

Education and Migration: Recommendations for Practitioners



A Report by NORRAG and RECI

February 2020



Network for international policies and
cooperation in education and training
Réseau sur les politiques et la coopération
internationales en éducation et en formation



Réseau Suisse
Education et
Coopération
Internationale

Executive Summary

This report deals with findings for practitioners who work in the field of education for children and young people who are in a phase of transition or integration after having fled or emigrated from their home country. The report is based on the 'Education and Migration Conference' organised by RECI and NORRAG (6 November 2018). This event led to the formation of a working group involving representatives from RECI, NORRAG, NGOs and education boards. Based on six case studies, they identified "good practice" elements for the field of education and migration and used them to derive recommendations for policy-makers and practitioners.

"CORE", "Protecting Displaced Youth through Sustainable Secondary Education" and "Child and Youth Friendly Spaces" are three non-formal education projects aimed at refugee children and young people in refugee camps/centres in transit countries/countries of residence, respectively in Swiss refugee centres. "Essence of Learning" is an emergency pedagogical methodology for children and young people in crisis situations, especially used in out-of-school programs. Finally, the "QUIMS" and "ACCES II" projects show how equal opportunities and integration are promoted within the Swiss education system.

Those responsible for the projects outlined the case studies. To do this, they used criteria defined as "good practice" and enriched them with additional information in semi-structured interviews. This information was then condensed into the following six domains essential for "good practice" in the field of education and migration: Teachers, caregivers as well as teaching materials; learning and psychosocial health; language; parental work; partnership/cooperation between formal and non-formal structures; flexibility and adaptability.

Due to the small number of case studies, the report is by no means representative for the area of education and migration, however, it makes a significant contribution to the current discussion. Furthermore, the findings are intended to provide orientation in the complex field of education and migration as well as to encourage pursuing the exchange of knowledge.

Ten recommendations aimed at practitioners and policy-makers are intended to facilitate the education of children and young people who have fled or emigrated. They should be able to continue where they had to stop their learning, benefit from high-quality and inclusive education and to be integrated into educational opportunities of the host country.

- Foster flexibility in education programs on different levels, such as pedagogy, curricula, timetables and learning subjects.
- Offer learning opportunities both in the local (language of the country of arrival) and in the native language.
- Ensure that all psychosocial aspects are integrated into educational programs.
- Ensure that teachers master a specific set of competences in dealing with migrants and refugees.
- Enable and encourage cooperation between parents and educational actors.
- Institutionalize the exchange between different actors in the field of education and migration.
- Promote exchange between domestic and international actors in the field of education and migration.
- Build programs in cooperation with private and public actors wherever state education systems do not provide access to education for young migrants and refugees.
- Embed education programs into the local context.
- Integrate psychosocial dimensions into education programs of international cooperation actors.

Disclaimer

This report features selected case studies; it does not claim to provide a complete overview of "good practices" in the field of education and migration. Furthermore, it is important to emphasize that "good practice" in a specific context is not necessarily transferable to other countries and situations. The case studies presented in this report aim at enriching the discussion in the field of education and migration. In addition, they serve to formulate recommendations that may be useful for the actors of international cooperation.

Message of Appreciation

NORRAG and RECI would like to thank the organisations and individuals who participated in the working group and/or contributed to the research with their case studies: Marina Anselme Lopez, Samir Boulos, Nina Hössli, Doris Kuhn, Valeria Kunz, Joël Petoud, Beatrice Rutishauser Ramm, Markus Truniger, Inge van de Brug, Wiltrud Weidinger

Our thanks go to the persons and bodies of RECI and NORRAG, who contributed to the quality of this report by providing critical feedback. Special thanks go to the members of the RECI board.

The Project team:

Joost Monks, Paul Gerhard as well as the co-authors Silvan Oberholzer and Ruth Daellenbach

Cover Pictures:

Left: Education program for refugees from Southern Sudan in refugee camps in Chad. © RET

Right: Education program in Athens, Greece. Doris Kuhn / Gregory Turkawka. Training with the digital learning material CORE in the NGO «Solidarity Now» in Athens 2017. The learning material CORE was developed by the Zurich University of Teacher Education. © Division International Projects in Education (IPE) of the Zurich University of Teacher Education.

Content

Executive Summary	1
Disclaimer.....	2
1. Introduction.....	4
2. Focus of the Report.....	6
3. Methodology.....	7
4. Project Examples in the Field of Education and Migration	8
4.1 Program «CORE» - Division «International Projects in Education (IPE)» of the Zurich University of Teacher Education	8
4.2 Essence of Learning (EoL) - Caritas Schweiz.....	9
4.3 Program «Quality in Multicultural Schools (QUIMS)» - Canton of Zurich.....	10
4.4 Service de l'Accueil de l'enseignement secondaire II (ACCES II) - Département Instruction Publique, Geneva.....	11
4.5 Child- and Youth-Friendly Spaces (CFS) in Refugee Centres in Switzerland - Save the Children Schweiz.....	12
4.6 Protecting Displaced Youth through Sustainable Secondary Education-RET International..	14
5. Good Practice.....	16
5.1 Teachers and Caregivers and Teaching Material	16
5.2 Learning and Psychosocial Health	18
5.3 Language	18
5.4 Parental Work.....	19
5.5 Partnerships and Cooperation between Formal and Non-formal Education	20
5.6 Magic Words: Flexibility and Adaptability	20
6. Education and Migration: Recommendations.....	21
Annex: Case studies	24
I Bildung und Migration «Gute Praxis»: «Children of Refugees in Education (CORE)» von IPE PH Zürich	24
II Bildung und Migration «Gute Praxis»: «Essence of Learning (EoL)» von Caritas Schweiz.....	28
III Bildung und Migration «Gute Praxis»: Programm «Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)» von der Volksschule des Kantons Zürich	33
IV Bildung und Migration «Gute Praxis»: Service de l'Accueil de l'enseignement secondaire II (ACCES II) du Département Instruction Publique, Genève	37
V Bildung und Migration «Gute Praxis»: Kinder- und Jugendfreundliche Räume (CFS) in Asylunterkünften in der Schweiz von Save the Children Schweiz	43
VI Bildung und Migration «Gute Praxis»: Protecting Displaced Youth through Sustainable Secondary Education von RET International (Genf)	50

1. Introduction

The report of the UN Special Rapporteur on the Right to Education 2018¹ focusses on refugees and highlights the dramatic situation of refugee children and youth often denied their right to education. They lose access to school and training while they are in transition routes. In host countries, they often have either no right to attend education or the education systems cannot guarantee a good quality of education for them.

Whilst access to education globally has improved since 2000, for refugee children the situation has worsened. The UNHCR Report “STEPPING UP Refugee Education in Crisis” (2019) indicates that only 63% of refugees at primary school age are enrolled. This figure drops to 24% at secondary level and to 3% at university/tertiary level.²

Losing access to education often for long periods gravely affects the future learning for the concerned children and youth and it hinders their opportunities to have a decent life. On the other hand – in a host country like Switzerland – the discussion on the integration and the impact of refugee children and youth entering schools has intensified and the situation challenges the education system and its actors, who often are not sufficiently prepared to integrate refugee children effectively.

The same applies to many children and youth with a migration background who are living in precarious conditions. Many actors in education systems - including parents - are concerned that the quality of education will suffer as a result of integrating migrant children into local schools. For both groups, even if they have access to education systems, their educational opportunities often remain limited and thus influence their future.

The 2030 Agenda for Sustainable Development and its education goal (SDG 4) and indicators highlight the necessity to guarantee the right to good and quality education for all children and youth, including migrants. This should be respected also in situations of crisis and for children on the move: policy makers, as well as actors in education and in international cooperation, are aware of the necessity to do so.

This report, prepared by NORRAG and RECI, highlights some of the meaningful initiatives within education systems and in the non-formal sector which can facilitate the education of refugees. This includes fostering flexibility in education programmes, offering learning opportunities in the local and native language and ensuring that psychosocial dimensions are integrated in education programmes. This education can ensure their security and protection, thereby helping them to integrate into a new context and supporting them in improving their future perspectives.

The report also demonstrates that the education of forced migrants often stretches existing education systems, particularly in developing countries. In order to ensure that their right to education is fulfilled, the report calls upon the international community to cooperate for more equal access to education.

RECI and NORRAG organised a major conference on Education and Migration in 2018 - with the participation of the UN Special Rapporteur on the Right to Education, Ms Koumbou Boly Barry³. While

¹ Human Rights Council (2019), Report of the Special Rapporteur on the right to education, retrieved from: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G19/104/10/PDF/G1910410.pdf>

² UNHCR (2019), *STEPPING UP Refugee Education in Crisis*, retrieved from: <https://www.unhcr.org/steppingup/wp-content/uploads/sites/76/2019/09/Education-Report-2019-Final-web-9.pdf>

³ <https://www.reseau-education.ch/de/news/2018-12/bildung-und-migration-follow-up>

the focus was on refugee children, the debates and case studies in the conference included children and youth with a migration background living in a precarious social and economic context. .

The aim of the conference was an exchange of experiences with a specific focus on the question “how far can experiences from Switzerland and on the international level promote mutual learning and inspiration for the work with these children and youth?” Education actors working in Switzerland and in international cooperation came together to present their approaches and / or projects and discussed basic principles of their work.

As a result of the conference, a working group was created with representatives from RECI and NORRAG and interested representatives of NGOs and public education systems⁴ to carry on the discussions initiated during the conference. This report is the result of the efforts of this working group. It presents six case studies, on “good practice examples” which provide recommendations on improving access to education for refugee and migrant children and youth, to mitigate exclusion of these children and youth from the host countries’ education system and to ensure that refugee and migrant children and youth can continue schooling and benefit from quality and inclusive education programmes. The recommendations are addressed to both practitioners and policy-makers.

The focus of this study is addressed in chapter 2, followed by the applied methodology presented in chapter 3. Chapter 4 of this report briefly presents the six case studies, followed by reflections in chapter 5 on specific aspects of «Good practice» that were identified and have a general relevance beyond the specific approach or project. The report closes with recommendations addressed to practitioners and policy-makers. The complete description of the six case studies is presented in the annex.

⁴ Caritas Schweiz; Save the Children Schweiz; Mitarbeitende der *Direction d’instruction public Genève*; Vertreterin der *Swiss Development Cooperation SDC* (teilweise).

2. Focus of the Report

The report is essentially about education for children and young people in a refugee or migration context, regardless of their status and current location. The central problems they face often include long periods of educational interruption and drop-out, limited access to education in unfamiliar places – in transit or host countries – or disadvantages in terms of educational opportunities. The effects have an impact on the entire future life. Every child has the right to education of good quality, and this must also apply to refugees. At the same time, it would not give the full picture if limiting this debate exclusively to refugee children. Children and young people with a migration background often feel discriminated against in the education system. Different mother tongue, poor living conditions or educationally disadvantaged parental homes are often realities in their life that make them less likely to get a good education and leaves them at a disadvantage compared to their classmates.

This report therefore focuses on children and young people who are on the escape or migration route and on those who have reached a phase of integration.

Building on the large amount of literature that already exists in the field of education and migration, this study focuses on the documentation of practice-oriented findings that strengthen the exchange of knowledge between different actors involved in education and migration projects. "Good practice" studies on education and migration were identified when researching for this study, especially in the context of projects in EU countries.⁵ Concerning Switzerland, Kappus (2017) identifies a gap regarding systematized and publicly available materials on "good practice" in education and migration.⁶ This research starts from here and takes into account formal and non-formal educational opportunities offered by different actors.

⁵ See for example: Berger Sacramento, R. (2015). Migrant Education and Community Inclusion. Examples of Good Practice. *Sirius Network Policy Brief Series, No. 5*. Pages 3-6. Retrieved of <https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/SIRIUS-CommunityInclusion.pdf>; Mateus, S. & Pinho, F. (2018). "Welcome!" Collection of good practices already existing for refugees' welcoming and first inclusion. *PandPAS*. Page 26 and following. Retrieved of http://www.pandpasproject.eu/wp-content/uploads/2018/10/Good_Practices.pdf; Mediterranean Migration Network. (2017). *Handbook of Good Practices for the integration of Third Country Nationals in the local community - Examples from Cyprus and Europe*. Retrieved of https://www.migrationnetwork.org/resources/2017/3rd_Mediterranean_Migration_Booklet_2017.pdf; Heckmann, F. (2008). EDUCATION AND MIGRATION strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers. *NESSE*. Chapter 6, page 59 and following. Retrieved of <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf>.

⁶ Kappus, E-N. (2017). *Flucht und Schule/Bildung: Beiträge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung in die Schweizer Schulen*. swissuniversities. Retrieved of https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Dok/170315_KammerPH_Flucht-und-Schule.pdf. Reference should be made here to the publications on "Education and Migration" of the Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (EDK), which discuss various aspects but do not explicitly deal with "good practice"-related projects.

3. Methodology

The work on this report was backed by a working group that was formed after the theme day.⁷ In a first step, this group discussed the criteria for "good practice in education". Building upon these criteria, six case studies were selected for this report in consultation with the project and program managers.

First, the project responsible described their approaches along the criteria identified as "good practice". Subsequently, this information was supplemented by semi-structured interviews and condensed into the case studies in the present form. The criteria included approaches that use innovative methods to respond to specific challenges in the migration context. It has been proven that good results are thus obtained. Different aspects were taken into consideration here:

- Account must be taken of the fact that children and young people are often burdened by traumatic experiences and are therefore under pressure which can have a negative impact on learning.
- A central aspect is the way of handling cross-cultural and diversity issues.
- A specific aspect is also how to deal with language, which requires both the use and promotion of the mother tongue and the learning of the language of the respective host countries.
- Cooperation among stakeholders should extend beyond the immediate school environment.
- For programs in the non-formal education context, particular importance is attached to the sustainability of cooperation between public and private actors.

These aspects are discussed later in chapter 5.

It is important to note that this is not a representative report. Rather, the intention is to draw conclusions in the light of the experiences gained, thus making an important contribution to an urgent discussion and providing orientation in the complex field of education and migration.

As stated above, the case studies are aimed at different target groups. This corresponds to the focus of the Theme Day to implement the right to education in different situations – regardless of the place of residence and the status of refugees and migrants. Thus, two case studies deal with projects in which younger children are supported and encouraged beyond the formal education system. Other examples are specifically aimed at young people in the context of flight – they are either on the road or in refugee camps. Finally, two additional examples show how school education promotes integration and equal opportunities within the Swiss education system.

⁷ Working group: Representatives of Caritas Schweiz, Save the Children Schweiz and DiP Genève

4. Project Examples in the Field of Education and Migration

In the following, the six project examples are presented in a condensed form, highlighting those aspects that were identified from the perspective of "good practice". The detailed project descriptions are listed in the annex.

4.1 Program «CORE» - Division «International Projects in Education (IPE)» of the Zurich University of Teacher Education

The CORE (Children of Refugees in Education) project is primarily aimed at refugee youths aged 13-18 years who live in refugee camps and refugee centres in transit countries and who have not yet settled their legal status of residence. Using their language of origin, CORE aims at promoting life skills and interdisciplinary competences such as problem-solving abilities, dealing with one's own resources and stress or social competence. This helps young people to cope with their difficult experiences and facilitates their integration into the new society. The IPE has developed teaching materials for this purpose, which MOOC (Massive Open Online Courses) makes available online to all young people and teachers. In the field, the IPE works together with those local NGOs and schools that offer education to the young people who have fled their country. A local teacher or trainer accompanies the children and adolescents through the learning program, which not only encourages online learning but also the exchange between the young people involved. The IPE trains the teachers and NGO staff concerned in multidisciplinary competences and in the use of the CORE teaching materials on the MOOC-platform. At this time, CORE is being applied in Greece and Lebanon; an extension to other regions is possible.

The challenge: Youths and young adults who have fled their countries spend a large part of their time in refugee centres without being able to do anything or to be given learning opportunities. The CORE learning program was developed to further promote their language of origin while at the same time training their multidisciplinary skills. The central question is not so much where the refugees will ultimately settle down, but rather how to make their skills visible and build upon their competences.

«Good Practice» Aspects

Innovation: The innovative component lies in the two-fold impact of a universal learning program that runs in digitalised form, but at the same time promotes dialogue and cooperation among the participating parties. Step by step, young people work their way through the learning program. Through various exercises they engage in an exchange with other colleagues. In doing so, they identify their own strengths and competences, which helps them to develop future perspectives. The program also deliberately focuses on young people, who are often not the primary target group in the field of education and migration.

Scalability: CORE runs a pilot project which opens up opportunities in the field of education – regardless of content and situation. By selecting a digital teaching tool on an online platform and combining this with specific (trainer) training sessions and didactic instructions, CORE can be used in different contexts such as in Switzerland or in other countries; thus, it reaches out to a large number of actors providing educational programs.

Heterogeneity and multilingualism: With the CORE method, young people learn in their mother tongue, which makes it easier to learn a second language in the future. The courses reflect the heterogeneity and intercultural aspects of refugee centres. This can be seen from the fact that the courses are designed in a context-independent manner; also, its tasks are explicitly devoted to topics of coexistence, conflict transformation and social cohesion.

Individualised learning: the CORE method includes self-organised learning, but at the same time promotes exchange and dialogue among the participants. The focus is on individual solutions to different problems. Thinking in a reflective manner and creative and innovative solutions are individually facilitated.

Previous educational results: CORE draws heavily on the existing background knowledge of the young people. Here, the focus is on orientation towards existing skills and experiences, including those acquired in non-formal education contexts. CORE wants to make these visible and give them a value.

4.2 Essence of Learning (EoL) - Caritas Schweiz

Essence of Learning (EoL) is a teaching-focused, emergency pedagogical methodology designed for the work with children and young people in crisis situations. This can be humanitarian crises, situations of migration or also family and personal crisis situations of the children (e.g. longer stay in hospital or prison). Children who suffer from physical and social disadvantages or traumatic experiences have difficulties in retrieving their learning potential. EoL focuses on the connection between learning and psychosocial well-being. The approach combines specific psychosocial activities with learning tasks and aims at rebuilding the learning abilities of children in emergency and chronic crises. This must also happen when children experience school disruptions. Hence, EoL can be offered in early childhood education, in schools or out-of-school programs.

The challenge: Experience shows that children suffering from toxic stress or post-traumatic stress disorders often complain about learning difficulties and sometimes exhibit severe learning gaps. This is the case of many children in the context of migration, all the more so, as leaving one's home is always associated with interruptions in their education. Challenges vary according to context: In the Cox Bazar refugee camp in Bangladesh, the EoL program is benefitting children who have been traumatized by experiences in their home country and by having to flee from home. As refugees, the children in the camp have no access to public schools of the host country. Whereas in Romania, the project targets discriminated groups of the local population; these are children affected by poverty who do go to school but still have learning gaps.

«Good Practice» Aspects

PSS and Learning: EoL is based on the concept that learning forms part of mental well-being. EoL respects the official school syllabus and tries to catch up with the requirements of the regular school by repeating acquired learning and personal development steps. This is done in a stress-reduced environment and at a learning pace which is adapted to each child and youth. In addition, EoL offers tools to identify the children's individual needs which go beyond learning, thereby also taking into consideration that the children's context may have changed.

Innovation: EoL is a hands-on but substantiated approach that can provide an individual response to the specific needs of children in crisis situations. It works with the natural learning flow that is imparted through the natural learning path. This provides the teachers, who are often stressed by the situation, with a systematic learning tool which combines playing and learning. EoL gives the children the opportunity to repeat the learning flow according to their age, leading to a stronger perception, orientation and visualisation of the teaching content. The program teaches positive learning strategies and works with specific self-designed learning tools, which the children use on their own initiative to complete their regular school homework. These positive coping strategies⁸ also strengthen resilience.

⁸ A coping strategy describes the way in which a life event or phase of life that is perceived as significant and difficult is dealt with.

Often EoL starts at a "lower learning level" than the age of the children would suggest. It applies innovative methods and recyclable materials from everyday life; they stimulate the children's interest in the content to be taught and speed up the learning pace. Before long, the children are led to achieve a learning level which is appropriate to their age, and they are empowered to learn independently.

Scalability: The EoL approach can be applied in different contexts. Specific elements are also implemented in schools; in this respect, this approach can also inspire the public education system. In Switzerland, EoL was introduced to teachers working with unaccompanied young refugees (UMA); these teachers have adapted the EoL findings to present-day needs. In 2017, at the international level, the UNHCR selected EoL under the Humanitarian Educational Accelerator (HEA) as one of 2 approaches to be promoted to increase scalability.

