

Schule unter extremen Bedingungen – Einleitung zu diesem Heft

Anatoli Rakhkochkine / Sonja Steier

Seit ihrer Erfindung als „das räumlich und zeitlich abgesonderte Lernarrangement in Gruppen von Minderjährigen mit in irgendeiner Art und Weise von der Erwachsenengesellschaft didaktisch vorstrukturierten Inhalten im Medium schriftlicher Unterweisung“ (ADICK 2008, 994) hat die Institution Schule eine weltweite Verbreitung gefunden. In den traditionellen Schultheorien wird die Schule als eine „historisch, politisch, sozial und kulturell gestaltete Institution“ (BLÖMEKE / HERZOG 2009, 16) betrachtet, die im langwierigen Systembildungsprozess ihre Institutionalisierung erfahren hat (HERRLITZ / HOPF 2009). Damit werden zugleich konsensfähige Merkmale von Schule bestimmt, welche die Institution Schule von anderen Bildungseinrichtungen und -organisationen abgrenzen. In der Diskussion über die weltweite Universalisierung von Schule wird auf ihre Vielgestaltigkeit und Vielfalt, auch der Unterrichtspraxis hingewiesen (vgl. ADICK 2008), die auf diverse gesellschaftliche und pädagogische Vorstellungen von Schule antworten. Dennoch kann ein gewisser Grundkonsens über die Schule mit ihren Zielen, Inhalten und Organisations- und Interaktionsstrukturen (Curricula, Klassenverbände, ausgebildete und zertifizierte Lehrpersonen, pädagogische Routinen etc.) angenommen werden. Zugleich wird die Institution Schule in unterschiedlichen Diskursen kritisch hinterfragt und von unterschiedlichen gesellschaftlichen Akteuren werden Erwartungen und Anforderungen an Schulen gestellt, die eine Gefahr von Überforderungen und Fehlentwicklungen sein können (vgl. dazu z. B. KIPER 2013, 15 ff.). Doch trotz der anhaltenden Schulkritik scheint es plausibel festzuhalten, dass die Institution Schule selbst gegenüber den radikalen Entwürfen im Entschulungsdiskurs (z. B. ILLICH 1973) ihre Gestalt behauptet hat.

In den empirisch-analytischen Theorien der Schule, insbesondere in der Schuleffektivitätsforschung, die BLÖMEKE / HERZOG (2009, 20) als implizite Schultheorie bezeichnen, werden zentrale Merkmale und Prozesse in der Schule im Zusammenhang mit ihren Voraussetzungen und Wirkungen betrachtet. Hier werden Merkmale identifiziert, die für die Erreichung der jeweiligen Ziele der Schule (in der Regel Schülerleistungen) relevant sind. Zugleich bieten sie Anhaltspunkte für eine gezielte und systematische Veränderung der Schule (Schulentwicklung). Nicht zuletzt im Kontext der Forschungen, die Schulen auf ihre Effektivität und Effizienz hin vermessen,

wird sichtbar, dass es sehr unterschiedliche Schulen gibt, die auf einem Kontinuum liegen: von den besten Schulen (ob als Sieger in Wettbewerben oder von der Schulaufsicht ausgezeichnet) über die weitgehend durchschnittlich funktionierenden und die meisten Erwartungen erfüllenden Schulen bis hin zu den Schulen, die offensichtlich die an sie gerichteten Erwartungen unterdurchschnittlich oder kaum noch erfüllen. Nach HUBER (2012) konzentrierten sich bislang die Bemühungen der Schulforschung „darauf, ‚gute‘, wirksame Schulen zu identifizieren, deren gemeinsame Merkmale herauszuarbeiten und diese Schulen bei deren Weiterentwicklung zu begleiten. Die Charakteristika dieser erfolgreichen Schulen wurden dann auf weniger erfolgreiche projiziert, denn man nahm an, dass das entscheidende Charakteristikum der nicht-wirksamen Schulen eben das Fehlen der Faktoren sei, die mit Wirksamkeit assoziiert sind“ (HUBER 2012, 2). Zugleich merkt HUBER an, dass solche Annahmen zu hinterfragen sind und ggf. spezifische Merkmale solcher Schulen in ihrer Wechselwirkung mit weiteren externen Bedingungen zu untersuchen sind (HUBER 2012, 2).

