, E., MacEwen, L., & Naylor, R. (2018). Teachers of refugees: A review of the literature.
- Rutter, S. (2020). Pädagogische Arbeit an Schulen in sozial deprivierter Lage. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00085-5>
- Sälzer, C. (2015). Kenia: City of Slums. Medico e. V. <https://www.medico.de/city-of-slums-16302>
- Sannes, E. (2022, Mai 27). The status of the Yazidis: Eight years on from the ISIS genocide. Washington Kurdish Institute. <https://dckurd.org/wp-content/uploads/2022/05/Yazidi-Paper.pdf>
- Save the Children. (2015). What do children want in times of emergency and crisis? They want an education. <https://www.savethechildren.org.uk/.../what-do-children-want.pdf>
- Schmiedinger, T. (2016). Shingal nach dem Genozid. In K. Brizić et al. (Hrsg.), *Şingal 2014* (S. 33–56). Wien: Caesarpres.
- Shiundu, A. (2019). Unzufriedenheit mit „kostenloser“ staatlicher Bildung. D+C – Entwicklung und Zusammenarbeit. <https://www.dandc.eu/de/article/kenia-schicken-selbst-arme-eltern-ihre-kinder-auf-privatschulen>
- Solem, E. (2017). Where am I a citizen? Exploring peace education as citizenship education in refugee camps. *Reconsidering Development*, 5(1). <https://pubs.lib.umn.edu/index.php/reconsidering/article/view/905>
- statista. (2024). Kenia: Inflationsrate von 1980 bis 2023 und Prognose bis 2029. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/349604/umfrage/inflationsrate-in-kenia/>
- Taftaf, R., & Williams, C. (2019). Supporting refugee distance education: A review of the literature. *American Journal of Distance Education*, 34(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1691411>
- Tagay, Ş., & Ortaç, S. (2016). Die Eziden und das Ezidentum: Geschichte und Gegenwart einer bedrohten Religion. Landeszentrale für politische Bildung Hamburg.
- Tekkal, D. (2021). Geleitwort. In S. Gatzhammer, J. Hafner & D. Khatari (Hrsg.), *Ferman 74* (S. 79–94). Ergon-Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783956508516>
- Tobin, E., & Hieker, C. (2021). What the EdTech experience in refugee camps can teach us in times of school closure. *Challenges*, 12(2), 19. <https://doi.org/10.3390/challe12020019>
- UN-Habitat. (2018). SDG 11.1.1 Adequate housing and slum upgrading: Training module. UN-Habitat.
- UN-Habitat. (2024). GLTN visits Mathare slum in Nairobi. <https://unhabitat.org/gltn-visits-mathare-slum-in-nairobi>
- UNHCR UK. (2021). Staying the course: The challenges facing refugee education. UNHCR.
- UNICEF. (2023, Juni 14). Zahl der vertriebenen Kinder erreicht neuen Höchststand. <https://www.unicef.de/>
- UNICEF. (2016). The cost and benefits of education in Iraq. <https://www.unicef.org/iraq/media/251/file>
- UNICEF. (2020). Iraq education fact sheet. <https://data.unicef.org/>
- UNICEF Irak. (n.d.). Education: Every child in school and learning. <https://www.unicef.org/iraq/what-we-do/education>
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2001–2024). Global trends. <https://www.unhcr.org/global-trends>
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2024). Iraq factsheet, January 2024.
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2024a). Global trends: Forced displacement in 2023. <https://www.unhcr.org/sites/default/files/2024-06/global-trends-report-2023.pdf>

- United Nations High Commissioner for Refugees. (2024b). IDP definition. <https://emergency.unhcr.org/protection/legal-framework/idp-definition>
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2019). COI note on the situation of Yazidi IDPs in the Kurdistan Region of Iraq.
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2024). Irak-Flüchtlingskrise. <https://www.unrefugees.org/emergencies/iraq/>
- United Nations Human Settlements Programme in Iraq. (2019). Sinjar urban profile. https://unhabitat.org/sites/default/files/2021/03/sinjar_urban_profile_-_english_3.pdf
- UNO-Flüchtlingshilfe. (2024). Genfer Flüchtlingskonvention. <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/>
- Unternehmer.de. (2019, Februar 5). Definition: Skalierbarkeit. <https://unternehmer.de/lexikon/existenzgruender-lexikon/skalierbarkeit>
- van Ackeren, I., Holtappels, H. G., Bremm, N., & Hillebrand-Petri, A. (Hrsg.). (2021). Schulen in herausfordernden Lagen. Beltz Juventa.
- Vereinte Nationen. (2004). Guiding principles on internal displacement. <https://emergency.unhcr.org/>
- Vereinte Nationen. (2024a). Ziele für nachhaltige Entwicklung. <https://unric.org/de/17ziele/>
- Vereinte Nationen. (2024b). SDG 4: Hochwertige Bildung. <https://unric.org/de/17ziele/sdg-4/>
- Vereinte Nationen. (2024c). Quality Education — Sustainable Development Goals. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>
- Vogt, S., & Werner, M. (2014). Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse. Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften, Köln.
- Weber, C., Kröger, A., Kunz, L., Lambrich, K., Peters, M., & Labitzke, G. (2013). Skalierung sozialer Wirkung. Bertelsmann Stiftung.
- Weiß, S., Syring, M., & Kiel, E. (2017). Wie kann interkulturelle Schulentwicklung gelingen? Forum Qualitative Sozialforschung, 18(2). <https://www.qualitative-research.net/.../2679>
- West, H., Hinz, K., Séguin, T., Amey, D., Bengtsson, S., & Cameron, L. (2022). Teacher management in refugee settings: Kenya. Education Development Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED626470.pdf>
- Westcott, T. (2018, April 30). „Wir haben nichts bekommen“: Einzige Schule in Sindschar bittet um Hilfe. Middle East Eye. <https://www.middleeasteye.net/fr/news/worst-school-sinjar-139676923>
- Winter, S. C., Dreibelbis, R., Dzombo, M. N., & Barchi, F. (2019). Women's sanitation utilization in informal settlements in Kenya. PLOS ONE, 14(3), e0214114. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0214114>
- World Bank. (2024). Urban population living in slums (% of urban population). <https://data.worldbank.org/indicator/EN.POP.SLUM.UR.ZS>
- Wright, L., & Plasterer, R. (2012). Beyond basic education: Exploring opportunities for higher learning in Kenyan refugee camps. Refuge, 27(2), 42–56. <https://doi.org/10.25071/1920-7336.34721>
- Zeus, B. (2009). Exploring paradoxes around higher education in protracted refugee situations. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Higher_Ed_Refugees_Thailand.pdf