Sustainability: EoL supports children to learn how to cope in everyday life or in a school context – and to be still a child. This is achieved by combining learning at school with play and artistic activities, thus promoting learning also in non-formal educational contexts. Many children participating in the programs report that they can do their homework on their own, thanks to the learning tools (which they stop using when they no longer need them). Teachers report how children succeed at school or show positive changes in their social behavior. In some contexts, EoL has been integrated into the formal education sector (e.g. accreditation/licensing of EoL training units).

4.3 Program «Quality in Multicultural Schools (QUIMS)» - Canton of Zurich

QUIMS (Quality in Multicultural Schools) is a school development program of the Education Directorate of the Canton of Zurich. It is aimed at schools (kindergarten, primary and secondary level I) with a share of foreign-language users and foreigners of at least 40%, which is related to the high proportion of learners from immigrant and socially disadvantaged families. The school directors and teachers of such schools are the target groups of the QUIMS program, but indirectly also its learners and parents. The QUIMS program has three fields of action: language, school success (equal opportunities) and social integration. The participating schools use QUIMS to carry out projects and school-specific measures. Compulsory teaching priorities are the following: writing at all school levels, language and parental involvement in the kindergarten; and as of 2019, assessment and support. The know-how of the program is accessible online to other interested schools, professionals and the public (www.vsa.zh.ch/quims).

Under the cantonal elementary school law, the QUIMS program is part of the public elementary school system in the larger cities and agglomeration municipalities of the canton of Zurich. It is based on a political will to reduce existing disadvantages in schools caused by a tendency towards a segregated social composition of neighborhoods and schools. The aim is to guarantee the quality of education and equal opportunities. The canton provides financial and professional support.

The challenge: Compared to other schools, the achievement level (especially in the German language and mathematics) and educational opportunities are lower and social cohesion more precarious in schools with a high proportion of children from immigrant and socially disadvantaged backgrounds. QUIMS addresses this widespread problem, which is reflected by parents' concerns, political fears and scientifically proven findings. At the same time, it has been shown that the schools concerned are able to reduce risks and to better access the potential of children and parents by implementing selective measures.

«Good Practice» Aspects

The intervention approach: QUIMS foregoes complaining about "difficult conditions" and, instead, works proactively and with a focus on identifying the areas of the learners' potential in order to improve school quality in socio-culturally heterogeneous contexts. School administrators and teachers are at the heart of this process and are considered as local experts in recognising and encouraging learners with different learning abilities and socio-cultural backgrounds – so that everyone has equal opportunities.

Shared responsibility: the schools are responsible for designing and implementing appropriate offers and measures in the specified fields of action which aim at achieving equal school quality and educational opportunities for all. The cantonal authorities are responsible for ensuring good framework conditions, resources (including financial contributions in the form of a global budget) and support (including know-how). The professional knowledge gained is exchanged and further developed, especially in in-school training.

Sustainability by incorporation into institutions: The program is permanently incorporated in the cantonal education law; a common framework with objectives, fields of action and development priorities is laid down in cantonal ordinances and individualized learning support programs; principles of school development are integrated in the respective in-house school programs. Evaluations are carried out both by the schools and the canton.

Heterogeneity and interculturality: QUIMS-related projects always refer to heterogeneity and interculturality. All children – and their parents – are recognised in their unique individualities; interactions and learning opportunities are designed accordingly. This topic is central to the further training of QUIMS representatives⁹ and to all in-school further training courses; however, the appropriate attitudes of the teachers involved are equally crucial.

Multilingualism: The use of more than one language is honored in the promotion of reading, in the services offered by school libraries, and in parental work (also with the support of intercultural interpreters). In addition, QUIMS-schools offer instruction in German as a second language and cooperate with institutions responsible for teaching the language of origin (currently, there are 29 languages being offered in the Canton of Zurich). To provide reading services, the schools also cooperate with municipal libraries.

4.4 Service de l'Accueil de l'enseignement secondaire II (ACCES II) - Département Instruction Publique, Geneva

Since the 1970s, the Directorate of Secondary Education II of the DIP Geneva has been running the "Service de l'Accueil de l'enseignement secondaire II (ACCES II)". This Welcome Service for Secondary Education in the canton of Geneva is a program for non-French-speaking migrants who at the time of entry were aged between 15 and 19 years. The purpose of ACCES II is to provide French language and refresher courses in other subjects in order to enable foreign-language migrants to be admitted to a Geneva school or vocational training facility. The program consists of four main areas: welcome classes (intensive French classes and refresher courses in other subjects), integration classes (preparation to continue at a certain level of education), career counselling classes (for young learners who have not yet completed their education and have not yet acquired the independence necessary to enter the world of work) as well as career integration classes (which enable students to plan a professional career).

⁹ QUIMS representatives are teachers who assume a responsible role in managing intercultural education and language promotion in schools participating in the QUIMS program. They are appointed by the respective school conference/head of school and are subsequently trained to obtain a CAS (Certificate of Advanced Studies) of the Zurich University of Teacher Education

In the canton of Geneva, the doors remain open to enable all students to get education in public schools. Among other things, it is therefore necessary to support students in taking entrance exams for secondary education schools that are only open to French-speaking students.

The challenge: Migrants face a variety of challenges, when they are in their teenage years and, at the same time, need to adapt to a new environment. Some of these challenges require psychological support and may affect their education. The environment of these young people plays an important role in their learning success. Appropriate structures can help migrants to master these challenges and to gain a foothold in the school and in the working world.

«Good Practice» Aspects

Flexibility: The teaching staff and school administration of schools that are part of ACCES II adapt pedagogical methods and learning opportunities to the needs of the students. These needs may vary in aspects such as learning needs, learning gaps or psychosocial support. For this purpose, teachers in the canton of Geneva receive further training provided by DIP / ACCES II. At the organisational level, ACCESS II must be a flexible program because learners fluctuate at high rates and have specific needs in terms of learning opportunities. This flexibility is reflected, for example, in the fact that timetables can be adjusted, and teachers can be deployed accordingly.

Integration through language: The systematic promotion of the French language through ACCES II enables non-French-speaking, young migrants to enter the public education system and the world of work. Schools offer specific courses to help students enter the world of work (e.g. career counselling) or to continue their education (e.g. entrance exam for an upper secondary school). Thereby, the focus is on the promotion of the French language.

PSS and learning: Psychosocial support for young migrants is an important part of ACCES II. Medical professionals, social workers and psychologists are available to the students and their families. At the same time, teachers are trained to identify needs for psychosocial support and to refer students to the appropriate professionals.

Inclusion of previous educational results: If available, the DIP checks existing awards of educational qualifications before assigning students to the corresponding educational level which is determined according to their acquired skills. In addition, students are required to take an assessment test in mathematics and French. However, ACCES II maintains the flexibility to adapt the initial classification of educational level as to the students' development.

Sustainability: ACCES II has been firmly rooted in the Education Department of the Canton of Geneva for the last 45 years. The structure of ACCES II has been continuously developed and the learning programs adapted to current needs.

4.5 Child- and Youth-Friendly Spaces (CFS) in Refugee Centres in Switzerland - Save the Children Schweiz

Child and Youth Friendly Spaces is an internationally tested and well-known program that offers protection to girls and boys in humanitarian crises. The program can be designed in a multitude of ways but depends very much on the context. The aim is always to create a protected, child-friendly space where children can play, develop and relax, so that they can better cope with what they have experienced.

From 2016-2018, Save the Children Schweiz has introduced child and youth friendly spaces in Swiss refugee centres as part of a pilot project¹⁰. The project considered the fact that over a third of the applications for asylum¹¹ came from children, but that their needs are hardly taken into account in Swiss refugee centres. Its aim was to speed up the development of standards for the protection and care of refugee children in Switzerland. The need for such a process was confirmed by the recommendations of the UN Committee on the Rights of the Child in 2015¹². In addition, Save the Children Schweiz carried out a special analysis of the situation regarding children's rights.

The pilot project was implemented in close cooperation with the State Secretariat for Migration (SEM) and the management providers of Swiss refugee centres, ORS Service AG and AOZ. Three different locations¹³ were selected for the project. Save the Children Schweiz was responsible for operational implementation and financing. Since the end of the pilot phase, the organisation in charge of the centre's operation has been running the spaces under its own responsibility.

The Challenge: In recent years, more than a third of all applications for asylum in Switzerland came from children. 80-85% of them were granted a permanent or temporary right of residence. More than half of these children were under 6 years of age. Most of them come from crisis countries such as Eritrea, Syria, Afghanistan, Somalia and Iraq.¹⁴ Children and adolescents who have fled their country are particularly vulnerable: their everyday life in refugee centres is marked by uncertainty, and they are often emotionally burdened. Refugee centres are run by various organisations under a public mandate. However, these organisations have little expertise in the care of children.

«Good Practice» Aspects

Structure and Support: Due to the sometimes extended stay of children in refugee centres, an *ad hoc* approach was deliberately avoided. The regular implementation of the activities (five times a week at fixed times), even with a small number of children, a permanent team of trained caregivers, recurring rituals and clear principles of behavior and action¹⁵ have proven to be effective measures. They provided safety and reliability for children in their everyday life in the refugee centres and gave the caregivers a sense of confidence in their work.

(Early) Development Support: As refugee centres have not enough support options, the program focused on social, cognitive, physical and emotional development. All rooms were equipped in a manner suitable for children and young people, and staff were supported in planning and implementing an inclusive, age-, gender- and culture-sensitive program with creative and inventive individual and group

¹⁰ Further information: http://assets.savethechildren.ch/downloads/bericht_zum_projektstandort_bern.pdf, <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/handbuch-zu-schutz-und-spielraumen-fur-kinder>

¹¹ In the meantime, the proportion of children seeking asylum has risen to over 40% (2019).

¹² It recommends «...the introduction of minimum standards throughout the country for reception conditions, integration support and care for asylum seekers and refugees, especially children, and to ensure that all reception and care centres are child-friendly and comply with applicable UN standards». <http://www.netzwerk-kinderrechte.ch/fileadmin/nks/aktuelles/ngo-bericht-UN-ausschuss/ConcludingObservationsSwitzerlandDe.pdf>

¹³ Transit Centre Hall 9, Oerlikon, EVZ Kreuzlingen.

¹⁴ Source: State Secretariat for Migration. In 2016 there were over 9,000 children, in 2017 over 7,000 children and almost 6,300 children in 2018.

¹⁵ (1) Operating principle "Here and Now": The caregivers focus on experiencing positive things in the present. They do not actively ask about the biography of a child and take no therapeutic measures. (2) Operating principle "Fun, Safe & Inclusive": Involving all children, including those with special needs, to have fun together in a safe environment (3) Operating principle "Sense, listen and link": Caregivers meet children with active attention and, if necessary, connect them to appropriately qualified professionals.

activities (painting, handicrafts, singing, games, excursions, etc.). It was crucial that the centre management provided sufficient time and human resources for the activities.

Protection and Safety: The top priority of the program was to provide comprehensive and binding child protection guidelines with a clear zero tolerance of any form of border-violating behavior and a confidential reporting system for suspected child abuse. All those involved in the program were subjected to background checks and trained in child protection. The presence of two trained staff members was a condition for the implementation of the activities. This contributed significantly to a higher general sensitivity for child protection aspects in everyday life at the centre.

Innovation: Based on the findings of the pilot project, Save the Children Schweiz developed a mobile learning and play trolley with age-appropriate play and craft materials as well as instructions for carrying out activities, all of which were tested in the child and youth friendly spaces. The trolley is designed for refugee centres with limited spaces and restricted resources to prepare and carry out the activities. It is also used for training purposes to illustrate and facilitate the development of a variety of competences.

Sustainability: From the outset, the program followed a "capacity development approach". Each pilot project was accompanied by qualified childcare workers for up to 12 months, who gradually handed over the management of the activities to the refugee centre staff. This allowed the centre-operating organisation to continue running the program on its own after the pilot phase was completed. Right from the start, Save the Children Schweiz worked together with the State Secretariat for Migration. Since March 2019, the new operating concept requires federal refugee centres to provide child-friendly spaces and regular activities for children. This is also the result of the pilot project of Save the Children Schweiz which now advises refugee centres on how to implement CFS.

Scalability: Child and Youth Friendly Spaces are a globally recognised concept for working in the context of humanitarian crises. The pilot project made it possible to develop a child and youth-friendly care model for refugee centres. When appropriate adjustments are made according to the specific contexts, it can be scaled and replicated for collective accommodations within Switzerland and worldwide – whenever there is a lack of trained staff.

4.6 Protecting Displaced Youth through Sustainable Secondary Education - RET International

The project «Protecting Displaced Youth through Sustainable Secondary Education» by RET International was implemented in Chad from 2005 to 2018. The aim of the project was to strengthen the protection, resilience and independence of young Sudanese refugees by providing high-quality primary and secondary education. As ultimate goal the control of schools in six refugee camps in eastern Chad was to be transferred to the Chadian authorities and refugee communities. To this end, the project strengthened local educational institutions, among other initiatives by training teachers and school personnel. At the beginning of the project, these schools offered the Sudanese refugees to follow the Sudanese curriculum. When the Chadian government announced the transition from the Sudanese to the Chadian curriculum due to the long-lasting crisis that led to the displacement of students and their families, the RET project supported this transition, and thus the transfer from the initially non-formal education offers to the Chadian education system. Equally, this was a transition from a humanitarian to a development program.

Apart from strengthening schools as established institutions, the project also aimed at strengthening the capacity of local communities to manage their own schools. In addition, the refugees were very much supported at their place of arrival to find ways and means to integrate into the society. This should

ensure that the schools provide high quality educational programs over longer periods of time, even without the help of RET and/or donors of the project

The Challenge: In humanitarian crises, political decisions affecting the transition from humanitarian aid to long-term development cooperation can have a significant impact on educational opportunities. A change in the education system, namely from the curriculum of the country of origin to the curriculum of the country of arrival can lead to uncertainty and confusion among the refugees concerned, but also among the authorities and the international community. In general, this is because many refugees plan to return to their home country sooner or later. Furthermore, the system change creates enormous challenges for schools as well as for students and teachers.

«Good Practice» Aspects

Flexibility: The project demonstrates how important it is to be flexible and adapt to changes in the context in which refugees find themselves. By shifting the curriculum of the country of origin to that of the country of arrival of the refugees, the project focused more on integration. This approach combined humanitarian aid and development cooperation to provide education for refugees.

Community-Approach: A central aspect of the project was the long-term integration of refugees into the society of the country of arrival. This was achieved by strengthening local communities at the point of arrival. The support and active involvement of girls', parents' and teaching committees in the transition phase of the curriculum change (e.g. through information campaigns on the benefits of education) helped to ensure that educational opportunities were sustainable (financial and material support; school administration); also, it helped to prevent school drop-outs and to raise school attendance.

Scalability: The challenge that the RET project faced in Chad is common to many longstanding crisis situations. The project demonstrates how relevant it is to support refugee communities in times of drastic changes in the education system (e.g. curriculum changes). It also shows how important it is to raise awareness about the advantages of attending and graduating from school.

Integration through Language Skills: Learning the language of the host country was a central element of the project. Teaching the language of the host country in the classroom was a key element for the success of the new educational program and for the integration of the young refugees into the society of the country of arrival.

Life Skills: The teaching of life skills (e.g. dealing with traumatic experiences), including reading and writing and applied mathematics, increased the refugees' well-being and facilitated their integration at the place of arrival. In addition, the usefulness of life skills was demonstrated, as they were adapted to the learning profiles and the specific context of Chad. This was particularly relevant for those refugees, whose family had no formal educational background.

5. Good Practice

The working group defined approaches as good practice which respond to specific challenges in the migration context with innovative methods and thus achieve good results that can be proven. Various aspects stood out. First, the specific situation and state of mind of the children and young people must be considered, as they are often burdened by traumatic experiences. Consequently, they are under pressure which can have a negative effect on learning or is reflected in the behavior of those affected. People who work with these children and young people must recognise the symptoms and dispose of methods to respond to the needs of these learners. Another central aspect is dealing with interculturality and heterogeneity. This requires a high degree of flexibility within the framework of educational programs. It refers, for example, to the permeability in educational programs, i.e. flexible teaching both upwards and downwards; it also refers to individualised forms of learning or to a flexible curriculum design. A specific aspect is also the issue of language: This requires both the integration of the mother tongue and the learning of the language of the respective host countries. The third aspect is the cooperation between the actors involved, which extends beyond the actual school environment. For the numerous programs in the non-formal education context, the cooperation between public and private actors is of particular importance, as to the sustainability of educational initiatives. Building on this background, the elements of "good practice" are explained below.

5.1 Teachers and Caregivers and Teaching Material

In the formal education system, teachers work in an institutional framework that also influences the way they deal with migrants and refugees. Here, the following questions arise: Are schools and authorities willing to offer schooling that meets the needs of young refugees? Are teachers able to respond adequately to the challenges and especially to the diversity in the classroom?

At the level of the formal education system, the aim is to provide access to education and equal opportunities for all learners. Those affected are supported with specific offers, and their educational opportunities are improved. The examples presented in this report include language support, career guidance and the systematic involvement of parents and communities. Heterogeneity and flexibility are the keywords. Furthermore, the examples include both transitional options designed to bridge the gap between regular classes or vocational training; and they are directly integrated into the daily routine of a regular school.

Practically all the programs presented in this report have their own further training courses for teachers and caregivers, often in combination with specially developed teaching materials.

The program ACCESS II of the Geneva Department of Education offers language courses and curriculum subjects aiming at bringing the young refugees into the formal area of education – public school or vocational training facility. ACCESS II consists of four main areas: «Classes d'accueil» (Welcome Classes) for French Language Classes and other curriculum subjects; preparation for transition into regular public schools; career counselling and career integration courses. For this purpose, teachers receive further training organised by the DIP / ACCESS II. It is essential that the pedagogical aspects are flexible, as they must be adapted to the needs of the students. However, teachers must accept that they can never master all the parameters. In the QUIMS project of the Education Directorate of the Canton of Zurich, the schools develop their own offers and measures in the main areas of action such as language support and parental work. The work focuses on heterogeneity and interculturalism and is included both in further training and in school development.

Non-formal learning opportunities are provided where learners do not have access to the public education system or where such opportunities complement the formal learning opportunities by using specific approaches. The teachers and caregivers involved in this field do not work within a defined framework of institutions, but they cooperate with representatives of the education systems and adopt the appropriate guidelines. For them too, the central questions arise in relation to pedagogical approaches, the psychosocial background of the learners or cooperation with the respective local environment. As in the formal education sector, they too must be prepared to implement educational programs that meet the needs of young refugees. And they must also be prepared to meet the challenges associated with this.

The Caritas EoL approach works alongside the formal education system. It takes in children who need temporary additional support due to emotional stress. Local organisations / NGOs implement the services. They work together with schools and authorities, as a result of which elements of EoL have also found their way into the formal education system. EoL trains the caregivers and teachers in the use of the specific methods. This included the development and production of teaching materials together with the children using learning aids.

The CORE project has developed an online tool for migrants in refugee countries and transit situations that promotes both individual learning and group interaction with other learners. The focus is on contents, derived from the field of life skills, which as such is not dependent on any particular context. The young people will be accompanied by teachers and caregivers who will be trained by the Zurich University of Teacher Education as the project promoter.

From 2016-2018, Save the Children Schweiz introduced the project of Child and Youth Friendly Spaces into Swiss refugee centres. Today, Save the Children trains the caregivers in refugee centres putting psychosocial support of children and children's protection into the focus. Based on the findings of the pilot project, Save the Children Schweiz developed a mobile learning and play trolley with age-appropriate play and craft materials. Moreover, it developed instructions for carrying out activities, all of which were tested in the child and youth friendly spaces. The trolley is designed for refugee centres with limited spaces and restricted resources to prepare and carry out the activities. It is also used for training purposes to illustrate and facilitate the development of a variety of competences.

In the spirit of "good practice" – similar to that in program ACCESS II – the non-formal education activities are always designed to promote access to formal education and / or training, thus fulfilling a bridging function here as well: They work towards ensuring that the programs support children and young people in gaining access to the formal education system. Various actors are involved in the non-formal sector - usually in cooperation or consultation with the authorities; in the case studies of this report these actors include NGOs and educational institutions.

Teachers in both formal and non-formal settings also need specific competences in relation to psychosocial issues. Teachers must be able to recognise and properly interpret post-traumatic stress symptoms (see below, 5.2.). In addition, they are required to deal with interculturality and heterogeneity in order to promote learners according to their capacities and talents. To this end, the actors emphasise that not only the acquired competences play a role, but the teaching staff also has to take into account its own attitudes towards migration, integration and inclusion. Hence, the teachers have to be absolutely frank and considerate in order to avoid discrimination and segregation.