Nicht zuletzt seit dem Brandbrief des Kollegiums der Rütli-Schule in Berlin im Schuljahr 2005 / 2006 hat die Diskussion über solche nicht-erfolgreichen bzw. teilweise kaum noch funktionierenden Schulen deutlich an Dynamik gewonnen. In der Diskussion werden für solche Schulen unterschiedliche Bezeichnungen verwendet: *failing schools*, besonders belastete Schule, Schule in kritischer Lage, Schule in schwieriger Lage, Schule in wenig begünstigter Lage, Schulen in Krisenlage, schwache Schule, Schule mit Entwicklungsbedarf, Schule in herausfordernder Lage, *disadvantaged schools* (MANITIUS / DOBBELSTEIN 2017, 11). Auch die Bezeichnung „Brennpunktschulen“ findet sich im pädagogischen Diskurs und fokussiert insbesondere die soziale Benachteiligung und Marginalisierung von Schüler*innen und die Fortschreibung der bildungsbezogenen Ungleichheiten (FÖLKER et al. 2015, 10). Die in den letzten Jahren erschienenen Publikationen zu diesem Thema decken ein weites Spektrum von Erfahrungsberichten und Best-Practice-Beispielen für den Umgang mit besonderen Problemlagen (DEUTSCHES SCHULPORTAL 2019) bis zu systematischen empirischen Untersuchungen (z. B. FÖLKER et al. 2015, MANITIUS / DOBBELSTEIN 2017) und Ansätzen für die Unterstützung von solchen Schulen (z. B. DEDERING 2018). Die Situation solcher Schulen und ihre Unterstützung werden auch international diskutiert (vgl. MEYERS / DARWIN 2018).

Das vorliegende Themenheft will noch einen Schritt weitergehen und die Diskussion um Schulen in problematischen Situationen erweitern, die in den o. g. Publikationen bis jetzt eher wenig oder kaum in den Blick genommen werden. Es geht dabei um Schulen unter extremen Bedingungen, wenn viele grundlegende Voraussetzungen, die für das Funktionieren der modernen Schule als selbstverständlich erachtet werden, nicht oder nur sehr eingeschränkt gegeben sind.

Die Bezugspunkte des Themas „Schule unter extremen Bedingungen“ stecken somit in vielfacher Hinsicht ein komplexes Feld ab, das sowohl die Schule als Institution mit ihren Akteur*innen sowie ihre zentralen gesellschaftlichen und individuellen Funktionen als auch ihr Verhältnis zu weiteren Subsystemen tangiert. Das fragile Interrelationsgefüge aus internen und externen Faktoren, in der die Schule eingebettet ist, gerät freilich aus dem Gleichgewicht, wenn gewaltsam auftretende (natürliche) Phänomene und / oder unvorhersehbare, plötzliche politische, gesellschaftliche oder ökonomische Umbrüche diese gewissermaßen stabilen Rahmenbedingungen erschüttern. Dies allein impliziert vielfältige Spannungsverhältnisse auf verschiedenen Ebenen (sei es Mikro-, Makro- oder Mesoebene) von Schule, die von den Autor*innen des vorliegenden Heftes verschiedentlich akzentuiert und betrachtet werden. Die Beiträge fokussieren die Frage nach dem Funktionieren und gar nach der Existenz der Schule in extremen Situationen bzw. unter extremen Rahmenbedingungen. Darunter können kriegerische Auseinandersetzungen, ethnische Konflikte, politische oder ökonomische Krisen, Naturkatastrophen und / oder Klimawandel subsumiert werden, denen sich Kinder und Jugendliche (und ihre Familien), aber auch Lehrkräfte ausgesetzt sehen, wobei eine trennscharfe Abgrenzung zur Fülle möglicher anderer „extremer Bedingungen“ schwierig und auch in der internationalen Forschung vage bleibt.

