

Thorsten Bohl, Marcus Syring, Yusef El Damaty, Silke Fischer, Luisa Kähne

Bildung am Flüchtlingscamp

Abschlussbericht des Projekts
School Development at Refugee Camps:
Status and Perspectives of Our Bridge in
Kurdistan/Northern Iraq (SchoolDeC)

SCHRIFTENREIHE NR. 2 DER TÜBINGEN SCHOOL OF EDUCATION

BAND 01

LEHRERBILDUNG. KREATIV. INNOVATIV. UNGEWÖHNLICH.

HERAUSGEGEBEN VON THORSTEN BOHL, NINA BECK, SIBYLLE MEISSNER

Bildung am Flüchtlingscamp

Bildung am Flüchtlingscamp



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie, detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Lizenz:
Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen - 4.0 Internationale Lizenz.

Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Oder wenden Sie sich brieflich an:
Creative Commons, Post Box 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Die Online-Version dieser Publikation ist auf dem Repositorium der
Universität Tübingen frei verfügbar (Open Access):
<http://hdl.handle.net/10900/138665>
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-dspace-1386656>
<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-80016>

Tübingen Library Publishing 2023
Universitätsbibliothek Tübingen
Wilhelmstraße 32
72074 Tübingen
tlp@ub.uni-tuebingen.de
<https://tlp.uni-tuebingen.de>

ISBN (PDF): 978-3-946552-75-8

Layout und Umschlaggestaltung: Gabriele von Briel, Tübingen School of Education (TüSE)
Satz: Cornelia True
Druck und Bindung: Druckhaus Sportflieger in der Medialis Offset GmbH
Printed in Germany

Inhalt

Vorwort des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg.....	9
Vorwort der Autor*innen.....	11
1. Einleitung	13
2. Theoretische Grundlagen I: Kontext- und Rahmenbedingungen im Nordirak	19
3. Theoretische Grundlagen II: Theoretische Rahmung des Forschungsprojektes	29
4. Fragestellungen und Design der Studie	39
5. Ergebnisse und Teildiskussionen	43
6. Zusammenfassung, Ergebnisse und Diskussion	63
7. Empfehlungen und mögliche Perspektiven der Weiterentwicklung	85
8. Limitationen	91
Literaturverzeichnis.....	93
Abbildungsverzeichnis	99
Tabellenverzeichnis	100

Vorwort des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg

Wie alles begann

Vom 15. bis 19. April 2019 fand eine Delegationsreise unter der Leitung der damaligen Wissenschaftsministerin Baden-Württembergs, Theresia Bauer, und der damaligen Staatsministerin, Theresa Schopper, in den Nordirak (Autonome Region Kurdistan) statt. Die Delegation bestand aus Landtagsabgeordneten, Hochschulvertreter*innen, Vertreter*innen aus den Ministerien und Pressevertreter*innen.

Ich hatte das Glück, die Delegationsreise für das Wissenschaftsministerium vorzubereiten und auch teilnehmen zu dürfen.

Ziele der Reise waren die Verlängerung der Kooperation Baden-Württembergs mit der Provinz Dohuk und die Besichtigung verschiedener von Baden-Württemberg geförderter Projekte im Sinne eines Projektcontrollings, aber auch um zu ermitteln, wo zukünftig weiterhin Unterstützungsbedarfe bestehen. Zudem sollte den Gesprächspartner*innen – besonders in den Flüchtlingslagern – und der Öffentlichkeit gegenüber deutlich gemacht werden, dass Baden-Württemberg weiterhin den Aufbau im Nordirak unterstützt und Verantwortung für die Region Dohuk übernimmt. Damit trägt Baden-Württemberg weiter dazu bei, dass Vertriebene, Flüchtlinge und Einheimische ihre Zukunft in der Region sehen. Dies wurde eingehend in den politischen Gesprächen mit dem Ministerpräsidenten und Ministern der Region Kurdistan-Irak diskutiert.

Besuchspunkte im Rahmen der Delegationsreise waren u. a. das Zentrum für Psychotherapie und Psychotraumatologie an der Universität Dohuk, das vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst unterstützt wird, oder das Flüchtlingscamp Mam Rshan, um direkt mit Flüchtlingen und Überlebenden des Genozids an den Jesid*innen sprechen zu können. Auch stand der Besuch des Nationalheiligtums der Jesiden Lalisch auf dem Programm. Den Abschluss der Delegationsreise bildete der Besuch einer Teppichmanufaktur in Khanke, in der sich von Krieg und Vertreibung betroffene Frauen eine eigene Existenz aufbauen. Kurzfristig wurde entschieden, auf der Rückfahrt zum Flughafen, auch das Waisenhaus bzw. die Schule Our Bridge zu besuchen, welches der heutigen Schule vorausging.