5.2 Learning and Psychosocial Health

Crisis situations and experiences of having to flee their homes are an enormous burden for many children and adolescents and lead to post-traumatic stress disorders and emotional stress. This makes learning considerably more difficult or obstructs it. The learners not only express their learning difficulties in terms of performance, but also in so-called conspicuous behavior. In the case studies of this report, two programs that are mostly working with younger children take this aspect into account.

In particular, the EoL method developed by Caritas Schweiz is a school-based support program that promotes learning with adapted methods and supports the children in processing stressful experiences, building up positive coping strategies and strengthening their resilience. This gives the children the opportunity to "catch up" with gaps in their education according to their own learning flow and thus to be able to cope better with everyday school life again. The program is used in different age groups and crisis contexts.

While it is hardly questioned that experiences of violence and fleeing from home are connected with traumatised and emotional stress, it often goes unrecognised that arriving in a host country, for example in Switzerland, can also lead to renewed traumatised. This can happen if too many insecurities persist, and if people experience marginalisation or discrimination in the new place.

Children now account for more than a third of all applications for asylum in Switzerland; over half of these are small children under the age of 6. The majority of them come to Switzerland from countries in crisis¹⁶. As part of the evaluation regarding the implementation of the UN conventions on the rights of the child, the UN Committee on the Rights of the Child recommended 2015 that Switzerland "introduce nationwide minimum standards for reception conditions, integration support and care for asylum seekers and refugees, especially children, and ensure that all reception and care centres are child-friendly and comply with the applicable UN standards"¹⁷

Save the Children has taken up this challenge and, as part of a pilot project, has set up "child- and youth-friendly spaces" in federal refugee centres. Here, children can find adequate care, they can play or learn and simply find a space where they can find protection and be a child.

5.3 Language

Dealing with multiple languages is an important factor in the field of education and migration and is part of the necessary adaptation to the individual needs of learners as well as to their context. It is caught up in the dynamics of the mother tongue and the current national language, and possibly other languages.

Learning the language of a host country is a basic prerequisite for integration and orientation in the new society. It provides access to the education system, to the different areas of social life, to dealing with authorities or - very often - access to work and employment.

In his work with Sudanese refugees in Chad, RET initially focused on curricula and language from the country of origin. By handing over the education projects to the Chadian authorities, an important guarantee for sustainable education for the young immigrants was achieved. On the other hand, the process of handover shows very clearly that it is essential to learn the language of the host country in order to promote mutual acceptance and to build on potential skills to

¹⁶www.netzwerk-kinderrechte.ch/fileadmin/nks/aktuelles/ngo-bericht-UN-ausschuss/ConcludingObservationsSwitzerlandDe.pdf

¹⁷ Child friendly spaces. Save the Children Switzerland in the annex.

facilitate integration. Learning the language also creates the necessary conditions for integration and orientation in the new society. This is a reality that is likely to be true all over the world, regardless of the specific context.

At the same time, other case studies such as CORE or QUIMS show how important it is to promote the learning of mother tongues, knowing that it is easier to learn a second and foreign language when children and young people have a solid command of their mother tongue. This is why teaching and cultivating the mother tongue is also integrated into many educational programs either as a fixed part of the curriculum, offered as voluntary language class or promoted through supporting programs.

QUIMS schools provide reading opportunities in the native language of the learners. In addition, the schools promote intercultural and multilingual services in school libraries or cooperation with community libraries.

The CORE project works with the mother tongue of the learners, taking into consideration the fact that the young learners are on transit routes or in refugee camps and it is not yet clear where they will settle in the future.

5.4 Parental Work

School systems in transit and host countries - including Switzerland - often differ considerably from what the refugees and migrants are used to from their home country. There can be great differences and sometimes contradictions in the understanding of what education is and what it can achieve. The same applies to ideas about the role of schools and teachers. This can lead to misunderstandings and feelings of insecurity between the school and home. And especially in crisis situations, everyday things like homework or school trips may turn into significant stress factors for parents. This can weaken the role of parents in accompanying and encouraging their children's education and can in turn have a negative impact on their children's ability to learn. Here we are talking about parental work, which plays a major role in three of the examples presented:

EoL works with parents and parent groups to familiarise them with the methods; this includes psychosocial aspects of the program but also very practical aspects such as age-appropriate play and learning aids which the older children take home with them.

CFS was designed in cooperation with the parents, and the parents are also given the possibility to visit the spaces. Alternatively, their children can stay in the CFS for a few hours and thus give the parents some space for themselves to relax. This is another aspect of the work with parents.

The QUIMS program provides parents with the opportunity to learn and get further training. In this way, parents can strengthen their language skills in reading groups and at the same time learn more about how to use leisure time or libraries in a meaningful way. In addition, parents' councils have been formed to provide parents with a platform to bring their needs to the QUIMS schools and to take on mediation roles.

5.5 Partnerships and Cooperation between Formal and Non-formal Education Structures

The cooperation between the different actors is an important backbone of educational programs for young refugees and migrants. Many educational initiatives for young migrants – especially on transit routes abroad or in refugee camps – start in the non-formal sector. They are offered by non-state actors, civil society, NGOs, and development cooperation institutions; accordingly, these initiatives follow their logic and analyses. At the same time, education remains a state task. Accordingly, the above-mentioned actors need to cooperate with those responsible for education, involve them in their initiatives and draw on official education policies, where these exist. It must indeed be the aim that non-state actors see their work as pilot projects which they can hand over to the national education authorities at the appropriate time. In the examples presented here, such cooperation can be seen at various levels:

The RET and Save the Children programs started as pilot projects in refugee camps in Chad and in refugee centres in Switzerland. After a pilot phase, both projects have succeeded in handing over the responsibility for the programs to the public authorities in the respective host countries. This required intensive cooperation, including advocacy work by the NGOs. Such work has to be carefully planned and implemented from the very beginning. With the state taking responsibility for the programs, there is also an increase in their sustainability.

Under the EoL approach, the situations appear to be different in different contexts. EoL works together with schools and is also in contact with educational authorities. Mainstream schools adopt elements of the method or inspire teachers to use them as an alternative to face-to-face teaching – which is often the norm involving memorization and repetition.

5.6 Magic Words: Flexibility and Adaptability

Education in the context of migration and flight - as mentioned above - is a learning environment that is highly heterogeneous: there is great diversity among the learners involved, each bringing their own history, cultural backgrounds, educational experiences and different languages. The composition of the group of learners also varies, especially among refugee children and young people. This area thus differs from conventional education, which as a rule is based on more homogeneous age groups, structures and corresponding requirements; however, this conventional form of education has become very open to individualised learning.

In order to do justice to the heterogeneous and changing groups of learners, intercultural skills and dealing with diversity are taught and promoted in training courses. This represents one of the basic competences of teachers who work with learners in a migration context. Key competences include flexibility and intercultural competence: More than in mainstream schools, teachers need to be able to adapt their teaching or learning activities to the learners. They also need to be able to adapt when there are frequent changes in the classroom and therefore to shape their teaching accordingly.

Often there are also no identity cards or certificates that show previous educational successes or achievements. This requires a high degree of flexibility and adaptability, especially with regard to new young learners. In the case studies presented here, examples of high flexibility are shown that allow learners to start and enter school precisely at the point where they personally feel comfortable.

In this context, the aspects connected to the valorisation of previous educational results are also important. This does not yet involve the recognition of school-leaving qualifications or vocational diplomas for the purposes of continuing vocational training or to facilitate labor market orientation. For

the time being, the present projects are concerned with making earlier educational results visible, giving them a value and enabling children in their learning processes to build on previous knowledge and competences that they bring with them from elsewhere. This will help them to better develop their potentials.

CORE draws strongly on the existing background knowledge of adolescents and young adults as well as on their competences. Individualised learning using the online tool makes this possible. In addition, the exchange among learners and the focus on life skills makes visible what might be possibly overlooked and not sufficiently appreciated in regular school contexts.

With EoL, the focus is on the child and the mapping of its natural and individual "learning flow". This allows the children to pick up where they left off in language or mathematics, and continue learning from there, with the learning flow always being taught according to the age appropriate thinking ability.

With its four areas, ACCESS II offers differentiated opportunities for the integration and promotion of young people, depending where their needs lie.

6. Education and Migration: Recommendations

The working group addresses its recommendations on the one hand to decision makers and authorities on institutional level, and on the other hand to NGOs and institutional actors engaged in international cooperation. In order to address these different groups, there may be some overlap between the following recommendations.

These recommendations also offer a filter through which international cooperation and development experts can start to draft common standards for the education of forced migrants. They can improve access to quality education for refugees, migrant children and youth. There is a high level of heterogeneity and diversity in context, to which educational programmes should adapt.

Recommendations on a general level

- Foster flexibility in education programmes on different levels such as pedagogy, curricula, timetables and learning subjects. A learner-centred approach should allow the identification and evaluation of former education achievement, competencies and psychosocial condition of learners and enable them to continue their education path in an adequate way. Authorities and planners should introduce and promote this flexibility.
- Offer learning opportunities in the local and native language. The question of language is essential in allowing migrants and refugees who speak a different language than their host community to progress adequately in their learning and supports their orientation and integration in different aspects of society and the labour market. Often, learning the language of the host country is a high priority in education programmes and migrants should be offered respective opportunities. Furthermore, it is also important for young people to keep fluency in their mother tongue, which is an important basis for future learning and individual orientation. Young migrants should also be offered classes and / or learning programmes in their native language.
- Ensure that psychosocial dimensions are integrated in education programmes. Post-traumatic stress disorders can prevent children and adolescents from learning and/or lead to inappropriate behaviour. Teachers need to be trained to identify and adequately react to learners with psychological challenges in class. Moreover, they need to be able to refer children to appropriate

psychological services (if available), who can provide further help. As a first step, it is important for teachers to recognise the symptoms and to be able to react to them depending on the context.

Recommendations to decision makers in the education sector

- Ensure that teachers possess a specific set of competencies. When working with migrant and refugee children, teachers need solid intercultural competencies to understand how to deal with diversity and to have the capability to take into account psychosocial dimensions. It must be ensured that these and other aspects, according to the respective situations, become better mainstreamed in teacher education and training.
- Enable and strengthen cooperation between parents and educational actors. When working with migrants and refugees whose understanding of and experience with education and school are often very different, cooperation with parents is key. The transformation of parents from “being strangers” to participants in school and the education sector is a relevant factor for the successful education careers of children and youth. Teachers need to be trained on how to work effectively with parents from diverse backgrounds, and parents need to be empowered to become active agents in their children’s education and development.
- Institutionalize the exchange between different actors in the field of ‘education and migration’. The exchange between actors focusing on main challenges, positive experiences and good practices with regards to education and migration will foster mutual learning and understanding. It has to be strengthened and institutionalized, especially in decentralized education systems such as Switzerland.
- Promote exchange between domestic and international actors concerning ‘education and migration’. Another strong and often neglected potential of exchange and mutual learning is the exchange between representatives of a national education system, especially teachers, and actors at international level. The latter have solid experiences not only with children and youth in the refugee contexts, but their experiences usually build on innovation and on sound knowledge and networks in the countries of transition or of origin of the young migrants. The exchange between national and international education actors can be mutually inspiring and instructive and should be institutionalized.

Recommendations to actors in international cooperation, NGOs and training institutions

- Build programmes in cooperation with NGOs and public actors. Where state systems cannot or do not (yet) want to offer access for young refugees and migrants, educational opportunities should be offered by actors of international cooperation. Wherever possible, they work together with state institutions and education authorities. The aim must be to ensure that, over time, the educational projects for refugees and migrants are handed over to the state actors with the perspective that sustainability is ensured for the programmes.
- Embed programmes in the local context. International actors can usually build on existing experience and approaches when designing educational programmes for young refugees and migrants. On the one hand, the aspect of contextualisation is central here: programmes must always be adapted to the respective context. On the other hand, a cooperation community must be established from the outset with local actors so that they assume ownership and participate according to their respective roles. As an example, the ministries of education could define the framework conditions, educational institutions could engage in teacher’s trainings and

programme design, civil society organisations could work with the community and engage in the implementation of programmes, etc.

- Integrate psychosocial dimensions into learning programmes. For learners suffering from post-traumatic stress disorders, there are often no individual therapy services in the context of international cooperation. Nevertheless, there are a number of established methods that combine psychosocial support with learning on the individual level or with groups that provide school-accompanying activities. It is important that teachers and trainers are instructed in this domain. They do not need to become psychologists, but they should be acquainted with basic methods to recognise and deal with posttraumatic stress disorder or other forms of emotional stress. This will allow them to react adequately to specific situations, either within the classroom or through external offers.

Annex: Case studies

Project descriptions (in german and french only)

I Bildung und Migration «Gute Praxis»: «Children of Refugees in Education (CORE)» von IPE PH Zürich

Informationen erhalten von Wiltrud Weidinger, Doris Kuhn und Samir Boulos, IPE der PH Zürich, und ergänzt durch Interview geführt von Silvan Oberholzer, Research and Communication Trainee, NORRAG. Zürich, Juni / Juli 2019.

1. Daten zum Projekt

Projektname: CORE – Children of Refugees in Education

Organisation: Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung International Projects in Education (IPE)

Partner: Lotteriefonds des Kantons Zürich, lokale NGOs/Schulen, Digital Learning PH Zürich (DLE), je nach Kontext: Erziehungsministerium

Projektstart/-phase: Januar 2017-2020

Kurzer Projektbeschreibung: CORE hat zum Ziel, Life Skills und überfachliche Kompetenzen von Jugendlichen in Flüchtlingslagern und -zentren unter Nutzung ihrer Herkunftssprache zu fördern. Die Themen die durch das CORE Programm vermittelt werden richten sich darauf, dass sich die Jugendlichen mit sich selbst, dem Zwischenmenschlichen (z.B. Werte und Normen anderer Personen) und der Umwelt (z.B. Arbeitsmarkt), auseinandersetzen. Durch die Identifikation eigener Stärken und Kompetenzen verhilft CORE den Jugendlichen dazu, sich Zukunftsperspektiven zu erarbeiten.

Gute Erstsprachekenntnisse von Kindern und Jugendlichen vereinfachen das Erlernen einer Zweitsprache. Da der Ort der Niederlassung von Flüchtlingen und Migranten insbesondere in der Anfangsphase oftmals unklar ist, liegt der Fokus von CORE auf der Förderung der Erstsprache, damit das Erlernen der Fremdsprache in einer späteren Phase leichter fällt.

Durch die Förderung von überfachlichen Kompetenzen sowie Life Skills wie zum Beispiel Problemlösungsfähigkeit, Umgang mit eigenen Ressourcen und Belastung, und Sozialkompetenz, sollen die jungen Menschen im Umgang mit ihren schwierigen Erfahrungen unterstützt und die Integration in die neue Gesellschaft erleichtert werden. Die Förderung von Life Skills, insbesondere von traumatisierten Kindern und Jugendlichen, hilft zudem, einen effektiven Lernprozess zu ermöglichen. Das IPE hat Unterrichtsmaterialien im Bereich Life Skills entwickelt, die mittels MOOC (Massive Open Online Course) für alle Jugendlichen und Lehrpersonen mit einem Smartphone, Tablet oder Computer zugänglich sind. Die Nutzung von CORE erfordert Internetzugang, welcher für jugendliche Flüchtlinge und MigrantInnen auch die primäre Kommunikationslinie zu ihren Familienangehörigen darstellt und ihnen die Möglichkeit gibt, sich über relevante Fragen zur Migrationsroute zu informieren. In Flüchtlingscamps und 'Shelters' der NGOs ist Internetzugang meistens gegeben, in Schulen muss das CORE Projekt hingegen oftmals nach technischen Lösungen suchen, um diesen sicherzustellen.

Das IPE arbeitet mit lokal tätigen NGOs und Schulen zusammen, die den geflüchteten Jugendlichen Bildung anbieten. Dabei schult das IPE die Lehrpersonen und NGO-Mitarbeitenden in überfachlichen Kompetenzen und im Einsatz der CORE-Unterrichtsmaterialien auf der [MOOC-Plattform](#).

Kontext: Hohe Zahl von geflüchteten Jugendlichen, mangelnder Zugang zu Bildung und Arbeitsmarkt, unsichere Aufenthaltssituation vieler geflüchteter Personen in Transitländern

Ziele und Zielgruppen: Geflüchtete Jugendliche, insbesondere junge Personen (meist zwischen 13-18 Jahren; teilweise auch junge Erwachsene/Eltern), die einen ungeklärten Aufenthaltsstatus in Griechenland und Libanon haben (weitere Länder sind möglich).

Handlungsfelder: Bildung in überfachlichen Kompetenzen/Life Skills, Bildung in Notsituationen, Bildung für eine vulnerable Gruppe

2. Kriterien für «Gute Praxis»

Ebene Projektmanagement – Kriterien

- **Welche spezifische und konkrete Problemstellung wird mit dem Projekt angegangen?**

Geflüchtete Jugendliche haben oft unzureichenden Zugang zu Bildung und sind noch nicht qualifiziert für den formalen Arbeitsmarkt. Zudem ist bei vielen geflüchteten Jugendlichen in Transitländern nicht klar, wo sie sich letztlich dauerhaft niederlassen werden. CORE bietet diesen Jugendlichen ein Bildungsangebot, das nicht an einen spezifischen Lehrplan gebunden ist. Entsprechend ist CORE auch nicht an einen spezifischen geographischen Kontext gebunden, sondern auf andere Regionen übertragbar, in denen geflüchtete Jugendliche sich in einer Transitsituation befinden. Die Förderung überfachlicher Kompetenzen unterstützt die Jugendlichen zudem in der Berufswahl und in der Integration in den Arbeitsmarkt. Der Einsatz eines MOOCs verbunden mit der Schulung von Lehrpersonen und NGO-Mitarbeitenden macht CORE innovativ und nachhaltig.

Zudem verbringen geflüchtete Jugendliche und junge Erwachsene einen Grossteil ihrer Zeit in den Flüchtlingszentren, ohne eine Tätigkeit oder eine Möglichkeit zum Lernen zu haben. Um ihre Herkunftssprache weiterhin zu fördern und gleichzeitig ihre überfachlichen Kompetenzen zu trainieren, wurde das CORE Lernprogramm entwickelt. Dabei steht weniger die Frage im Zentrum, wo die Geflüchteten letzten Endes ihren Lebensmittelpunkt haben werden, sondern vielmehr das Sichtbarmachen und Reflektieren ihrer Kompetenzen.

- **Ist der Ansatz skalierbar und / oder auf ähnliche Situationen übertragbar?**

CORE ist bis anhin auf Englisch und Arabisch verfügbar. Demnächst wird es auf Dari übersetzt werden. Aufgrund seiner Anlage und der Anpassung auf den Kontext von geflüchteten Jugendlichen und jungen Erwachsenen kann es auch in anderen Flüchtlingskontexten verwendet werden. Dabei sind spezifische Anpassungen vor allem im Aufbau von Netzwerken von Ansprechpersonen und vorhandenen technischen Möglichkeiten nötig. Die Unterrichtsmaterialien benötigen keine Anpassung an den jeweiligen Kontext, da die Themen des CORE Lernprogramms universell für diese spezifische Zielgruppe sind.

- **Welches sind die innovativen Komponenten?**

Die innovative Komponente liegt in der Kombination eines Lernprogramms, das in digitalisierter Form funktioniert und gleichzeitig aber den Dialog und die Kooperation untereinander, primär face-to-face aber auch online (CORE Online-Forum), fördert. Jugendliche arbeiten sich schrittweise durch das CORE Lernprogramm und treten in den verschiedensten Übungen (Gruppen- und Individualaufgaben) in den Austausch mit anderen Kolleg/-innen. Dabei begleitet eine Lehrperson vor Ort die Kinder und Jugendlichen durch das Lernprogramm.

- **Wie ist die Nachhaltigkeit abgesichert?**

CORE wird von der edX Plattform über die PH Zürich betrieben. Das Programm bleibt bestehen, auch nach Beendigung des Projekts. In den NGOs der Partnerländer werden Trainer/-innen entsprechend weitergebildet und können so das Wissen und die Kompetenzen an Kolleg/-innen weitergeben.

Didaktische Anleitungen, die zum Download bereitstehen, können von Unterrichtenden jederzeit auch selbstständig heruntergeladen werden.

- ***Sind quantifizierbare Resultate ausgewiesen?***

Zu diesem Zeitpunkt liegen noch keine quantifizierbaren Resultate vor, da die Umsetzung und Implementierung erst angelaufen sind. Aufgrund der Log-ins und der Teilnehmendenzahl kann man nach Beendigung des Projekts quantifizierbare Aussagen über das Nutzungsverhalten machen.