Der einführende Beitrag von CHRISTEL ADICK verdeutlicht dies an zentralen englischen Begriffen und internationalen Konzepten und beschreibt systematisch schulische Angebote unter extremen Bedingungen im internationalen humanitären Hilfesystem. Dabei wird der Sachzusammenhang weniger unter dem Aspekt der Prävention der menschenverursachten Katastrophenfälle jedweder Art noch während des Eintritts derselben, sondern von den internationalen humanitären Ansätzen zumeist und vor allem im Anschluss daran in den Blick genommen. In diese Tendenz fügt sich auch die von dem internationalen Kinderhilfswerk UNICEF entwickelte und in diversen Krisensituationen weltweit eingesetzte „School in the Box“. Handelt es sich dabei womöglich um eine geradezu verdichtete Minimalform der „Schule“, eine Schule der Zukunft, die scheinbar *par excellence* als universale Konstante in Krisenregionen fungiert – eine Frage, die laut ADICK weitergehender Forschungen bedürfte.

Ende 2017 waren 68 Millionen Menschen weltweit auf der Flucht, über die Hälfte von ihnen war unter 18 Jahre alt (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2018). Dabei kann Flucht und Vertreibung, deren Ursachen vielfältig sind, zumeist einschneidende Folgen für Bildungsverläufe der Betroffenen ebenso wie für Bildungsangebote der betroffenen Regionen haben und fordert im Umkehrschluss auch die Bildungssysteme in den aufnehmenden Gesellschaften in besonderer Weise heraus: sei es als Parallelschulsystem, sei es als reguläres Pflichtschulangebot, temporäre Bildungsmaßnahme oder ad hoc

Bildungsangebot internationaler oder nationaler Träger, lokaler oder privater Initiativen. Diese vielgestaltigen Formen und Formate von Bildungsangeboten (Schule im weitesten Verständnis) adressieren auf unterschiedliche Art und Weise die von den extremen Bedingungen betroffenen Lehrer*innen, Schüler*innen und ihre Familien. Wie verändern solche extremen Bedingungen die Schule, auch die deutsche Schule, die spätestens nach der Migrationswelle 2015 davon in hohem Maße betroffen ist? Welche neuen oder anderen Aufgaben muss Schule angesichts einer multikulturellen, z. T. traumatisierten Schülerschaft übernehmen; wie können Lehrer*innen angemessen und professionell ihrer Lehrtätigkeit nachkommen, wenn sie bislang gar nicht damit in Berührung gekommen oder gar selbst davon betroffen sind? Diesen Fragen geht WERNER WIATER in seinem Beitrag nach.

Schule, Lehrer*innen, Schüler*innen oder Eltern sehen sich nicht erst seit dem 21. Jh. und seinen Krisenherden, also in der unmittelbaren Gegenwart durch Krieg, Besatzung, Vertreibung oder Flucht besonders herausgefordert. Europa und ihre Völker waren allein im 20. Jh. infolge zweier Weltkriege durch Flucht, Vertreibung und Genozid unterschiedlich stark betroffen und zeitigten auch auf Bildung und Schule sowie Kinder und Jugendliche der betroffenen Regionen, insbesondere Osteuropas, teilweise verheerende Folgen. Die Besetzung dieser Gebiete im 2. Weltkrieg durch die feindliche deutsche Wehrmacht, die nachfolgende Germanisierungspolitik und das Verbot, die Muttersprache zu unterrichten bis hin zur Schließung von Schulen und Universitäten hat zu erfinderischen Formen von Untergrund-Beschulung geführt. In Polen war es die unter der geläufigen Bezeichnung Warschauer „Fliegende Universität“ spezifisch polnisch-nationale, nicht-institutionelle Bildungsform, deren Tradition auf die Teilungszeit im 18. Jh. zurückging und eine konspirative Bildungs- und Aufklärungsarbeit in ganz Polen während der deutschen Besatzung ermöglichte (BARTOSZEWSKI 1986). In Weißrussland sind es hingegen die von den Partisanen errichteten „Waldschulen“, die ähnlich wie in Polen das Überleben und die Bildung junger Menschen unter der deutschen Okkupation ermöglichten, freilich im letzten Fall unter anderem Vorzeichen. Nicht von ungefähr standen die sog. Waldschulen in Weißrussland unter der ideologischen Führung der Kommunistischen Partei und ihrer Jugendorganisation (Komsomolzen), während in Polen es immer um die nationale Befreiung von der Fremdherrschaft ging (sei es preußischer, russischer, nationalsozialistischer oder sowjetischer Provenienz). Der Beitrag von ANNA GALINSKAJA bringt eine historische Perspektive in die Betrachtung von Schulen unter extremen Bedingungen in das Heft ein. GALINSKAJA beschreibt die „Waldschulen“ während der deutschen Besatzung in Weißrussland 1941–1944, geht ihren Entwicklungen auf institutioneller, personeller und curricularer Ebene nach und arbeitet damit systematisch und akribisch ein Stück der nicht nur in Westeuropa vergessenen Geschichte dieser Schulen auf.