- ***Bietet der Ansatz Anregungen für die Bildungsarbeit in der Schweiz und im Ausland?***

CORE bildet ein Pilotprojekt, das auch für andere Inhalte und andere Unternehmungen im Bereich Bildung Möglichkeiten eröffnet. Mit der Wahl eines digitalen Vermittlungstools auf einer elektronischen Plattform wie EdX in Kombination mit Trainings und didaktischen Anleitungen kann es ein Baustein sein, der sowohl in der Schweiz als auch anderen Ländern Verwendung finden kann. Eine deutlich grössere Anzahl von Personen kann dadurch mit Bildungsinhalten erreicht werden.

- ***Sind internationale Normen einbezogen? Welche (z.B. INEE Standards, do no harm, andere)?***

Das CORE Projekt stützt sich auf Kinderrechte, im Sinne von Recht auf Bildung für Jugendliche, die meistens keinen Zugang zu formeller Bildung haben. Das Life Skills Konzept der WHO von 2001 ist eine Grundlage des CORE Projekts. Dieses Konzept beinhaltet eine Sammlung von überfachlichen Kompetenzen, die auf verschiedene Kontexte angewendet werden kann, und wurde für das CORE Projekt mit der Berufswahlorientierungsperspektive angereichert.

Pädagogische und psychosoziale Aspekte - Kriterien

- ***Sind Aspekte von psychosozialer Unterstützung integriert?***

CORE basiert auf einem kognitiv-konstruktivistischen Ansatz des Lernens. Die Jugendlichen befassen sich einerseits individuell mit einem Thema und bauen so ihr Wissen und Können auf. Andererseits tauschen sie sich mit Partnern oder in der Gruppe aus, wodurch kooperatives Lernen und soziale Interaktionen unterstützt werden. CORE fördert Life Skills wie z. B. Problemlösefähigkeit, Sozialkompetenz, kritisches Denken, Gesundheitskompetenzen sowie die Artikulation und Umgang mit Gefühlen. Dabei verfolgt das Projekt das Ziel, dass sich die Jugendlichen mit den eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in einer ressourcenorientierten und nicht defizitorientierten Perspektive auseinandersetzen. Ergänzend dazu unterstützt die Förderung von überfachlichen Kompetenzen in CORE die Berufswahlorientierung sowie die Orientierung im neuen Kontext in den Transitländern. Im Lernkapitel «My present situation» geht es beispielsweise um den Umgang mit Diskriminierung und um Länderrecherchen, damit sich die Kinder und Jugendlichen schon in den Transitländern Wissen über ihr Zielland aneignen und ein realistisches Bild erarbeiten können. Betreffend der Berufswahlorientierung handelt es sich primär um die Auseinandersetzung mit einem Beruf in einem Unternehmen, einer Organisation oder auch einem kleinen lokalen Betrieb.

- ***Sind Aspekte von Schutz und Sicherheit integriert?***

CORE bietet ein Programm, das Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer Untätigkeit in Flüchtlingslagern auffängt und ihnen positive Gedanken und Zukunftsmöglichkeiten vermittelt.

- ***Wie wird den Aspekten von Heterogenität und Interkulturalität Rechnung getragen?***

Der gesamte CORE Kurs trägt der grossen Heterogenität und Interkulturalität in Flüchtlingszentren Rechnung. Nicht nur in der Anlage und der Illustration des Kurses wird dies ersichtlich, sondern vor

allem in den Aufgaben, die sich explizit Themen des Zusammenlebens, der Konfliktbearbeitung und des sozialen Zusammenhalts widmen.

- ***Beinhaltet der Ansatz auch Orientierungs- und Integrationshilfe in einem neuen Kontext?***

CORE richtet sich explizit in seinen Lernzielen und Inhalten an drei grosse Lernbereiche: Herkunftssprache, überfachliche Kompetenzen und Berufswahlorientierung. Damit zielt es auf die Vorbereitung einer Integration in einen neuen Kontext oder auf eine Re-Integration in einen bekannten Kontext (bei Rückkehr ins Heimatland) ab.

- ***Ist individualisiertes Lernen vorgesehen?***

CORE ist ein Lernprogramm, das einerseits selbstorganisiertes Lernen vorsieht (durch das Durchspielen auf digitale Weise) und dabei auch verschiedene Teilnehmer/-innen in den Austausch und Dialog untereinander bringt. Individuelle Lösungswege auf verschiedene Problemstellungen stehen im Vordergrund. Reflektierendes Denken und kreative und innovative Lösungen werden individuell ermöglicht. Zudem sind die Inhalte des CORE Programms, die sich auf die Förderung von Life Skills und Sozialkompetenzen fokussieren, sehr persönlich.

- ***Wie werden frühere Bildungsergebnisse miteinbezogen?***

CORE knüpft sehr stark am Vorwissen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen an. Dabei steht die Orientierung an den vorhandenen, auch in non-formalen Bildungskontexten erworbenen Kompetenzen (z.B. Organisieren, Übersetzen, Konflikte lösen, etc.) und Erlebnissen im Vordergrund. Die Erstsprachenkenntnisse von Jugendlichen und jungen Erwachsenen werden gepflegt und gefördert. CORE will sichtbar machen, was übliche schulische Kontexte nicht sichtbar machen können und diesen Fähigkeiten auch einen Wert geben. Dadurch sollen das Selbstbewusstsein und Selbstbild der Jugendlichen und jungen Erwachsenen gestärkt werden. Die Festigung der Identität ist insbesondere in der Zeit der Adoleszenz sehr relevant.

II Bildung und Migration «Gute Praxis»: «Essence of Learning (EoL)» von Caritas Schweiz

Informationen erhalten von Beatrice Rutishauser Ramm (Juli 2019) und ergänzt durch Interview geführt von Silvan Oberholzer, Research and Communication Trainee, NORRAG, im Oktober 2019.

1. Daten zum Projekt

Projektname: «Essence of Learning (EoL)»

Organisation: Caritas Schweiz

Partner: je nach Kontext des Projekts unterschiedlich; lokale NGOs, Regierungsorganisationen¹⁸ (bspw. Erziehungs-/Gesundheits- oder Kinderschutzbehörde), PädagogInnen, ErzieherInnen, PsychologInnen, SozialarbeiterInnen, Lehrpersonen; Bsp. Bangladesch: Caritas Luxemburg, Caritas Bangladesch, Jesuit Refugee Service, informelle Unternehmerinnen, IOM, UNHCR

Projektstart/-phase: verschiedenste Projekte existieren seit 2001 in 10 Ländern; Je nach Krisen- und Schulkontext kann EoL eine unterschiedliche Dauer annehmen (bspw. CFS in Bangladesch: 1 Jahr; Sozialprogramm Rumänien: 5 Jahre). Die Nachhaltigkeit der Projekte wird jedoch sichergestellt (bspw. Stufenweise Übergabe an Behörden im Kosovo).

Kurzer Projektbeschreibung: Essence of Learning (EoL) ist ein didaktischer, notfallpädagogischer Ansatz, welcher auf über 15 Jahren Arbeits- und Praxiserfahrung basiert und von Caritas Schweiz entwickelt wurde. EoL gibt Lehrpersonen ein flexibel anwendbares Instrument in die Hand, mit dem sie Kinder in kurzen, praktischen Trainingseinheiten unterstützen können, ihre Lernblockaden zu überwinden. Dieser Ansatz ist von besonderer Bedeutung für Kinder die in einem sozialen oder humanitären Krisenkontext aufwachsen. Traumatisierende Erfahrungen lösen bei vielen Kindern Lernblockaden und Schwierigkeiten der Kontrolle des Körpers und Emotionen aus. Viele dieser Kinder tendieren dazu, vorläufig in eine frühere kindliche „Entwicklungs-/Lernstufe“ zurückzufallen, die nicht ihrem Alter entspricht. EoL respektiert den offiziellen Lehrplan, setzt jedoch beim individuellen Entwicklungsstand des Kindes an, damit dessen Lernfähigkeit integriert werden kann. Durch die Wiederholung bereits zurückgelegter Lern- und Entwicklungsschritte in einem stressreduzierten Umfeld und individuell angepasstem Lerntempo, kann der altersgemässe Entwicklungsstand und somit der Anschluss an die Lernanforderungen der regulären Schule in relativ kurzer Zeit (wieder) erlangt werden. EoL verbindet dabei mittels des Lernweges psychosoziale Aktivitäten mit Lernen. Die dabei erlernten positiven Coping-Strategien in Form von Lerntechniken kann das Kind dann selbstaktiv anwenden, zum Beispiel, wenn es die Hausaufgaben macht. Somit kann EoL sowohl in der Schule wie auch ausserschulischen Programmen (z.B. Child Friendly Spaces) angewendet werden. In 2017 wurde EoL von UNHCR im Rahmen des Humanitarian Educational Accelerator (HEA)¹⁹ als einer von 2 Ansätzen ausgewählt, die gefördert werden, um sie skalierbar zu machen.

Kontext: Aufgrund der speziellen Lebensumstände und Erlebnissen von Kindern aus Krisengebieten, stocken die seelische und kognitive Entwicklung wodurch die Lernkapazität eingeschränkt wird. Zudem kommt hinzu, dass viele dieser Kinder keine durchgehende Schulbiografie aufweisen. Bleibt eine angemessene Betreuung und Förderung aus, besteht die Gefahr einer „verlorenen Generation“, die

¹⁸ Die Zusammenarbeit mit Regierungsbehörden ist zentral für EoL Projekte, u.a. um bestehende Curricula zu berücksichtigen und je nach dem den EoL Ansatz im formalen Bildungssektor zu verankern (bspw. Akkreditierung/Lizenzierung von EoL Trainerweiterbildungen). Entscheidend ist hierbei das Vermeiden jeglicher Parallelstrukturen zu Regierungsaktivitäten.

¹⁹ Insgesamt wurden 5 Teams von HEA ausgewählt, 3 davon in 2016 und 2 in 2017, welche gemeinsam geschult wurden.

negative Bewältigungsstrategien annimmt wie bspw. Schulabbruch. EoL ermöglicht Kindern den Wiederanschluss an den offiziellen Lehrplan und die Wiedereingliederung in die reguläre Schule.

Ziele und Zielgruppen: EoL richtet sich an Kinder jeden Alters, die in einem sozialen oder humanitären Krisenkontext leben oder dort aufgewachsen sind. Im Hauptfokus des Ansatzes stehen Kinder im Alter von 4-16 Jahren. Eine Anwendung mit bis zu 18-jährigen Flüchtlingskindern hat auch schon stattgefunden. EoL wird zudem immer durch Elternarbeit begleitet.

Handlungsfelder: EoL verbindet psychosoziale Unterstützung (PSS) und Lernen, wobei das Ziel darin liegt, Kinder wieder auf den Schulkontext vorzubereiten und sie in der Lernförderung zu unterstützen.

2. Kriterien für «Gute Praxis»

Ebene Projektmanagement - Kriterien

- **Welche spezifische und konkrete Problemstellung wird mit dem Projekt angegangen?**

Im [Flüchtlingslager von Cox Bazar, Bangladesch](#) werden die Kinder wieder in ihren veränderten Lernbedürfnissen unterstützt. Die Erlebnisse und Flucht aus Myanmar hat sie traumatisiert, das Leben im Flüchtlingslager ist für sie mit toxischem Stress verbunden. Da Schulen bei Projektbeginn (Januar 2018) noch nicht erlaubt waren, galt es zusätzlich, die natürlichen Lernbedürfnisse der Kinder zu befriedigen. Um die Lernbedürfnisse der Kinder, die vom EoL Ansatz profitieren, zu identifizieren, wird auf die Normalität in den spezifischen Länderkontexten zurückgegriffen, um eine Pathologisierung und intensiven Zeitaufwand einer kompletten Abklärung zu vermeiden. Zum Beispiel: In einem spezifischen Kontext geben 90% der Kinder an, Lernschwierigkeiten zu haben. Lehrpersonen klagen darüber, dass 90 % der Kinder Verhaltensauffälligkeiten aufweisen. Somit wird dies als die aktuelle «Lern und Lebensnormalität» angenommen. Die restlichen Kinder (10%) sind entweder durch ihre Resilienz geschützt und dadurch nicht betroffen, oder aber besonders betroffen und benötigen zusätzliche Hilfestellung. Letztere werden abgeklärt um festzustellen, wie sie in ihrer Umgebung zusätzlich unterstützt werden können. Meist sind sogenannte «Referral Systeme» für diese Anzahl von Kindern ausgelegt; auch dies wird im Vorfeld abgeklärt. Der Fokus zur Identifizierung der Kinder liegt also auf den „abnormalen“ Verhalten/Störungen, die eine Minderheit aufweist und ins Programm aufgenommen wird, wobei anschliessend weitere, spezifische Abklärungen erfolgen.

In Rumänien galt es den armutsbetroffenen Kindern die in die Schule gehen und trotzdem Lernlücken aufweisen, diese zu schliessen. Dies um Schulabbrüche zu vermeiden und sicherzustellen, dass die Kinder später die Möglichkeit haben, einen Beruf zu erlernen. Zahlreiche Eltern arbeiten im Europäischen Ausland was eine zusätzliche seelische Belastung für diese Kinder mitbringt. Somit galt es ebenfalls PSS und Lernen miteinander zu verbinden, und ihnen die Möglichkeit zu geben, an eigenen Projekten (bspw. Bewirtschaftung eines Gartens und Verarbeitung der Ernte; Stricken; Herstellung von Bilderbüchern) zu arbeiten, um ihr Selbstbewusstsein durch positive Coping Strategien zu verbessern und sie ihre Resilienz erleben zu lassen.

Führ mehr Details zur konkreten, generellen Problemstellung, siehe oben “Kurzer Projektbeschreibung“ und “Kontext“.

- **Ist der Ansatz skalierbar und / oder auf ähnliche Situationen übertragbar?**

Ja ist er und auch so konzipiert, wie die verschiedenen EoL Projekte in den verschiedenen Ländern und Kontexten darlegen. Die Skalierbarkeit zu erreichen war denn auch ein Ziel der Humanitarian Educational Accelerator (HEA) Förderung, welche zur öffentlich zugänglichen Dokumentation des Ansatzes in Form eines EoL Handbuchs führte (geprüft durch die PH Zürich; siehe [Rutishauser Ramm, B. \(2018\). Essence of Learning – Lernförderung in Krisenkontexten. Ein notfallpädagogischer Ansatz für die Praxis. Caritas Schweiz](#)). Ein EoL Trainingsmanual, welches sich an Lehrpersonen richtet, die

weitere (Lehr-)Personen auf die Anwendung von EoL weiterbilden („Train-the-Trainer Prinzip“), ist noch in Arbeit (es wurde im September 2019 anlässlich des Abschlusses von HEA in Oxford als Ansatz der Skalierbarkeit vorgestellt). Dieses Trainingsmanual versucht den EoL Training-Ansatz so zu dokumentieren, dass er in verschiedenen Kontexten für Weiterbildungen verwendet werden kann.

- **Welches sind die innovativen Komponenten?**

EoL arbeitet mit dem natürlichen Lernweg der analog der Lernwegstufen die Methodik/Didaktik vorgibt um den natürlichen Lernfluss zu wiederholen. Ganz besonders die ersten beiden Stufen des Lernwegs werden da gestärkt (Wahrnehmung & Orientierung und Visualisierung) und den Kindern mittels selbstgestalteter Lernhilfen (bspw. gestaltet aus PET-Deckeln und anderen Recyclingmaterialien; Lernheft) positive Coping-Strategien für jedes Lernfluss Thema vorgestellt. Dieses Vorgehen macht die Kinder selbständig und lässt ihr Interesse generell am Lernen wieder wachsen. Dies, da sie mit den Lernhilfen in die Lage versetzt werden, sich auch wieder Aufgaben des schulischen Textbuches transparent zu erarbeiten. Sie sind dann in der Lage, die Hausaufgaben selbständiger zu bewältigen, trotz der seelischen Belastung der sie ausgesetzt sind.

Wird der Fokus wieder mehr auf das Lernen gelegt, dann werden die restlichen Lernstufen gestärkt.

Da die Erfahrung zeigt, dass Kinder, die ein Trauma erlebt haben, Lernschwierigkeiten aufweisen, sind sie darauf angewiesen, den Lernfluss wiederholen zu können um das Wissen wieder abzurufen, das sie vor dem Trauma besaßen. Viele Kinder weisen zusätzlich zum Trauma auch Lernlücken auf, weil sie bspw. auf der Flucht waren, wodurch sie darauf angewiesen sind, den Lernfluss wiederholen zu können. Da bei EoL das Kind immer mit der altersentsprechenden Denkfähigkeit angesprochen wird, zeigt sich, dass je älter das Kind ist, dieses Wiederholen schneller geht als bei jüngeren Kindern. Methodisch didaktisch sind alle Kinder unabhängig von ihrem Alter darauf angewiesen, dass die Wahrnehmung (um eine normale Körperorientierung zurückzugewinnen) und die Orientierung und Visualisierung (um die Erinnerung zu entlasten), gestärkt werden.

EoL wird auch in der Schule im normalen klassenspezifischen Unterricht angewendet. Dies im Unterschied zu ausserschulischen Programmen, wo immer mit einer Gruppe von Kindern gearbeitet wird, die sich in der gleichen Entwicklungsstufe befinden.

- **Wie ist die Nachhaltigkeit abgesichert?**

Da PSS und Lernen nicht voneinander getrennt sind, sondern durch den Lernweg gesteuert werden, können die aktuellen Bedürfnisse und Veränderungen im Kontext mitberücksichtigt werden. Die Kinder können so in die «Normalität» oder einen normalen Schulkontext begleitet werden. Viele Kinder berichten, dass sie dank der Lernhilfen (die sie weglassen, wenn sie diese nicht mehr benötigen) ihre Hausaufgaben selbständig lösen können. Das fördert nicht nur das Lernen, sondern reduziert zusätzlich ihren täglichen Stress.

Zusätzlich verbindet EoL schulisches Lernen mit Spiel und Freizeit, wobei Lernen auch in non-formalen Bildungskontexten gefördert wird.

Die Finanzierung der Projekte die EoL verwenden, stützt sich auf einer Vielzahl von Geldgebern, wodurch deren Nachhaltigkeit sichergestellt wird.

- **Sind quantifizierbare Resultate ausgewiesen?**

Caritas Schweiz benutzt für EoL ein M&E Framework, das auf einem 3 stufigen Prinzip und dabei nicht nur auf standardisierten Tools basiert. i) Die Anwendung der Methodik (resp. Die Gestaltung der Theorie mit der Entwicklung des Kindes) wird durch Beobachtung (observation) analysiert. ii) Selbstreflexion: basierend auf der Einschätzung der Lernfähigkeiten/-resilienz durch die Kinder und bei Kleinkindern deren Eltern. iii) EoL arbeitet mit einem selbst entwickelten Kinderzeichnungstool, das auf der

Entwicklung des Kindes basiert und objektiv (basierend auf Systematik) interpretiert werden kann. Sind die Kinderzeichnungsanalyse und Beobachtungen der Lehrpersonen auf derselben Ebene, kann Fortschritt prozesshaft dokumentiert werden.

Eine eigentliche Impact Evaluation wurde noch nicht durchgeführt, da im Rahmen von HEA die Prozessevaluation im Vordergrund stand um die Skalierbarkeit zu unterstützen.

- ***Bietet der Ansatz Anregungen für die Bildungsarbeit in der Schweiz und im Ausland?***

EoL wurde Lehrpersonen vorgestellt die mit unbegleiteten jungen Geflüchteten (UMA) arbeiten. Diese haben die EoL Erkenntnisse auf die Bedürfnisse des Flüchtlings-Zentrums angepasst. Die Lehrpersonen waren dankbar, Erfahrungen zu hören, die im Zusammenhang mit der «Notfallpädagogik» im Ausland gemacht wurden. Da besteht ein grosser Handlungsbedarf für Schweizer Lehrpersonen, wie damals gesagt wurde. Die gleiche Feststellung wurde auch an der RECI Tagung 2018 geäußert.

EoL-Komponenten und Ansätze haben in einzelnen Ländern Eingang in das öffentliche Kindergarten- und Schul-Curriculum gefunden.