Zwei Beiträge befassen sich mit den Folgen des Syrienkriegs und des Kampfes gegen den sogenannten Islamischen Staat für die schulischen Angebote und Lehrkräfte in der Krisenregion. Das Autorenteam NIDHAM HASSAN, SIRWAN A. QADIR und DAVID TOMA analysiert die massiven Folgen der Einwanderung von Binnenflüchtlingen (*Internally Displaced People* – IDP) in irakisch-kurdische Städte, die neben anderen Sektoren der Region insbesondere im Bildungswesen spürbar wurden, das sich ohnehin schon in tiefer Krise befand. Wie diese Entwicklungen (auch mit Hilfe von NGO's, internationalen Organisationen und lokalen Kräften) vonstattengingen, wie sie sich auf die Schule in Kurdistan auswirkten, wird mittels Interviews vor Ort erhoben, deren Ergebnisse in dem Artikel erstmalig präsentiert werden.

Welche Erfahrungen machen Lehrkräfte in einer Schule unter extremen Bedingungen? Eine mögliche Teilantwort darauf bietet der Beitrag von SEYDA SUBASI, die in Notfallbildungseinrichtungen der Türkei syrische Flüchtlingslehrkräfte grundsätzlich zu der Arbeit dieser Einrichtungen und der Zusammenarbeit zwischen lokalen (türkischen) und arabischen (syrischen) Lehrkräften befragt hat.

Eines aktuellen und nicht nur bildungspolitisch höchst brisanten Themas nimmt sich AXEL GEHRMANN in seinem Forumsbeitrag über den Seiteneinstieg in den Lehrerberuf an. Seiteneinsteiger*innen sind Personen, die keine pädagogische Eignung oder generell keine Lehramtsbefähigung oder eine solche in anderen Fächern oder nur für andere Schulformen vorweisen können (MONITOR 2017, 14). Sie sind bundesweit fast in allen Bundesländern zurzeit eine häufige Antwort auf den akuten Lehrermangel, auch wenn diverse andere Maßnahmen zur Deckung des Lehrerberarfs seitens des Bundes (BMBF / KMK) wie „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ oder „Gemeinsame Leitlinien zur Deckung des Lehrerberarfs“ oder beispielsweise des Landes NRW wie „Senior-Mentoring“ eingeleitet wurden. Bei den Berechnungen selbst tritt eine Reihe von Unsicherheitsfaktoren auf (SEKRETARIAT 2018, 11), die – laut KMK – nicht kalkulierbar erscheinen (z. B. Zuwanderung infolge von Flucht und Vertreibung), wobei demographische Entwicklung, und das lehrt uns die historische Bildungsforschung, die einzig konstante Variable im Bildungssystem bleibt, was scheinbar die Bildungspolitik regelmäßig zu überraschen vermag. Seiteneinsteiger*innen können ausgewählten empirischen Befunden zufolge, laut GEHRMANN, kaum als Angriff auf den Beruf des Lehrers / der Lehrerin interpretiert werden und tragen auch nicht zur De-Professionalisierung bei. Im Gegenteil, seine Forschungen am Fallbeispiel Sachsens entkräften z. T. die oftmals öffentlich und / oder fachwissenschaftlich kolportierte Befürchtung, dass die Einstellung von Quer- und Seiteneinsteigenden die Qualität von Unterricht und Schule gefährden würde. Zugleich bergen die Befunde einige Herausforderungen für die universitäre Lehrerbildung, lassen aber die Frage nach adäquaten vergleichbaren Standards von Qualifizierungsmaßnahmen für diese