- ***Sind internationale Normen einbezogen? Welche (z.B. INEE Standards, do no harm, andere)?***

Ja, bspw. INEE Standards. Internationale Normen wurden insbesondere für Advocacy verwendet, um den Dialog mit verschiedenen Akteuren zu suchen. Dies verhalf auch zur Mitarbeit in Clustern – die Bedürfnisse und Lebenssituationen der Kinder hervorzuheben - was wiederum dazu beitrug, länderspezifische Bedürfnisse und Standards kennenzulernen.

Pädagogische und psychosoziale Aspekte - Kriterien

- ***Sind Aspekte von psychosozialer Unterstützung integriert?***

Ja, so zum Beispiel salutogenetische Aspekte und Aspekte von SEL (Social Emotional Learning).

- ***Sind Aspekte von Schutz und Sicherheit integriert?***

Schutz und Sicherheit sind unter anderem insofern integriert, als Schulen und andere Lernräume neben dem Bildungsangebot Zugang zu öffentlichen Dienstleistungen wie Ernährung, Wasser und Sanitär- und Gesundheitsversorgung, eröffnen. Dadurch bilden sie einen sicheren Raum. Betroffene, die zusätzliche Hilfe benötigen, können zudem von Fachpersonen abgeklärt und an Facheinrichtungen weitervermittelt werden. EoL ist ein kompetenzorientierter Ansatz und kann deshalb auch integrativ wirken. Dies ist wichtig, da je nach Kontext keine spezifischen Facheinrichtungen zur Verfügung stellen oder aber deren Kapazität begrenzt ist.

- ***Wie wird den Aspekten von Heterogenität und Interkulturalität Rechnung getragen?***

Der Lernweg und Lernfluss werden durch ein Wochenthema begleitet (aus dem Themenbereich Mensch und Umwelt und Lifeskills), damit die Aktualität der Kinder immer miteinbezogen werden kann (z.B. Wasser und Hygiene Themen, etc.). Zudem fördert das Wochenthema das vernetzte Denken und wird analog der Denkfähigkeit der Kinder vermittelt. So können auch soziale Aspekte eines Themas herausgearbeitet werden, oder diese an einzelne Unterrichtsfächer gekoppelt werden.

In den Lernzentren, in denen armutsbetroffene Kinder Lernförderung erhalten, werden ihre kulturellen Hintergründe miteinbezogen (die meist in den offiziellen Schulbüchern nicht berücksichtigt sind). In

Schulbüchern sind illustrative Beispiele oftmals nicht kontextgerecht dargestellt, wodurch Kinder oftmals Schwierigkeiten haben, sich mit diesen Beispielen zu identifizieren. EoL umgeht diese Problematik oder nutzt die Textbuchaufgaben und bettet diese so in den Kontext ein, dass sie für das Kind in seiner Altersstufe nachvollziehbar sind.

- **Beinhaltet der Ansatz auch Orientierungs- und Integrationshilfe in einem neuen Kontext?**

Die Flucht zu überwinden, das Ankommen im Flüchtlingslager zu erleichtern, die neue Normalität zu finden, braucht je nach Alter des Kindes mehr oder weniger Zeit. Dann gilt es mit den PSS/ Lerninterventionen das Kind wieder auf die Schule vorzubereiten. Indem die Elternarbeit gefördert wird, die ein Teil von EoL ist, wird versucht, die Integration zu unterstützen die das Kind und sein gesamtes Familienumfeld betrifft. Durch Elternarbeit soll insbesondere eine Atmosphäre gebildet werden, in der sich Eltern als Partner anerkannt fühlen und aufgezeigt werden, wie die Kinder in ihren aktuellen Schwierigkeiten unterstützt werden können.

- **Ist individualisiertes Lernen vorgesehen?**

Ja, durch die Wahl der Materialien, der unterschiedlichen selbstgestalteten Lernhilfen und auch im Schwierigkeitsgrad des Lernflussthemas: Wird z. B. im Rechnen im Zahlenraum 10 anfangen, gibt es Kinder die sofort mit 20, 50 oder 100 rechnen. Da alle Kinder altersentsprechend angesprochen werden und altersentsprechend ins Lernthema eingeführt werden, gelingt es, Kinder unterschiedlicher Lernniveaus zusammen lernen zu lassen. Dies fördert das «peer-to-peer» Lernen, da die verschiedenen Lerngruppen gegenseitig voneinander profitieren.

- **Wie werden frühere Bildungsergebnisse miteinbezogen?**

Die Definition von Lernflussschritten durch EoL, die mit der Gehirnentwicklung korrelieren, erlauben, Entwicklungsschritte und Meilensteine festzulegen, die an früheren Lernfähigkeiten anknüpfen.

Um Abklärungen zu vermeiden (Stress- und Zeitaufwand bedingt) und weil die Erfahrung zeigt, dass die Kinder meist «kränker» gemacht werden als sie sind, um ja ins Programm aufgenommen zu werden, wird im Rahmen von EoL eine generelle «Normalitätsabklärung» durchgeführt. Leiden bspw. 90% der Kinder in einem Kontext unter Lernschwierigkeiten, dann wird diese Realität als «normal» angesehen. Das bedeutet, dass das „Referral System“ auf die restlichen 10% ausgerichtet ist. Solche Systeme sind jedoch meist auf wenige Kinder ausgerichtet, da es in Krisensituationen auch an Fachpersonen fehlt. Alle 3-6 Monate wird die «Normalität» überprüft um herauszufinden, ob sie sich in Richtung 50% bewegt. Je nach Alter, adaptieren sich Kinder rasch an eine neue Situation, was sie aber nicht unbedingt von Lernschwierigkeiten befreit. Eine gute Normalitätsabklärung sowie die Festlegung von Zielen die realistisch und ehrlich sind, ist zentral für die Anwendung von EoL. EoL hat ein Handbuch mit Fachpersonen erarbeitet und schult Lehrpersonen so, dass die Dauer einer speziellen Intervention betreffend ihre Wirkung und des Alters der Kinder abgeschätzt werden kann.

Analog der Abklärung wird auch die Länge des EoL PSS / Lernprogrammes festgelegt oder aber die EoL Intervention in der Schule durchgeführt.

Analog des Programmes werden die Lehrkräfte in einer praktischen, pädagogischen Weiterbildung auf ihre Tätigkeit vorbereitet, die je nach Zuständigkeitsbereich (Ministerium für Soziales, Erziehungsministerium) abgesprochen wird.

III Bildung und Migration «Gute Praxis»: Programm «Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)» von der Volksschule des Kantons Zürich

Informationen erhalten von Markus Truniger, ehemaliger Leiter QUIMS in der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, (Juni 2019) und ergänzt durch Interview geführt von Silvan Oberholzer, Research und Communication Trainee, NORRAG, im Juli 2019.

1. Daten zum Projekt

Projektname: Programm «Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)»

Organisation: Volksschule des Kantons Zürich; Leitung: Volksschulamt, Sektor Interkulturelle Pädagogik; beteiligte Schulen (rund 130) und Schulgemeinden (rund 40)

Partner: PH Zürich und PH FHNW sowie weitere ExpertInnen für Fachsupport; je nach Schule weitere Programmpartner (bspw. Elternbildung, Gemeindebibliotheken, Kultur-/Sportinstitutionen)

Projektstart oder Phase: Nach einem Schulversuch (seit 1999) und einer Implementation (2006 bis 2010) läuft das Programm QUIMS in unbefristetem Dauerbetrieb; befristet ist die Arbeit an obligatorischen Schwerpunkten (seit 2014).

Kurzer Projektbeschreibung: Das Programm QUIMS ist ein Programm der Schulentwicklung und der Unterstützung in Schulen (Kindergarten, Primar- und Sekundarstufe I) mit hohem Anteil an SchülerInnen aus eingewanderten und sozial benachteiligten Familien. Die beteiligten Schulen führen in eigener Verantwortung Projekte und feste Angebote durch, die die Förderung der Sprache, des Schulerfolgs und der sozialen Integration betreffen. QUIMS Beauftragte (Lehrpersonen eingesetzt durch die jeweilige Schulkonferenz/-leitung und mit einer CAS Weiterbildung) übernehmen eine Stabsrolle und setzen sich insbesondere für die Themen interkulturelle Pädagogik und Sprachförderung an den QUIMS Schulen ein. Der Kanton leistet zusätzliche finanzielle und fachliche Unterstützung. Ziel ist es, gleiche Schulqualität und gleiche Chancen wie in anderen Schulen zu gewährleisten.

Schulen die am QUIMS Programm teilnehmen sind jene, deren Fremdsprachigen- und Ausländeranteil («Mischindex») 40% überschreitet. Diese sind vom Kanton verpflichtet, am QUIMS Programm teilzunehmen. Die Schulen werden während einem Jahr in das QUIMS-Programm eingeführt und die QUIMS Beauftragten werden ausgebildet; bevor die eigentliche schuleigene Projektaktivität startet. Ab 40% des «Mischindex» erhalten Schulen einen ersten Finanzierungsbeitrag; ab 60% fällt dieser höher aus, mit der Begründung, dass in Schulen mit einem «Mischindex» über 60% oftmals schwierigere Verhältnisse vorzufinden sind. Schulen mit einem Fremdsprachigen- und Ausländeranteil von weniger als 40% können auf die QUIMS-Lehrmaterialien und Dokumente zurückgreifen (bspw. Handbuch zu QUIMS, inkl. Handlungsfeldern und definierten Qualitätsmerkmalen und Praxisbeispiele, die online verfügbar sind), erhalten jedoch keine finanziellen Mittel vom Kanton.

Kontext: Das Programm QUIMS ist gemäss kantonalem Volksschulgesetz Bestandteil der öffentlichen Volksschule in den grösseren Städten und Agglomerationsgemeinden des Kantons Zürich. Es basiert auf einem mehrheitlichen politischen Willen, bestehende Benachteiligung in Schulen infolge einer tendenziell entmischten sozialen Zusammensetzung der Quartiere und Schulen zu vermindern.

Ziele und Zielgruppen: Das Programm richtet sich direkt an Schulleitungen und Lehrpersonen der beteiligten Schulen, die einen Fremdsprachigen- und Ausländeranteil von 40% und mehr aufweisen, indirekt an alle SchülerInnen und ihre Eltern in diesen Schulen. Es geht dabei um alle, um die gesamte Diversität in den Schulen, nicht nur um MigrantInnen. Das Fachwissen des Programms ist für andere interessierte Schulen und Fachpersonen auf einer Website frei zugänglich (www.vsa.zh.ch/quims).

Handlungsfelder: Es sind drei Handlungsfelder festgelegt, nämlich die Förderung der Sprache, des Schulerfolgs (Chancengleichheit) und der sozialen Integration (siehe Handreichung QUIMS 2008). In diesen Handlungsfeldern definieren die beteiligten Schulen ihre schuleigenen Massnahmen. Der Arbeitsfokus liegt 2014–2018 auf den obligatorischen Schwerpunkten A) Schreiben auf allen Schulstufen sowie B) Sprache und Elterneinbezug im Kindergarten, von 2019 bis 2022 auf einem neuen Schwerpunkt C) Beurteilen und Fördern, mit Fokus auf Sprache.

2. Kriterien für «Gute Praxis»

Ebene Projektmanagement - Kriterien

- **Welche spezifische und konkrete Problemstellung wird mit dem Projekt angegangen?**

Ausgangspunkt sind die Sorgen von Eltern, die politischen Befürchtungen und die wissenschaftlich belegten Befunde, dass in Schulen mit hohen Anteilen an Kindern aus eingewanderten und sozial tieferen Milieus das Leistungsniveau (vor allem in Deutsch und Mathematik) und die Schullaufbahnchancen der Kinder tiefer seien als in andern Schulen. Auch der soziale Zusammenhalt in diesen Schulen ist nicht selbstverständlich. Gleichzeitig ist belegt, dass es Schulen unter gleichen Bedingungen durch Arbeit an der Schulqualität schaffen können, die Risiken zu vermindern und Potenziale von Kindern und Eltern besser aufzugreifen.

- **Ist der Ansatz skalierbar und / oder auf ähnliche Situationen übertragbar?**

Der Ansatz ist in ähnlichen Quartier- und Schulsituationen anwendbar. Das erarbeitete Fachwissen zum Unterricht mit sprachlich und soziokulturell heterogenen Klassen sowie zur Zusammenarbeit mit einer heterogenen Elternschaft ist für alle interessierten Schulen nutzbar.

Auch international, kann der Ansatz des QUIMS Programms Anwendung finden. So stützen sich beispielsweise ähnliche Programme in Deutschland auf das Konzept von QUIMS, und Austausch fand auch mit dem Kanton Genf sowie Frankreich statt. Eine Verstetigung des Programms hängt jedoch stark vom jeweiligen politischen Kontext ab.

- **Welches sind die innovativen Komponenten?**

Das Programm arbeitet proaktiv an der Verbesserung der Schulqualität (Potenzialansatz) – und verzichtet auf Jammern und Resignation gegenüber «erschwerenden Verhältnissen». Die Verantwortung für Verbesserung liegt nicht nur bei den Schulen, sondern auch bei den kantonalen Behörden, die für gute Rahmenbedingungen, Ressourcen und den Support sorgen (Mehr-Ebenenansatz). Es wird viel Fachwissen und Knowhow aufgebaut, beispielsweise in einer wirksamen Lese- und Schreibförderung und in der Zusammenarbeit mit den Eltern. Das Fachwissen wird insbesondere in schulinterner Weiterbildung ausgetauscht und weiterentwickelt (Professionalisierung und Schulentwicklung).

Bezüglich der Elternarbeit gibt es drei Aktivitäts-Ebenen:

- Dialog und Kommunikation mit den Eltern auf Klassenebene: Hierzu sind primär die Klassenlehrpersonen verantwortlich. Das erfordert Weiterbildungen für Lehrpersonen in interkulturellen Kompetenzen, im Kommunikationsbereich und in der Arbeit mit interkulturellen ÜbersetzerInnen. Zentral sind auch die wertschätzende Haltung und das Auftreten der Lehrpersonen gegenüber den Eltern, was eine Frage deren Professionalisierung ist.
- Mitsprache auf Schulebene: Hier gibt es die Elternräte, wobei zu gewährleisten ist, dass die heterogene Elternschaft repräsentiert wird. Diese Elternräte können ihre Stimme und ihre Anliegen in die Schulen einbringen und übernehmen gewisse Leistungen für die Schulen wie bspw. in der interkulturellen Information der Eltern.

- Elternbildung: Diese Ebene fand traditionell – ausgerichtet auf den Mittelstand – in Kirchgemeinden oder in Gemeinschaftszentren statt. Neu haben QUIMS-Schulen begonnen, mit einfachen Formaten (wie Gesprächsgruppen über das Lesen) Elternkurse anzubieten. Damit sollen die Eltern animiert werden, z.B. die Leseförderung zuhause umzusetzen. Weitere Themen der Kurse können die sinnvolle Nutzung von Bibliotheken, Freizeit oder die Cyberthematik sein.

- **Wie ist die Nachhaltigkeit abgesichert?**

Das Programm ist in seinen Grundsätzen im kantonalen Schulgesetz auf Dauer verankert. Ein gemeinsamer Rahmen ist in Verordnungen und Handreichungen kantonal festgelegt: Zielsetzung, Handlungsfelder, befristete obligatorische Entwicklungsschwerpunkte, Grundsätze einer planvollen lokalen Entwicklung in jeder Schule (Verankerung in schuleigenen Schulprogrammen), interne Evaluation durch die Schulen und externe Evaluation durch den Kanton. In diesem Rahmen können nachhaltige Wirkungen erzielt werden.

- **Sind quantifizierbare Resultate ausgewiesen?**

Alle zwei Jahre müssen alle Schulen eine interne Evaluation durchführen und darüber ein Berichtformular ausfüllen. Die Berichte aller Schulen werden zusammenfassend kantonal ausgewertet. Sie zeigen, dass sich zum Beispiel die Förderung des Lesens und Schreibens intensiviert und professionalisiert hat und dass Schulen mit dem Programm und der Unterstützung zufrieden sind. Die Fachstelle für Schulbeurteilung – die externe Schulevaluation im Kanton Zürich – kommt alle fünf Jahre in jede Schule und befragt systematisch alle SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen. Die Befragungsdaten dieser Evaluation sind in der grossen Mehrheit in QUIMS-Schulen positiv bis sehr positiv ausgefallen, zeigen jedoch auch, dass einige Schulen aktiver engagiert sind als andere.

Eine externe Evaluation, die eine Metanalyse verschiedener Daten und Studien vornahm, bescheinigt dem Programm, dass Merkmale erfolgreicher Schulentwicklung in der Umsetzung sowie (leichte) Verbesserungen in den Leseleistungen und in den Schullaufbahnen der Schüler/innen zu finden seien (siehe Maag Merki u.a. (2012). QUIMS. Eine Sekundäranalyse zur Überprüfung der Wirkungen und der Wirkungsbedingungen).

- **Bietet der Ansatz Anregungen für die Bildungsarbeit in der Schweiz und im Ausland?**

Die Erfahrungen und Anregungen aus QUIMS sind vor allem in städtischen Schulverhältnissen mit soziokulturell heterogener Schülerschaft interessant. Das Programm QUIMS kann Erfahrungen mit Massnahmen bei (tendenzieller) schulischer Segregation mit anderen Interessierten austauschen. Ähnliche Programme laufen z.B. in Genf (Réseau d'enseignement prioritaire REP), in Frankreich (Zones d'éducation prioritaire ZEP), in Belgien und den USA.

- **Sind internationale Normen einbezogen? Welche (z.B. INEE Standards, do no harm, andere)?**

Die UNO-Kinderrechte bilden ein Grundfundament auch für das Programm QUIMS. Denn grundlegende Kinderrechte sind auch in der Schweiz nicht immer gewährleistet, beispielsweise wenn in der ersten Phase der schulischen Integration von Asylsuchenden die Schulbedingungen nicht den sonst üblichen Normen entsprechen (bspw. zu kleine Schulräume; kürzere Unterrichtszeiten). OECD-Empfehlungen werden als Anregung und für die politische Argumentation und Legitimierung verwendet (OECD. (2013). Equity and Quality in Education. Supporting disadvantaged Students and Schools). Das Programm QUIMS bezieht jedoch vor allem die internationale erziehungswissenschaftliche Forschung ein.

Pädagogische und psychosoziale Aspekte - Kriterien

- ***Sind Aspekte von psychosozialer Unterstützung integriert?***

Priorität wird auf wirkungsvolles Lehren und Lernen in soziokulturell heterogenen Kontexten gelegt, das heisst darauf, SchülerInnen mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und soziokulturellen Hintergründen wahrzunehmen, anzuerkennen und zu fördern. Beim Fördern des Lernens spielt der Aufbau der personalen und sozialen Kompetenzen (Selbstwirksamkeit, Lernstrategien, kooperatives Lernen) eine grosse Rolle. Es gibt jedoch keinen Schwerpunkt auf spezifische, z.B. schulpsychologische psychosoziale Unterstützung. Dafür gibt es im Kanton Zürich (und anderen Kantonen) schulische HeilpädagogInnen, SchulpsychologInnen und Schul-/ SozialarbeiterInnen, welche in die Klassen gehen und auch Lehrpersonen beraten.

- ***Sind Aspekte von Schutz und Sicherheit integriert?***

Im Handlungsfeld der sozialen Integration geht es u.a. auch um Regeln des Zusammenlebens in den Schulen, die auch dazu dienen, Kinder vor Rassismus, Mobbing und Gewalt zu schützen. Beispielweise arbeiten Schulen mit SchülerInnen als Streit-SchlichterInnen auf dem Pausenhof.

- ***Wie wird den Aspekten von Heterogenität und Interkulturalität Rechnung getragen?***

Projekte und Angebote im Unterricht und im Schulleben im Rahmen von QUIMS beziehen sich immer auf die Heterogenität und Interkulturalität. Es sollen alle Kinder – und ihre Eltern – in ihren Besonderheiten anerkannt sein. Die Interaktionen und Lernangebote sollen darauf ausgerichtet werden. Beispielsweise wird die Mehrsprachigkeit berücksichtigt, einerseits in der Information und in Gesprächen mit Eltern (Beizug von Interkulturellen DolmetscherInnen), andererseits auch in der Leseförderung und in Schulbibliotheken. In Schulbibliotheken werden Bücher in mehreren Sprachen angeboten (je nach Zusammensetzung der Schülerschaft). Stark gefördert wird aber auch die Zusammenarbeit von Schulbibliotheken mit Gemeindebibliotheken, welche professioneller und oft grössere interkulturelle Angebote haben und darum eine wichtige Ergänzung zu den Schulbibliotheken darstellen.

Der Umgang mit sozialer und sprachlicher Heterogenität ist ein Schlüsselthema für Schulen und ist deshalb auch in der Weiterbildung von QUIMS-Beauftragten zentral. Diese Weiterbildungen thematisieren auch die Haltung von Lehrpersonen und deren Reflexion bezüglich deren eigenen sozialen Position und jener der Kinder und Eltern in der Gesellschaft (inkl. Sensibilisierung auf das Bewusstsein eigener Vorurteile).

- ***Beinhaltet der Ansatz auch Orientierungs- und Integrationshilfe in einem neuen Kontext?***

Die Eintritte in die Schulen – für alle Kinder aus den Familien in den Kindergarten, für Neuzugewanderte auch im Verlaufe der Schulzeit – sowie die Übergänge in nächste Schulstufen sind Teil der Schulentwicklung und der Angebote von QUIMS-Schulen. Es gibt beispielweise Projekte der Begleitung von Kindern und Eltern in den ersten Kindergartenwochen und bei Neuzugewanderten. Hierzu gibt es verschiedene Ansätze:

- Es gibt Schulen, die hierzu Deutschlehrpersonen für Zweitsprachige einsetzen. Diese Lehrpersonen bekommen dann den (entlohnenden) Auftrag, sich in den ersten Wochen den Kindern und deren Eltern anzunehmen, nebst dem Deutschunterricht.
- Andere Schulen arbeiten mit den Lehrpersonen für herkunftssprachlichen Unterricht. Dies hat den Vorteil, dass in Anfangsphasen die Erstsprache eingesetzt werden kann. Ansonsten müssen die Lehrpersonen mit interkulturellen Dolmetschern/Innen arbeiten, die von Vermittlungsdiensten angeboten werden.

- ***Ist individualisiertes Lernen vorgesehen?***

In jedem Unterricht mit heterogenen Klassen ist zumindest eine Differenzierung nach verschiedenen Ausgangsniveaus notwendig, in der Begleitung einzelner Kinder und ihrer Eltern auch eine Individualisierung. Im aktuellen Schwerpunkt «Beurteilen und Fördern» wird eine Professionalisierung in dieser Hinsicht angestrebt.

- **Wie werden frühere Bildungsergebnisse miteinbezogen?**

Bei Eintritt in den Kindergarten und in die Schule werden Erstgespräche mit Eltern und Kindern geführt, um Voraussetzungen und schulische und informelle Vorbildung abzuklären und darauf aufzubauen. Das Volksschulamt des Kantons Zürich bietet hierzu auf der Website (www.vsa.zh.ch, unter Schule und Migration / Neuzuwanderung) ein Formular und ein Protokoll/Leitfaden für solche Erstgespräche an. In Lerndokumentationen und Portfolios können Ausgangslage und Fortschritte dokumentiert werden. Die zentrale Frage für QUIMS ist, wie man von unterschiedlichen Ausgangslagen das Wissen so aufbauen kann, dass alle gleiche Chancen haben und einen guten Zugang zu Bildung finden.

IV Bildung und Migration «Gute Praxis»: Service de l'Accueil de l'enseignement secondaire II (ACCES II) du Département Instruction Publique, Genève

Informations reçues de Joël Petoud, directeur d'ACCES II, complétées par une interview dirigée par Joost Monks, directeur exécutif de NORRAG, et Paul Gerhard, spécialiste de la gestion de la communauté et des communications, NORRAG. Genève, juillet / août 2019.

Le contenu et les perspectives présentés dans cet entretiens sont ceux de la personne interviewée et ne représentent pas nécessairement les opinions des organisations mentionnées

1. Données sur le projet

Nom du projet : Service de l'Accueil de l'enseignement secondaire II (ACCES II)

Organisation : Département Instruction Publique, Genève ; école destinée aux élèves allophones²⁰ ayant entre 15 et 19 ans (à l'entrée)

Partenaire(s): Direction de l'Enseignement secondaire II et partenaires internes (autres établissements, divers services tels que le Service de Santé de l'Enfance et de la Jeunesse (SSEJ) ou l'Office médico-pédagogique (OMP), l'Office pour la formation professionnelle et continue (OFPC), le Service protection des mineurs (SPMi) et externes au DIP (Fondation genevoise pour l'Animation socio-culturelle (FAS'e), Centre de Contacts Suisse Immigrés (CCSI), Syndicat interprofessionnel des travailleurs (SIT), Office cantonal de la population et des migrations (OCPM).

Début/Fin ou phases du projet : Début : années 1970/ Fin : indéterminée

Brève description du projet : Offrir à de grands adolescents ou de jeunes adultes migrants non-francophones des cours de français et de remise à niveau dans d'autres branches (mathématiques, sciences humaines, anglais, éducation physique, dessin, ateliers etc.) pour pouvoir rejoindre le système de formation genevois.

²⁰ Tous types de migrants non francophones.

La durabilité de la structure est assurée par son intégration au département de l'Instruction publique du canton de Genève, elle existe depuis 47 ans.

Contexte : Classes de 11 à 12 élèves sur 4 secteurs principaux.

- **Les classes d'accueil** reçoivent des jeunes scolarisés ou pas dans leur pays d'origine et leur offrent des cours de français intensifs (11 heures par semaine) et une remise à niveau dans les autres branches.
- **Les classes d'insertion scolaire (CIS)** préparent les élèves à continuer dans une filière scolaire. Les enseignants jugeront, en fin d'année d'accueil, si l'élève a les capacités de poursuivre dans cette filière.
- **Les classes d'orientation professionnelle (COP)** s'adressent à des élèves qui n'ont pas encore acquis le niveau scolaire et l'autonomie exigés à une entrée dans le monde professionnel. Cette filière a été créée, en 2016, principalement pour répondre aux besoins des arrivées des RMNA, peu voire pas scolarisés.
- **Les classes d'insertion professionnelle (CIP)** permettent à l'élève de définir un projet de formation professionnelle, tout en bénéficiant d'un renforcement scolaire. L'élève effectuera des stages et passera les tests d'entrée en formation.

De plus, comme la migration ne suit pas forcément le rythme de l'année scolaire, des classes d'Accueil scolaire, ouvertes en fonction des besoins, offrent aux jeunes migrants une scolarité à mi-temps, complétée par des activités socio-éducatives confiées à des animateurs de la FAS'e.

Objectifs et groupes cibles : Insérer des élèves migrants allophones dans le système de formation genevois. Aucun critère de discrimination n'est établi, à part l'âge et les conditions de domicile. Les élèves de moins de 15 ans sont envoyés à l'Enseignement obligatoire et les élèves de plus de 19 ans sont dirigés vers des cours de français dispensés par des associations ou des instituts de langue.

Champs d'action : Elèves migrants allophones récemment arrivés à Genève. Enseignement du français langue d'accueil et préparation à l'insertion dans la formation professionnelle (pré-apprentissage, attestation fédérale professionnelle - AFP - certificat fédéral de capacité – CFC) ou académique (collège de Genève, école de culture générale).

2. Critères pour les "bonnes pratiques"

Niveau de la gestion du projet

- **Quel(s) problème(s) spécifique(s) et concret(s) le projet aborde-t-il ?**

L'insertion des jeunes migrants dans leur nouveau milieu de vie et plus particulièrement son système de formation. Le défi est de faire entrer dans un projet d'insertion des élèves qui doivent vivre à la fois leur adolescence et la migration. Qu'ils soient mineurs non accompagnés ou qu'ils aient suivi la migration de leurs parents, ces jeunes ont parfois connu des traumatismes graves et apportent avec eux des souvenirs douloureux. Il est difficile pour ces élèves, qui ont subi plus que choisi la migration, d'entrer rapidement dans un projet d'intégration et de formation. Ce sont aussi parfois des enfants-valises, que l'on fait migrer puis retourner au pays d'origine puis migrer à nouveau au mépris de leur carrière scolaire. Ce sont des élèves qui doivent donc faire face aux conditions de leur migration, qui ont souvent des démarches administratives en cours et qui la plupart du temps nécessitent un suivi psychologique. Cela influence leur scolarité.

- **L'approche est-elle évolutive et / ou transférable à des situations similaires ?**

L'approche est évolutive : elle ne cesse de s'adapter à la population requise : création de nouvelles filières (classes d'orientation professionnelle), de nouvelles classes (classes d'alphabétisation, classes

en partenariat avec une filière commerciale ou une entreprise), adaptation de la grille horaire (ouvertures de cours de bureautique, de philosophie, d'introduction à la démarche scientifique ou d'atelier de raisonnement logique).

Cette adaptabilité est un élément clé, et une force, d'Access II. Il faut constamment s'adapter en cours de route. L'offre est donc adaptée en fonction des arrivants, des besoins, et des déficits des élèves (« gaps »). Les enseignants sont formés à travers des formations complémentaires (formation continue). Ces formations sont organisées par le DIP / Access II. Par exemple : quand Access II a reçu beaucoup de migrants analphabètes, le service a formé les enseignants à l'alphabétisation.

Il y a constamment des inscriptions et désinscriptions. Il faut être flexible, en fonction des arrivées de migrants, sans organiser de tests approfondis avec des élèves qui ne sont parfois pas encore présents mentalement à cause de leur expérience de la migration. Il faut pouvoir faire de bonnes prévisions des besoins en amont, ceci est basé sur l'expérience et / ou des données statistiques par exemple du Service de la Recherche en Education (SRED) qui aide à donner des tendances sur les arrivées d'élèves migrants de quand il y aura plus ou moins d'élèves.

Les transferts procèdent aussi de cet esprit d'adaptabilité (voir plus loin) pour permettre aux jeunes d'avancer. L'ACCES II a aussi acquis des connaissances sur les systèmes éducatifs de différents pays et peut facilement faire des équivalences avec la Suisse.

Pour mettre en place cette adaptabilité, les enseignants sont engagés en fonction des besoins. Ils sont fonctionnaires de l'Etat de Genève et la plupart voltigeurs, c'est-à-dire qu'ils enseignent à Access II et ailleurs. Ce n'est pas spécifique à Access II, mais dans cette structure, il y a plus de variations et d'imprévus, plus d'arrivées et de départs fréquents. Si le service doit fermer une classe, les enseignants sont affectés à un autre établissement du Secondaire II.

Cette adaptabilité est possible grâce à la liberté qui est donnée à Access II de modifier la grille horaire des cours en fonction des élèves que l'on reçoit. Dans la limite du budget donné, il est possible de remplacer un cours par un autre en fonction de besoins émergeant (exemple un cours de bureautique organisé en cours d'année).

- ***L'approche est-elle transférable ? (Ce type de service existe dans d'autres cantons suisses, voire d'autres pays)***

Cette structure existe aussi dans d'autres cantons, par exemple « l'Ecole de la Transition » du Canton de Vaud. A Genève les portes restent ouvertes pour permettre aux élèves de rejoindre une formation en école (classes d'insertion scolaire-CIS). Par exemple, pour l'année scolaire 2018/19, 144 élèves ont un profil scolaire sur 700 et peuvent possiblement poursuivre une formation de type académique.

Concernant le partage d'expériences, il faudrait reprendre le partage de pratiques entre les cantons. Dans le passé, il y avait des échanges mais cette pratique a disparu. Ces échanges devraient aussi exister à l'international. En France, il y a des classes en immersion, les élèves sont inscrits dans des écoles régulières et ont un soutien particulier dans une structure à part. L'immersion existe à Genève, mais pour les classes primaires.

- ***Quels sont les composants innovants ?***

L'adaptabilité constante du dispositif qui tient compte du type de migrants reçus (par exemple : ouverture de classes spécifiques d'alphabétisation si la population reçue est analphabète ou encore : grille horaire adaptée aux besoins de l'élève).

- ***Dans quelle mesure la communauté d'accueil est-elle impliquée dans le projet ?***

Il y a un fort impact et soutien des communautés d'accueil de certaines diasporas importantes à Genève (portugaise par ex.). Les églises ont aussi un fort impact. Mais Access II n'a pas de contact formalisé, le contact avec les communautés est fait au cas par cas.

Quand les migrants vivent dans une famille d'accueil, ou bénéficient d'un coaching ou une aide de la communauté, cela fait une différence à l'école (le tissu associatif joue un rôle important).

- ***Les normes internationales sont-elles incluses ? Lesquels (par exemple, normes INEE, do no harm, autres) ?***

Les normes internationales ne sont pas énoncées comme telles, mais leur esprit est repris dans les règlements en vigueur au Département de l'Instruction publique et dans la Loi sur l'Instruction publique du canton de Genève.

Aspects pédagogiques et psychosociaux

- ***Les aspects de soutien psychosocial sont-ils intégrés ?***

Les aspects de soutien psychosocial sont intégrés grâce au soutien d'une équipe médico-psychosociale. Une infirmière, un conseiller social et une psychologue sont à disposition des élèves, voire de leur famille.

Un des aspects innovants du service Access II est l'adaptabilité des aspects pédagogiques, car les méthodes pédagogiques doivent s'adapter aussi aux élèves. Les enseignants doivent garder une certaine distance : ils doivent être empathiques mais aussi exigeants. En même temps, ils doivent aussi guetter les signes de détresse et orienter vers l'aide si nécessaire (conseillers sociaux). Le but d'Access II est de combler des déficits avec l'objectif : « s'intégrer dans le système scolaire ». Il y a en tout temps des transferts ou des départs d'élèves. Il faut constamment s'adapter (notamment pour les enseignants).

Des formations ponctuelles organisées par Access II permettent de former les enseignants. Par exemple, l'année passée, Jean Claude Métraux qui a écrit « La migration comme métaphore » a été invité et a expliqué le mécanisme des chocs post-traumatiques. Il s'agit de formations continues. Access II travaille aussi avec certains services de l'hôpital, il y a deux psychologues cliniciennes à l'école.

En tant qu'enseignant, il est important de garder une exigence par rapport aux élèves, même s'ils ont vécu le pire ou subi des traumatismes. C'est la difficulté de la position et de la distance qui existe ailleurs mais qui est exacerbée dans le cadre de l'enseignement à des élèves migrants.

Au niveau pédagogique la difficulté est de se trouver avec des élèves qui, d'une année à l'autre, peuvent avoir des compétences et capacités très variées. Il faut s'adapter continuellement. Les enseignants doivent accepter de ne pas maîtriser tous les paramètres.

- ***Les aspects de la protection et de la sécurité sont-ils intégrés ?***

Oui, selon les règles en usage au DP Genève. Un exercice d'évacuation est pratiqué chaque année et les critères de protection de la personne sont respectés (droit à l'image par exemple).

- ***Comment les aspects d'hétérogénéité et d'interculturalité sont-ils pris en compte ?***

Par le brassage de population lors de la constitution des classes, par le contenu des cours et par des activités annexes menées avec les élèves (participations à des actions bénévoles par exemple).

- ***L'approche inclut-elle également une aide à l'orientation et à l'intégration dans un nouveau contexte ?***

Ces aspects sont au cœur de notre travail. Outre des cours d'information sur les écoles et les professions inclus dans la grille horaire des classes d'insertion professionnelle, l'élève peut recevoir l'assistance d'un bureau des stages, d'un psychologue en orientation professionnelle, d'une conseillère en insertion. Dès que son niveau de français oral est suffisant, l'élève doit faire un stage dans une entreprise afin de découvrir le monde du travail et d'affiner son projet professionnel.

- ***Un apprentissage individualisé et centré sur l'élève/étudiant-e-s est-il prévu ?***

Non, il s'agit d'activités de groupes, de classes, mais, vu l'hétérogénéité des classes, la différenciation pédagogique est nécessairement pratiquée. La pédagogie dans les classes recevant des élèves allophones est une constante adaptation au public reçu. L'enseignant doit constamment ajuster sa pédagogie dans le but de mettre l'élève là où il serait s'il n'y avait pas l'obstacle de la langue.

Cela va d'un programme adapté à des élèves analphabètes qu'il faut alphabétiser en langue d'accueil, à la préparation à l'entrée dans des classes à hautes exigences en reliant son enseignement avec ce

qui se fait en classe ordinaire. Le grand défi étant d'amener les élèves à réussir des épreuves de sélection forcément conçues pour des francophones (tests d'attente fondamentale).

Cette pédagogie différenciée à l'extrême implique une évaluation elle-même différenciée : les notes, si elles existent, sont indicatives, commentées et toujours relatives à un programme donné qui ne correspond pas forcément à l'âge de l'élève. L'orientation en fin de classe d'accueil est proposée par le conseil de classe, ce n'est pas une moyenne ou un résultat chiffré qui prime.

Les enseignants sont libres de noter ou pas. La plupart du temps les élèves préfèrent être notés. Les notes sont relatives, car les niveaux sont très variés. Une très bonne note à Access II ne donne pas nécessairement accès à l'enseignement secondaire général. La valeur des notes n'est pas absolue et est toujours assortie de commentaires. Il faut faire comprendre cela aux élèves.

- ***Comment les résultats scolaires précédents sont-ils pris en compte/inclus ?***

Ils sont pris en compte dans la confection des classes (regrouper des élèves ayant le même niveau de mathématiques par exemple).

Lors de l'entretien d'inscription on demande à l'élève quel est son parcours, s'il a des carnets de son pays. De plus, des tests de math / français sont organisés. En fonction des résultats, on place l'élève dans une classe lui correspondant. Souvent il est nécessaire de réorienter en cours de route en fonction des imprécisions de l'impression et du test initial ainsi que de l'évolution de l'élève.

V Bildung und Migration «Gute Praxis»: Kinder- und Jugendfreundliche Räume (CFS) in Asylunterkünften in der Schweiz von Save the Children Schweiz

Informationen erhalten von Valeria Kunz und Nina Hössli, Fachpersonen von Save the Children Schweiz. Ergänzt durch Interview geführt von Silvan Oberholzer, Research and Communication Trainee, NORRAG. Zürich, Juni / Juli 2019.

1. Daten zum Projekt

Projektname: Kinder- und Jugendfreundliche Räume in Asylunterkünften in der Schweiz

Organisation: Save the Children Schweiz

Partner: Zentrumsbetreibende Organisationen AOZ und ORS Service AG, Staatssekretariat für Migration (SEM), Stiftungen, Privatspender, Unternehmen

Projektstart oder Phase: 2016-2018

Kurzer Projektbeschreibung:

Das Konzept Kinder- und Jugendfreundliche Räume und dessen Anwendung im internationalen Kontext

Kinder- und Jugendfreundliche Räume (engl. child friendly spaces) sind ein international erprobtes und anerkanntes Programm, das Mädchen und Jungen in humanitären Krisen Schutz bietet. Die Programmgestaltung ist kontextabhängig und vielfältig. Ziel ist es immer, einen geschützten, kindgerechten Ort zu schaffen, wo Kinder spielen, sich entfalten und erholen können, um so Erlebtes besser zu bewältigen. Kinder- und Jugendfreundliche Räume bieten folglich Schutz vor physischen Risiken und erlauben gleichzeitig, psychosozialen Stress während und nach einer Krisensituation abzubauen.

Kinder- und Jugendfreundliche Räume sind Teil von Save the Children's weltweiten Unterstützungsangeboten für Kinder und Jugendliche in Konflikt- und Krisensituationen. Sie bieten Kindern und Jugendlichen nebst einem sicheren kinderfreundlichen Umfeld je nach Kontext verschiedene Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Obwohl Kinder- und Jugendfreundliche Räume formelle Bildungsangebote nicht ersetzen, können in ihnen durchgeführte nicht formelle Bildungsaktivitäten Kindern, die keinen Zugang zu formeller Bildung haben oder die längere Zeit nicht mehr zur Schule gegangen sind, den Schuleinstieg erleichtern. Geflüchteten Kindern kann die Interaktion mit einheimischen Kindern und Jugendlichen in Kinder- und Jugendfreundlichen Räumen zudem dabei helfen, sich lokale Sprachkenntnisse anzueignen.

In der Region Khanaqeen im Irak hat Save the Children beispielsweise unter dem Ansatz der Kinder- und Jugendfreundlichen Räumen ein nicht formales Bildungsangebot für intern vertriebene Kinder geschaffen, das sich am offiziellen Lehrplan orientierte. Es verhalf Kindern und Jugendlichen, ihren schulischen Rückstand aufzuholen und sich auf die offiziellen Prüfungen vorzubereiten. So gelang ihnen der Wiedereinstieg ins offizielle Bildungssystem. Um zu verhindern, dass die Kinder- und Jugendfreundliche Räume mit dem formalen Bildungsangebot konkurrieren oder dieses gar ersetzen, richtete sich im Fall des Iraks das non-formale Programm nach dem Unterrichtsplan der lokalen Schulen. Dadurch konnten Lehrpersonen sowohl in non-formalen als auch formalen Bildungseinrichtungen unterrichten. Mittelfristig und in Absprache mit den zuständigen Behörden können Kinder- und Jugendfreundliche Räume, d.h. deren Programminhalte und Infrastruktur, lokalen Schulen übergeben werden. Diese können non-formale Lernaktivitäten in den regulären Lehrplan aufnehmen und ihn so inklusiver gestalten, insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund.