neue „Lehrergruppe“ bundesweit bzw. bundeslandpezifisch offen, da Forschungen hierzu weitgehend fehlen.

Das vorliegende Themenheft kann keinen Anspruch auf eine systematische Aufarbeitung der Frage nach „Schule unter extremen Bedingungen“ erheben. Dennoch will es mit seinen Beiträgen einige Anregungen für eine Erweiterung der schultheoretischen Diskussion liefern und dabei insbesondere auf das Potential der Perspektiven der historischen Bildungsforschung und der Vergleichenden Erziehungswissenschaft hinweisen.

Literatur

- ADICK, CHRISTEL (2008): Forschung zur Universalisierung von Schule. In: HELSPER, WERNER / BÖHME, JEANETTE (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, 978–1007.
- BARTOSZEWSKI, WŁADYSŁAW (1986): Aus der Geschichte lernen? Aufsätze und Reden zur Kriegs- und Nachkriegsgeschichte Polen. München.
- BLÖMEKE, SIGRID / HERZIG, BARDO (2009): Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In: BLÖMEKE, SIGRID / BOHL, THORSTEN / HAAG, LUDWIG / LANGWOJTASIK, GREGOR et al. (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn, 15–28.
- DEDERING, KATHRIN (2018): Consultancy in 'failing schools': Emerging issues. In: Improving Schools, 21 (2), 141–157.
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (Hrsg.) (2018): Weltbildungsbericht – Kurzfassung 2019. Migration, Flucht und Bildung: Brücken bauen statt Mauern. Bonn.
- DEUTSCHES SCHULPORTAL (2019): Schulen in kritischer Lagen. <https://deutscheschulportal.de/dossiers/schulen-in-kritischer-lage/> (24.03.2019).
- FÖLKER, LAURA / HERTEL, THORSTEN / PFAFF, NICOLLE (2015): Schule ‚im Brennpunkt‘ – Einleitung. In: FÖLKER, LAURA / HERTEL, THORSTEN / PFAFF, NICOLLE (Hrsg.): Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation. Opladen, 9–26.
- HERRLITZ, HEINZ-GEORG / HOPF, WULF / TITZE, HARTMUT / CLOER, ERNST (Hrsg.) (2009): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. 5. Aufl. Weinheim.
- HUBER, STEPHAN GERHARD (2012): Failing Schools – besonders belastete Schulen. Editorial. Schulverwaltung Spezial. 14(2), 2.
- ILLICH, IVAN (1973): Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift. München.
- KIPER, HANNA (2013): Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns. Stuttgart.
- MANITIUS, VERONIKA / DOBBELSTEIN, PETER (2017): Die doppelte Herausforderung: Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen unterstützen. In: MANITIUS, VERONIKA / DOBBELSTEIN, PETER (Hrsg.): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Münster, 9–16.
- MEYERS, COBY V. / DARWIN, MARLENE (eds.) (2018): International perspectives on leading low-performing schools. Charlotte, NC.

MONITOR LEHRERBILDUNG (2017) Attraktiv und zukunftsorientiert?! – Lehrerbildung in den gewerblich-technischen Fächern für die beruflichen Schulen. Gütersloh.

SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (2018): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2018–2030 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Berlin.