Einführung des Programms in der Schweiz: Basierend auf dem internationalen erprobten Konzept der child friendly spaces (siehe Box) hat Save the Children Schweiz von 2016-2018 im Rahmen eines Pilotprojekts Kinder- und Jugendfreundliche Räume in Schweizer Asylunterkünften eingeführt.

Kontext: Das Projekt trug dem Umstand Rechnung, dass über ein Drittel der Asylgesuche²¹ in der Schweiz in den vergangenen Jahren von Kindern stammten, ihre Bedürfnisse jedoch in Schweizer Asylunterkünften kaum berücksichtigt werden. Über die Hälfte dieser Kinder ist unter 6 Jahre alt und die Mehrheit kommt aus Ländern, die von Krieg oder Krisen betroffen sind.²² Manche von ihnen haben Erschütterndes gesehen oder wurden selbst Opfer von Vernachlässigung, Gewalt oder Misshandlung. Das Projekt zielte darauf ab, die Entwicklung von Standards für den Schutz und die Betreuung geflüchteter Kinder in der Schweiz voranzutreiben. Den Bedarf dafür belegten die Empfehlungen des UN-Kinderrechtsausschusses im Jahr 2015²³ sowie eine eigens von Save the Children Schweiz durchgeführte Kinderrechtssituationsanalyse.

Der Schweizer Ansatz: Viele geflüchtete Kinder und Jugendliche verbringen nach ihrer Ankunft in der Schweiz längere Zeit in Asylunterkünften. Dabei sind sie besonders verletzlich. Ihr Alltag ist geprägt von Ungewissheit und sie sind oft seelisch belastet. Asylunterkünfte werden im Rahmen eines öffentlichen Auftrags von unterschiedlichen Organisationen geführt. Diese bringen jedoch kaum Expertise hinsichtlich der Betreuung von Kindern mit. Die Schaffung eines replizierbaren Betreuungsmodells, das Kindern in Schweizer Asylzentren Schutz und Halt bietet, stand deshalb im Vordergrund. Die nachhaltige Stärkung der Kompetenzen der Mitarbeitenden in der psychosozialen Betreuung von Kindern und im Kinderschutz war ein zweites wichtiges Projektziel.

Das Pilotprojekt wurde in enger Zusammenarbeit mit dem Staatssekretariat für Migration (SEM) und den unterkunftsbetreibenden Organisationen ORS Service AG und AOZ an drei Standorten²⁴ umgesetzt. Save the Children Schweiz trug die Verantwortung für die operative Umsetzung und Finanzierung. Seit Abschluss der Pilotphase werden die Räume von der zentrumsbetreibenden Organisation selbständig weitergeführt. Dafür wurden die Mitarbeitenden der Zentren bis zu zwölf Monate von Save the Children fachlich begleitet und geschult. Die in diesem Projekt aufgebaute Expertise setzt Save the Children weiterhin für die fachliche Beratung und Schulung von Leitung und Mitarbeitenden von Schweizer Asylunterkünften ein.

Projektziele:

- Sicherstellung des operativen Betriebs der Kinder- und Jugendfreundlichen Räume
- Förderung der Bewältigungsmechanismen und der Entwicklung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen
- Fachliche und operative Stärkung der zentrumsbetreibenden Organisationen hinsichtlich kindgerechter Betreuung und Kinderschutz
- Aufarbeitung von Erfahrungen und Erkenntnissen zur qualitativen Verbesserung des Programms Kinder- und Jugendfreundliche Räume

²¹ Inzwischen ist der Anteil gar auf über 40% angestiegen (2019). Quelle: Staatssekretariat für Migration (SEM).

²² Quelle: Staatssekretariat für Migration.

²³ Dieser empfiehlt «...landesweit Mindeststandards für Aufnahmebedingungen, Integrationsunterstützung und Fürsorge für Asylsuchende und Flüchtlinge, insbesondere Kinder, einzuführen und dafür zu sorgen, dass alle Empfangs- und Betreuungszentren kinderfreundlich sind und den geltenden UN-Normen entsprechen». <http://www.netzwerk-kinderrechte.ch/fileadmin/nks/aktuelles/ngo-bericht-UN-ausschuss/ConcludingObservationsSwitzerlandDe.pdf>

²⁴ Durchgangszentrum Halle 9, Oerlikon, EVZ Kreuzlingen.

Zielgruppen: Kinder und Jugendliche von 0–17 Jahren mit Einbezug der Eltern insbesondere deren von kleineren Kindern, Leitung und Mitarbeitende der zentrumsbetreibenden Organisationen, Verantwortliche Personen beim SEM.

2. Kriterien für «Gute Praxis»

Ebene Projektmanagement - Kriterien

- **Welche spezifische und konkrete Problemstellung wird mit dem Projekt angegangen?**

In der Schweiz stammen in den letzten Jahren mehr als ein Drittel aller Asylgesuche von Kindern – im 2019 waren es gar über 40%. Bis zu 90% von ihnen erhielten ein dauerhaftes oder vorübergehendes Bleiberecht. Mehr als die Hälfte dieser Kinder war unter 6 Jahre alt. Sie kommen mehrheitlich aus Krisenländern wie Eritrea, Syrien, Afghanistan, Somalia und Irak.²⁵ Im Rahmen seiner Evaluation bezüglich der Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention empfahl der UN-Kinderrechtsausschuss 2015 der Schweiz «...landesweit Mindeststandards für Aufnahmebedingungen, Integrationsunterstützung und Fürsorge für Asylsuchende und Flüchtlinge, insbesondere Kinder, einzuführen und dafür zu sorgen, dass alle Empfangs- und Betreuungszentren kinderfreundlich sind».²⁶ Eine von Save the Children Schweiz im Jahr 2015 eigens durchgeführte Kinderrechtssituationsanalyse bestätigte, dass geflüchtete Kinder in der Schweiz zu den am stärksten benachteiligten Kindern zählen und dass im Asylbereich ein klarer Handlungsbedarf im Bereich Kinderschutz und Kinderbetreuung besteht. Kinder und Jugendliche auf der Flucht – ob begleitet oder unbegleitet – sind besonders verletzlich. Manche haben in ihrem Herkunftsland oder auf der Flucht Erschütterndes gesehen oder wurden selbst Opfer von Vernachlässigung, Gewalt oder Misshandlung. Sie leiden unter der Trennung von Angehörigen, dem Verlust ihrer bekannten Umgebung, dem Fehlen eines verlässlichen Tagesablaufs und von Schulunterricht. Um ihre Erlebnisse und Herausforderungen zu bewältigen, brauchen sie Strukturen, die auf ihre Bedürfnisse ausgerichtet sind, professionelle Unterstützung und Schutz. Trotz dieser Ausgangslage sind die wenigsten der Schweizer Asylunterkünfte auf die Bedürfnisse von Kindern ausgerichtet. Das Projekt Kinder- und Jugendfreundliche Räume von Save the Children Schweiz setzte hier an mit dem Ziel, die Entwicklung von Standards für den Schutz und die Betreuung geflüchteter Kinder in der Schweiz voranzutreiben.

- **Ist der Ansatz skalierbar und / oder auf ähnliche Situationen übertragbar?**

Ja, Kinder- und Jugendfreundliche Räume werden weltweit betrieben. Es handelt sich um ein global erprobtes und anerkanntes Konzept, das insbesondere in humanitären Krisen Anwendung findet, also etwa, wenn Kinder von Krieg oder Naturkatastrophen betroffen sind. Dazu gehören auch Kinder und Jugendliche, die temporär oder dauerhaft in Kollektivunterkünften oder Flüchtlingslagern leben. Die Umsetzung der Kinder- und Jugendfreundlichen Räume ist stark kontextabhängig und die Programmgestaltung muss deshalb den jeweiligen Umständen angepasst werden. In Katastrophensettings werden Kinder- und Jugendfreundliche Räume spontan und oftmals mit Freiwilligen durchgeführt. In der Schweiz hingegen war für Save the Children klar, dass ein strukturiertes Angebot mit der Unterstützung von Fachpersonen aus dem sozialpädagogischen/pädagogischen Bereich zu schaffen ist, das als festes regelmässiges Betreuungsangebot für Kinder in Asylunterkünften verankert wird. Das Pilotprojekt erlaubte es, ein kind- und jugendgerechtes Betreuungsmodell für Asylunterkünfte zu entwickeln und testen, das innerhalb der Schweiz und weltweit in

²⁵ Quelle: Staatssekretariat für Migration. Insgesamt waren es 2016 über 9'000 Kinder, 2017 über 7'000 Kinder und fast 6'300 Kinder 2018.

²⁶ <http://www.netzwerk-kinderrechte.ch/fileadmin/nks/aktuelles/ngo-bericht-UN-ausschuss/ConcludingObservationsSwitzerlandDe.pdf>

Kollektivunterkünften, wo es an ausgebildetem Fachpersonal mangelt, mit entsprechenden kontextuellen Anpassungen gut skalier- und replizierbar ist.

- **Welches sind die innovativen Komponenten?**

Innovativ ist als erstes die erfolgreiche Übertragung eines Konzeptes, welches sich in humanitären Situationen weltweit bewährt hat, auf den Asylkontext in der Schweiz. Damit hat Save the Children nicht nur auf den grossen Handlungsbedarf in Bezug auf kinderfreundliche Angebote im Asylbereich in der Schweiz reagiert, sondern gleichzeitig ein Betreuungsmodell entwickelt, das in dieser Form bislang nicht in Schweizer Asylunterkünften anzutreffen war.

Ausgehend von den Erkenntnissen des Pilotprojekts und von den Gegebenheiten in Schweizer Asylzentren (Mangel an fixen Räumlichkeiten und zeitlichen Ressourcen für Aktivitäten mit Kindern) entwickelte Save the Children Schweiz zudem einen mobilen Lern- und Spielwagen mit altersgerechten Spiel- und Bastelmaterialien sowie Anleitungen zur Durchführung von Aktivitäten, welche in den Kinder- und Jugendfreundlichen Räumen getestet wurden. Der Wagen wurde speziell für Asylunterkünfte mit begrenzten Räumlichkeiten und limitierten Ressourcen zur Vorbereitung und Durchführung der Aktivitäten konzipiert. Zudem dient er Schulungszwecken, um die Förderung vielseitiger Kompetenzen zu veranschaulichen und zu erleichtern.

- **Wie ist die Nachhaltigkeit abgesichert?**

Schweizer Asylunterkünfte werden im Rahmen eines öffentlichen Auftrags von unterschiedlichen Organisationen geführt. Diese bringen jedoch kaum Expertise hinsichtlich der Betreuung von Kindern mit. Das Programm verfolgte deshalb von Beginn an einen "Capacity Development-Ansatz", mit dem Ziel, die Kompetenzen der Mitarbeitenden in Asylzentren in der psychosozialen Betreuung von Kindern und im Kinderschutz nachhaltig zu stärken.

Jede Pilotunterkunft wurde während bis zu 12 Monaten von qualifizierten Kinderbetreuenden begleitet, welche die Leitung der Aktivitäten nach und nach an das Unterkunftspersonal übergaben. Zudem führte Save the Children regelmässige Schulungen durch. Dadurch konnte das Programm nach der Pilotphase von der zentrumsbetreibenden Organisation selbständig weitergeführt werden.

Von Anfang an arbeitete Save the Children auch mit dem Staatssekretariat für Migration (SEM) zusammen und hatte die Erkenntnisse der Pilotphase laufend kapitalisiert und mit den zentrumsbetreibenden Organisationen und dem SEM geteilt. Seit März 2019 sind auch aufgrund des Pilotprojekts von Save the Children Schweiz kinderfreundliche Räume und regelmässige Aktivitäten für Kinder im neuen Betriebskonzept für Bundesasylzentren vorgeschrieben. Save the Children Schweiz berät Asylunterkünfte bei der Umsetzung.

Save the Children Schweiz war vollumfänglich für die Finanzierung des Pilotprojekts Kinder- und Jugendfreundliche Räume zuständig, wobei es eine Zusammenarbeit mit IKEA gab, die die Räume einrichtete und Spielsachen bereitstellte. Zusätzlich wurde das Projekt durch Stiftungsgelder und Privatpersonen finanziert. Durch die Aufnahme der kinderfreundlichen Räume in das Betriebskonzept des SEM für Bundesasylzentren liegt die Verantwortung für diese Räume neu beim SEM und den Betreiberorganisationen der Asylunterkünfte.

- **Sind quantifizierbare Resultate ausgewiesen?**

Insgesamt konnten 2016-2018 über 1'000 geflüchtete Mädchen und Jungen erreicht werden, die an bis zu fünf Tagen pro Woche von einem altersgerechten professionellen Betreuungsangebot profitieren konnten. Ca. 100 Mitarbeitende von zentrumsbetreibenden Organisationen wurden von Save the Children in der Betreuung und dem Schutz von geflüchteten Kindern und Jugendlichen weitergebildet.

- **Bietet der Ansatz Anregungen für die Bildungsarbeit in der Schweiz und im Ausland?**

Das Konzept Kinder- und Jugendfreundliche Räume darf weder im internationalen noch im schweizerischen Kontext als Parallelstruktur zum formalen Bildungssystem aufgefasst werden. Vielmehr haben Kinder- und Jugendfreundliche Räume eine Brückenfunktion, wenn der Zugang zu formaler Bildung nicht gegeben ist oder wenn zusätzliche Förderangebote für Kinder und Jugendliche nötig sind, wie dies in Schweizer Asylunterkünften der Fall ist.

Beim Schweizer Ansatz bewährten sich aus pädagogischer Sicht die regelmässige Durchführung der Aktivitäten (fünfmal wöchentlich zu fixen Zeiten), auch bei einer geringen Anzahl an Kindern, ein festes Team an geschulten Betreuungspersonen, wiederkehrende Rituale und klare Handlungs- und Handlungsprinzipien (siehe pädagogische und psychosoziale Aspekte), um im Asylalltag Verlässlichkeit für Kinder zu schaffen und den Betreuungspersonen Handlungssicherheit zu geben. Der programmatische Fokus in den Kinder- und Jugendfreundlichen Räumen wurde auf die soziale, kognitive, motorische und emotionale Entwicklung gelegt, dies auch mangels an staatlichen Frühförderungsangeboten (siehe auch pädagogische Ansätze).

Diese im Rahmen des Projekts aufgebaute Expertise und pädagogischen Grundsätze gibt Save the Children weiterhin mittels Schulungen zu früher Förderung, zu Qualitätsstandards bei der Kinderbetreuung, zur Unterbringung und Schutz von geflüchteten Kindern und Jugendlichen, zum Betrieb von Kinderfreundlichen Räumen, an weitere Asylunterkünfte weiter. Zudem unterstützt Save the Children Asylunterkünfte fachlich bei der Umsetzung von Massnahmen zur Verbesserung der Kinderbetreuung und des Kinderschutzes.

Save the Children Schweiz setzt sich weltweit für Bildungsqualität und Kinderschutz ein. Bei seiner Arbeit im In- und Ausland sucht Save the Children Schweiz nach Möglichkeit stets den Dialog mit dem öffentlichen Bildungssektor, um eine ganzheitliche Unterstützung der Kinder zu ermöglichen, welche über die Arbeit in den Kinder- und Jugendfreundlichen Räumen hinausgeht.

- **Sind internationale Normen einbezogen? Welche (z.B. INEE Standards, do no harm, andere)?**

Save the Children Schweiz verfolgt einen menschenrechtsbasierten Ansatz. Nebst der Kinderrechtskonvention, welche die Schweiz 1997 ratifizierte, arbeitet Save the Children Schweiz in Übereinstimmung mit relevanten internationalen Normen wie:

- Minimum Standards for Child Protection in Humanitarian Action (CPMS)
- INEE Minimum Standards
- Do no Harm / Conflict sensitivity

Pädagogische und psychosoziale Aspekte - Kriterien

- **Sind Aspekte von psychosozialer Unterstützung integriert?**

Ja. Die Kinderbetreuenden besuchten vor Programmstart eine Schulung zur psychosozialen Unterstützung von Kindern und zum Kinderschutz. Diese Schulung war vor dem Projektstart angesetzt, um von Beginn weg ein gemeinsames Verständnis für Handlungs- und Handlungsprinzipien (siehe unten) zu entwickeln. Dabei wurde den Betreuungspersonen klar vermittelt, dass sie weder eine therapeutische noch medizinische Rolle übernehmen sollen und dürfen, sondern das Augenmerk auf das Schaffen von Normalität im Hier und Jetzt gelegt werden soll. Um dies zu erreichen und Verlässlichkeit für Kinder zu schaffen, wurde bei der Programmumsetzung strukturierende Elemente wie wiederkehrende Rituale zur Begrüssung und Verabschiedung, grosse Bedeutung geschenkt. Es wurde auch ein besonderes Augenmerk daraufgelegt, Kinder mit ihren Namen anzusprechen und Aktivitäten einzubauen, die den Selbstwert von Kindern stärken und ihnen Raum für den Selbstaussdruck geben. Das Handlungsprinzip

"Hier und Jetzt" war zentral, um einen psychisch sicheren Raum für Kinder zu schaffen. Dabei legen die Betreuungspersonen den Fokus auf das Erleben von positiven Erfahrungen in der Gegenwart. Sie fragen nicht aktiv nach der Biografie eines Kindes und ergreifen keine therapeutischen Massnahmen.

- ***Sind Aspekte von Schutz und Sicherheit integriert?***

Umfassende und bindende Kinderschutzrichtlinien mit einer klaren Nulltoleranz gegenüber jeglicher Form von grenzverletzendem Verhalten und einem vertraulichen Meldesystem bei Verdacht auf Kindwohlgefährdung bildeten die oberste Maxime des Programms. Alle am Programm Beteiligten wurden einer Hintergrundprüfung unterzogen und im Kinderschutz geschult. Die Präsenz zweier geschulter Mitarbeitenden war eine Bedingung bei der Durchführung der Aktivitäten. Die Anwendung des Handlungsprinzips "Wahrnehmen, Zuhören und Verlinken" forderte die Betreuungspersonen auf, Kindern mit aktiver Aufmerksamkeit zu begegnen und sie bei Bedarf vertraulich mit entsprechend qualifizierten Fachpersonen oder anderen professionellen Angeboten zu vernetzen. Dies trug massgeblich zu einer allgemeinen erhöhten Sensitivität für Kinderschutzaspekte im Zentrumsalltag bei.

- ***Wie wird den Aspekten von Heterogenität und Interkulturalität Rechnung getragen?***

Das Programm selbst folgte dem Handlungsprinzip "Fun, Safe & Inclusive". Es stellt den Einbezug aller Kinder ins Zentrum, auch solchen mit speziellen Bedürfnissen, um gemeinsam in einer sicheren Umgebung Spass zu haben. Alle Räume wurden kind- und jugendgerecht ausgestattet und die Mitarbeitenden darin unterstützt, ein inklusives, alters-, gender- und kultursensibles Programm mit kreativen und gestalterischen Einzel- und Gruppenaktivitäten (Malen, Basteln, Singen, angeleitetes und freies Spiel, Ausflüge etc.) zu planen und durchzuführen. Dies ermöglichte die Teilnahme von körperlich oder geistig behinderten oder seelisch belasteten Kindern. Die Aktivitäten wurden zudem so ausgewählt und angeleitet, dass diese auch Kinder mit einem niedrigen Deutschniveau verstehen konnten (Nutzung von Icons, Körpersprache, Bildern etc.). Dadurch traten Sprachbarrieren zwischen Betreuungspersonen und Kindern nur selten auf.

- ***Beinhaltet der Ansatz auch Orientierungs- und Integrationshilfe in einem neuen Kontext?***

Durch das regelmässig durchgeführte Programm wird den Kindern Struktur und Halt vermittelt, was ihnen den (Wieder-)Einstieg in den geordneten Schullalltag erleichtert. Im Rahmen des Pilotprojekts wurden etwa erste Worte in der jeweiligen Landessprache gelernt. Kulturell übliche Begrüßungsformen (Handgeben), Hygieneaspekte (Händewaschen, Zähneputzen) und Regeln wie Respekt und Gewaltlosigkeit, die später auch im Schullalltag gelten, wurden spielerisch vermittelt und eingeübt. Eltern wurden, wenn möglich und nötig, zurückhaltend ermutigt, ihre Elternrolle (wieder) stärker wahrzunehmen und dabei einen gewaltfreien Ansatz anzuwenden.

- ***Ist individualisiertes Lernen vorgesehen?***

Kinder- und Jugendfreundliche Räume ersetzen den Schulbesuch nicht. Der Fokus wurde auf die ganzheitliche soziale emotionale motorische und kognitive Förderung gelegt, welche die Grundlage fürs Lernen und eine gesunde Entwicklung bildet. Dabei hatten die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit nebst freiem Spiel und Ausdruck bestimmte Aktivitäten frei zu wählen – darunter auch kognitive Übungen. Die Gruppengrösse schwankte während der Projektumsetzung mitunter stark, was teilweise eine individualisierte Begleitung und Förderung der Kinder durch die Betreuungspersonen ermöglichte.

- ***Wie werden frühere Bildungsergebnisse miteinbezogen?***

Kinder- und Jugendfreundliche Räume richten sich an alle Kinder und Jugendlichen, egal ob sie bisherige Bildungsergebnisse mitbringen oder nicht. Da die Kinder- und Jugendfreundlichen Räume keinen offiziellen Bildungsauftrag zu erfüllen haben, spielte die Bildungsgeschichte keine zentrale

Bedeutung. Vielmehr wurde versucht, ein Angebot zu schaffen, das möglichst inklusiv ist und unterschiedliche Gruppen einbezieht, jedoch flexibel genug ist, um Kinder und Jugendliche je nach Interesse und Bildungsstand weiter zu fördern. Das Angebot von eigens für Jugendliche konzipierte Aktivitäten war z.B. eines der Mittel, um Jugendliche ihrem Alter gemäss zu fördern, dies unabhängig davon, ob sie bereits formale Bildungserfahrung mitbrachten.

VI Bildung und Migration «Gute Praxis»: Protecting Displaced Youth through Sustainable Secondary Education von RET International (Genf)

Informationen erhalten von Inge van de Brug, Informations-Spezialistin, RET International, und ergänzt durch ein Interview geführt von Joost Monks, Exekutiv-Direktor, NORRAG und Paul Gerhard, Community Management & Kommunikationsspezialist, NORRAG mit Marina Anselme, Chief Technical Officer, RET International. Genf, Juli / September 2019.

1. Daten zum Projekt

Projektname: Protecting Displaced Youth through Sustainable Secondary Education

Organisation: RET International (design & implementation)

Partner: BPRM (donor), Centre d'Apprentissage de la langue Française, Chadian Ministry of Education, Commission Nationale d'Accueil et de Réinsertion des Réfugiés et des Rapatriés (CNARR; national regulator authority), Education Coordination Groups (all partners working in the education sector for refugees), Sudanese Ministry of Education, UNHCR (donor & partner), local education institutions and staff in Abéché (partner), community groups (Parents-Teachers-Associations, girls/young female committees, camp leaders, etc.)

Projektstart oder Phase: 2014-18

Kurzer Projektbeschreibung: In total, RET programme in Chad from 2005 to 2018 benefited almost 62,000 direct participants (mainly learners, teachers & other education personnel, Parents/Mothers Teachers Association), of which 54% were female.

For the period 2015-2017, 181 graduates (38%) were enrolled in tertiary or further education (28% for academic year 2015-16 and 42% for academic year 2016-17). This shows the progression by the end of the project.

This project was implemented by RET in Chad since the early stages of the emergency in 2005 and lasted until 2018. It had a particular focus on adolescents and youth. The project aimed to increase the protection, resilience and self-reliance of Sudanese refugees through quality (secondary) education and to prepare for a successful handover of secondary schools to Chadian authorities and refugee communities. This was done in 3 phases for which the education response was adapted to the needs, the context and the availability of resources. Phase 1: RET provided an adapted life skills, literacy & numeracy programme for out of school adolescents and youth (2005-09). This non-formal programme allowed learners to sit for Grade 8 exams and acquired the primary level certificate endorsed by the Sudanese MoE. During 2006-2010 RET also facilitated to youth who have completed primary level to access to a Secondary Education Distance Learning Programme from the Africa International University from Khartoum. Phase 2: RET provided and managed 6 secondary schools following the Sudanese Curriculum in 6 Chadian refugee camps. Phase 3: RET supported the implementation of a Curriculum shift from Sudanese to Chadian decided by the Chadian Ministry of Education and supported by the UN agencies/international community. In this regard, learners' programme and teachers' training were focused on the host country's national curriculum. This shift indicated the beginning of the transition from a humanitarian to a more sustainable longer-term development programme to integrate Sudanese refugees.

In sum, RET achieved the above-mentioned objective by providing quality education to refugee adolescents and youth across six camps in Eastern Chad, and through increasing the capacity of local education institutions and staff to handover the secondary schools to the Chadian authorities.

When the transition to the Chadian curriculum happened in 2013/14, the schools were formally mainstreamed integrally to the Chadian education system. However, RET also worked on raising

awareness amongst the education community and the community at large on the reasons of such curriculum change, and on building the capacity of the local community to be able to manage the schools without the help of RET at one point.

The change to the Chadian education system, was not easy. For refugees this meant that their likelihood to stay for longer in Chad were/are high.

Practically the change in curriculum was difficult and abrupt, nobody was prepared (teachers, books, language skills, schools' infrastructure and capacity). Reactions were really strong. Sudanese were not consulted enough on the change which was decided by high level decision makers. This shift of curricula was one of the first to happen in a refugee context. RET has to learn from this experience which can be useful in another scenario. RET acquired relevant experience in managing the challenging reactions from the refugee community (learners, teachers, family members, parents, leaders) about the curriculum change. Personalised and regular sensitisation actions should be implemented to finally get buy-in for the change and to dispel the frustration that community may feel with the shift and the way it happened.

One of the changes in the project as a result of the shift to the Chadian education system has been a strong focus on teacher training (especially because of the need of acquiring French language skills as the Chadian education system is French and Arabic) to be able to teach a new curriculum. Additionally, RET has also to build a stronger relation with the MoE in Chad (while previously working more with the MoE in Sudan) so that they accompany the transition in the refugee camp.

As mentioned above, community sensitization was also important to explain the reason for the change in order to obtain buy-in from the refugees.

Moreover, the provision of French language courses for learners and teachers with the support of the Centre d'Apprentissage de la langue Française, in Abéché, was essential to mitigate and prevent massive dropouts during the adaptation period to the new curriculum.

Languages is a key issue, and is one of the lessons to remember, whatever the intervention, teaching the language of the host country will be an added value. Language is a factor of integration.

Kontext: In 2013, the Chadian government announced the transition from humanitarian to longer-term development programmes and integration of Sudanese refugees, against the background of the decreasing likelihood that the Sudanese refugees would be able to return to their home country. The Chadian government and humanitarian actors committed to handing over responsibilities to the local community and to integrating refugees into the Chadian society. An important component of this integration was the transition from the Sudanese to the Chadian curriculum since 2014, in which RET has played an important role with regard to the camps and school in which it has been operating since 2005.

Ziele und Zielgruppe: The project aimed to increase the protection, resilience and self-reliance of Sudanese refugees through quality education (basic and secondary) and to prepare for a successful handover of secondary schools to Chadian authorities and refugee communities.

Handlungsfelder: Basic & Secondary education (in protracted crises), capacity-building, humanitarian-development nexus (transition from humanitarian to development), integration in host communities.

2. Kriterien für «Gute Praxis»

Ebene Projektmanagement – Kriterien

- **Welche spezifische und konkrete Problemstellung wird mit dem Projekt angegangen?**

When the Chadian government announced the transition from a humanitarian to a longer-term development approach to facilitate the integration of Sudanese refugees, a transition had to be made from providing refugees with the Sudanese curriculum to providing them with the Chadian curriculum

instead. A number of challenges were faced in facilitating this transition. There was strong resistance against the Chadian curriculum by Sudanese refugees, who generally did not see the value of this new curriculum. Many refugees expected and desired to go back to Sudan, and therefore did not want to integrate into the Chadian education system that would leave them with a certificate they perceived to be of little value. This led to high drop-out rates, some of them returning to Sudan to finish their education and take the Sudanese exams. There were particularly high drop-out, low enrolment rates and lower levels of learning outcomes in the academic years of 2013-14 and 2014-15, the first years after the transition.

Drop outs during the transition period (from Sudanese to Chadian Curriculum):

2014-15: 15%

2015-16: 17%

Pass rate during the transition years

Academic Year 2014-15

Pass rates: "Seconde": 51% (52% female); "Première": 53% (59% female); "Terminale": 20% (30% female)

Academic Year 2015-16

Pass rates: «Seconde»: 58% (54% female); «Première»: 61% (54% female); «Terminale»: 26% (41% female)

Pass rates after the transition period

Academic Year 2016-17

Pass rate: «Seconde»: 85% (59% female); Première: 91% (59% female); «Terminale» 46% (54% female)

Academic Year 2017-18

Pass rate: «Seconde»: 83% (64% female); «Première»: 88% (60% female); «Terminale»: 43% (53% female)

This situation was aggravated by practices linked to the transition from humanitarian to development programs, such as the exit strategy of the World Food Programme that resulted in reduced food rations. With families being increasingly concerned about whether they would have enough food, adolescents and youth became more engaged in providing food and a search for gainful activities. Education was therefore sometimes considered to be too costly, leading to higher drop-out and lower enrolment rates.

The project had a funding of about 1.3m USD per year with about 105 staff allocated to the project per year. RET started working in Chad in 2005 and finished the project in 2018. A huge constraint was the uncertainty of the funding for the year to come, the necessity to prepare and submit single year proposals to the donor, year after year since 2004, with a projection in results and therefore on its project's vision to be confined to a one-year period. Indeed, it was very difficult to project the intervention in the medium term and plan accordingly. Humanitarian funding was short-term but humanitarian crisis are usually mid-to long-term. RET worked mainly with local staff, as they have more flexibility to compose with a volatile context than international staff, and they better know how to respond to challenges as they can apply a locally relevant approach.

- ***Ist der Ansatz skalierbar und / oder auf ähnliche Situationen übertragbar?***

Many contemporary crises have a protracted nature, with the average duration of exile for refugees in protracted situations being 17 years. In combination with the increasing recognition that crisis responses need to be sensitive to the humanitarian-peace-development nexus, integration into the local community has become increasingly important as in many situations it is considered the most sustainable solution for both refugees and host affected communities. The challenges faced by RET with the transition in Chad and the way it addressed these are therefore very relevant for other protracted crisis contexts and provide a useful approach to bridge the humanitarian-development gap in education provision to refugees.

- ***Welches sind die innovativen Komponenten?***

To facilitate the broader transition from humanitarian to longer-term development and integration in Chad, RET has worked to build the capacity and increase the autonomy of refugee and host communities to manage the education programs. In this regard, RET has worked to strengthen the capacity of the Parents-Teachers-Associations (APEs) to provide financial and material support to schools. These APEs are made up of 15 members (with representatives of both the refugee and the host community) with varied profiles such as camp leaders, refugee women, youth group leaders, teachers, parents and past students. Considering the resistance against the Chadian curriculum, RET raised awareness, through the APEs, on the advantages of attending and completing secondary school within the Chadian curriculum.

RET has also worked with Girls Committees, consisting of 15 girls in each refugee camp, who were taught to play an active role in improving the school attendance and results of their female peers. The girls committee has been successful to make girls come and stay in schools, for the peer-to-peer girls to girls has made attendance successful. Through the APEs and Girls Committees, RET seeks to raise awareness and promote the value of education, to build capacity for them to manage their schools, to monitor student's attendance and ensure the teachers' presence in the classroom and teachers' correct behaviours, as well as to develop income-generating projects to ensure the financial autonomy of secondary schools. The two community groups were the most powerful arms to drive the decision-making process to guarantee learners come and stay in school. These two groups were the right group to have buy-in for education.

The community approach is crucial to design and compose with a plan B for next year, in case there is no funding and the community need to be strong enough to maintain the project. In addition, the community component is crucial to have continuation.

RET has further raised awareness on the transition through materials such as posters and key messages, that call on communities to take ownership of education and livelihoods in anticipation of the decreasing support from donors and NGOs. RET's approach regarding the APEs and the Girls Committees has been a core aspect of engaging the local community to make the transition towards the Chadian curriculum successful, and more generally to facilitate the transition towards the refugees' integration and development in Chad.

Another aspect where community buy-in is necessary, is on the value of education. Not everybody thinks that education is needed in the camp. Parents may think children need to marry (girls) or work (boys). Education is not necessarily understood as a value, as a plus. If the community are made of parents that haven't had an education background, their priority may lay elsewhere. Then there is a need to make the link between the abstract value of education and the practical benefits in order they understand that "education is useful for life". This is a difficult case to make as these links are long term. Results are more easily shown in the long run.

Another key aspect of facilitating the transition was to enhance the cooperation with partners in Chad. RET has successfully strengthened its relations with the Chadian Ministry of Education (MoE) at both the national and the local level to ensure a successful handover of the schools. For instance, the MoE

has conducted all teacher training and has supported RET by providing qualified Chadian teachers to assist with the curriculum transition in RET's six camp schools.

The experience of RET over the past year has further shown that the main needs of out-of-school youth in the camps are the demand for alternative learning opportunities and the importance of French language skills as a tool for integration in Chad. As a result, RET has placed a strong emphasis on providing non-formal education as a bridge to formal education. This has been done through providing numeracy and literacy programmes as well as life skills programmes and French language courses during phase 1 of the intervention, and while conditions were built to introduce proper formal secondary education for adolescents and youth.

- ***Wie ist die Nachhaltigkeit abgesichert?***

Against the background of the decreasing likelihood that Sudanese refugees in Chad would be able to return to their home country, it was considered by the Chadian authorities and the international community, as well as by RET, that integration into the Chadian society was the only sustainable response to this protracted crisis. By facilitating the long-term integration of Sudanese refugees into the secondary education system of the host country, RET has contributed to a sustainable response.

Eventually, RET's efforts in facilitating the transition have proven to be successful in many ways. After two years of implementing the Chadian curriculum, refugees perceived the new curriculum to be of greater value in terms of providing opportunities to access tertiary education and hereby to improve their employability. Despite the continuing challenges in enrolment and drop-out rates in the early stages of the transition, RET has seen increasing enrolment and attendance rates and improved study patterns and learning outcomes since the academic year 2016-2017. Enrolment rates for that year were higher than the previous one, and 142 graduates of secondary schools in the 12 refugee camps in Eastern Chad registered in Chadian Universities (of whom 56 benefited from DAFI scholarships, and 86 financed it with their own means). Another concrete result is that the pass rate for the Baccalaureate exams increased from 20% to 26% in the academic year 2016-2017, which is far above the 17% national pass rate in Chad.

RET has further contributed significantly to improving the ownership and sustainability of educational activities. The APEs and Girls Committees have proven to be able to facilitate the return of dropped-out female learners and to contribute to the construction of new classrooms that meet the standards of the Chadian Ministry of Education. Such concrete results reflect the increasing capacity of the refugee schools to manage themselves, which is vital in making the transition a success.

- ***Sind quantifizierbare Resultate ausgewiesen?***

Quantifiable results are available in the form of (quantitative and qualitative) reports that were submitted to the donor (the Bureau of Population, Refugees and Migration of the United States Department of State).

See the document 'RET_TCD_Additional data.pdf' in the [shared folder](#)

- ***Bietet der Ansatz Anregungen für die Bildungsarbeit in der Schweiz und im Ausland?***

As the lack of qualified teachers was an important challenge all over the project implementation since 2005, the project also aimed to provide teacher training to ensure teachers acquire the required competencies to teach in at the concerned level in Chad (during the first phase at basic/non-formal program level, during second and third phases, at secondary level with different curriculum). RET ensured this through providing in-service teacher training, as well as organising formal teachers training in cooperation with the Ministry of Education (both during phase 2 with the Sudanese MoE, and then during phase 3 with the Chadian MoE). An important practice in this regard was the accredited training

provided by the CALF for future French teachers in 2013-14 and 2014-15. Many of them (about two thirds) were subsequently either employed by RET in formal or non-formal education, or in primary schools across the camps. Also, many graduates of the Secondary Education through Distance Learning (SEDL) component of the project became teachers at RET schools in the camps.

- ***Sind internationale Normen einbezogen? Welche (z.B. INEE Standards, do no harm, andere)?***

RET follows the INEE Minimum Standards for Education in all its projects and endeavours to ensure that these standards are applied to all learning programs and monitored accordingly. Similarly, in all its projects RET abides by the 'Do No Harm' principle, hereby preventing that RET's programmes may have unintended negative impacts.

It is crucial to set up the framework one operates in. There is a grey area in any refugee camp context. Because not all the systems are in place as it is the case under normal circumstances and within contexts out of conflict and fragility, whereby NGOs along with other actors involved in education are strictly regulated. The international norms help frame the way it should be and put some warning on what are the red lines not to cross. The international norms are not too restrictive; they are quite general enough to navigate. For example, the INEE Minimum Standards is a framework within which one organizes and that gives the minimum principles and norms that one should be trying to work towards when the context is too adverse.

In absence of the background or legal framework available, the international norms enable to bring this to the field.

Pädagogische und psychosoziale Aspekte - Kriterien

- ***Sind Aspekte von psychosozialer Unterstützung integriert?***

The project encompassed a life skills component in which there was also attention to psychosocial needs, as well as to gender awareness. PSS was part of RET's training on 'understanding the learner as an actor of their own learning'. The do no harm principle was also an important message; there was also a code of conduct as a practical tool used during training and all-over the implementation of the project by RET staff but also by education personnel. RET did not provide PPS training to teachers. However, if they encounter a situation which requires this type of support, RET referred the concerned person to a professional available in the camp.

A learner-centred approach was one of the transversal approaches (adolescent and youth) along with ensuring participative methodologies as much as possible. We also had to compose with education personnel, which is not trained, as well as pedagogical methods, which are not conducive to the promoted approach, as the common approach used by local/national teachers and other education personnel is led by the knowledge coming top down, in front of the teacher. Therefore, every year RET was providing learners-centre and participatory teaching methods through training to teachers. However, it is a process limited by the high level of teachers' turnover, the limitation in funding and the uncertainty of securing funds for longer than one year.

- ***Sind Aspekte von Schutz und Sicherheit integriert?***

In the project, teachers have been trained on learner's protection, including on the 'do no harm' principle. Also, the members of the 'Associations des Parents d'Élèves' were trained on school protection. In addition, RET works with its partners on the ground to monitor and report incidents of GBV and in identifying appropriate protection service provision (psychosocial, medical, legal support) if needed. Girls Committees were also very instrumental to sensitize other young female on GBV and violence within the family context.

Throughout the years, the program has also been effective in preventing young refugees from joining armed groups and militias by providing them with schooling opportunities, with adapted program schedules, along with other complementary activities so as not leaving them idle.

- ***Wie wird den Aspekten von Heterogenität und Interkulturalität Rechnung getragen?***

During the projects, teachers have been trained on issues like teaching in a multi-cultural environment, in addition to subject topics, learner-centre teaching methods, protection issues and the principle of 'do no harm'.

- ***Beinhaltet der Ansatz auch Orientierungs- und Integrationshilfe in einem neuen Kontext?***

One of the main objectives of the program was to facilitate the integration of Sudanese refugees into their new, Chadian communities. An evaluation study of the program shows that the intervention has helped tremendously to provide participants with opportunities in the host country, in terms of education and employment opportunities, but also with regard to communication/interaction with and integration in the local community.

- ***Ist individualisiertes Lernen vorgesehen?***

RET has a particular focus on girls and women in its project to ensure their specific needs are met. In this program in Chad, extensive focus group discussions were held with girls to identify and analyse the obstacles they may face concerning education in camps. Several major and recurring barriers to access and retention of girls and young women were identified and addressed (for instance, the Girls Committees worked on advocacy and awareness-raising on girls' education, and day-care centres were managed in each RET school to make sure the young women's families were no impediment to participation in school). This is the primary way through which RET sought to adapt learning opportunities to individual learners and to meet their specific needs. Another way through which this was done was through sensitizing communities and teacher training on psychosocial aspects, to ensure teachers have the capacity to respond to and address the specific needs of their students.

- ***Wie werden frühere Bildungsergebnisse miteinbezogen?***

RET was one of the first education partner in Chad when the crisis materialised, starting in 2005 with a life skill literacy numeracy program for adolescent and youth. The youth were then incorporated into the rooster that until 2009 was preparing them for end of primary school exams (Sudanese curriculum). The youth were then able to enroll in the secondary program from the Sudan Ministry of Education, and at the latest state in the secondary schools wit