Während der Delegationsreise konnten die Teilnehmenden in vielen Gesprächen mit der Bevölkerung Eindrücke vom menschlichen Leid insbesondere der Frauen und Kinder gewinnen, die die Gefangenschaft des IS überlebt hatten, jedoch an Leib und Seele verwundet sich wieder nach einem normalen Leben sehnten.

Der Besuch des Waisenhauses und der Schule Our Bridge fasste alle Erfahrungen der Delegationsreise nochmals zusammen und verdeutlichte nachdrücklich, wer die eigentlichen Opfer waren: Frauen und Kinder. Im April 2019 war aus dem Waisenhaus bereits eine Schule geworden, die ca. 380 Schüler*innen besuchten. Sie wurden neben dem pädagogischen Personal auch von Witwen versorgt, die keine Familie mehr hatten und somit völlig schutzlos waren und hier eine (Über)Lebensaufgabe gefunden hatten. Insbesondere für diese Kinder war der Besuch der Schule eine Möglichkeit, dem tristen Leben im Flüchtlingscamp zu entfliehen, lernen zu können und einfach nur Kind sein zu dürfen.

Tief beeindruckt hatte die Delegation das Engagement des Gründers von Our Bridge, Herrn Paruar Bako, aber auch die Begeisterung, mit der sein junges Team die Kinder beschulte und betreute, um ihnen das zu bieten, was essentiell für ein zukünftiges selbstgesteuertes Leben ist: Bildung.

Und so kam der Wunsch der Initiatoren von Our Bridge auf, baden-württembergische Lehrkräfte nach Kurdistan für den Unterricht zu entsenden, um das selbst entwickelte Curriculum zu optimieren und weiterzuentwickeln.

Und damit beginnt die Arbeit des Tübinger Projektes "School Development at Refugee Camps. Status and Perspectives of Our Bridge in Kurdistan/Northern Iraq (SchoolDeC)".

Marja Kukowski-Schulert

Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg.

Vorwort der Autor*innen

Der vorliegende Abschlussbericht der Studie 'School Development at Refugee Camps. Status and Perspectives of Our Bridge in Kurdistan/Northern Iraq (School-DeC)' ist das Ergebnis einer mittlerweile mehrjährigen Kooperation mit dem Projekt Our Bridge im Nordirak. Der Kontakt kam 2020 über eine Studentin zustande und nach zahlreichen Vorklärungen, insbesondere mit Paruar Bako und Michael Erk, sowie intensiven Vorbereitungen und Planungen (u. a. erschwert durch die weltweite Sicherheitslage und die Corona-Beschränkungen) kam es zu zwei Forschungsaufenthalten im Nordirak im Herbst 2021 und Frühjahr 2022. Im Rahmen des zweiten Aufenthaltes wurden systematisch zentrale Akteur*innen zu Stand und Perspektiven der Schule von Our Bridge befragt. Die Ergebnisse sowie daraus resultierende Schlussfolgerungen sind nun in diesem Bericht zusammengestellt.

Zunächst entstand die Idee für dieses Begleitforschungsprojekt aus der Ferne über Videokonferenzen und per Mailaustausch. Wir informierten uns über die Schule von Our Bridge und das vorausgegangene Waisenhaus über Social-Media-Kanäle und Websites, wir führten Gespräche, wir versuchten ein Bild über die Arbeit vor Ort zu bekommen und möglichst viele Informationen aufzunehmen. Als wir - zum Teil zu unterschiedlichen Zeitpunkten - zum ersten Mal die Schule vor Ort besuchten, waren wir sehr beeindruckt. Unabhängig von der wissenschaftlichen, notwendigerweise distanzierenden, datenbasierten Arbeit beeindruckte uns das immense Engagement, die hohe pädagogische Qualität, die überaus freundliche, warmherzige Kooperationsbereitschaft der Akteur*innen vor Ort und – in besonderer Weise – die Freude der Kinder, diese Schule besuchen zu dürfen.

Wir danken dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg für die finanzielle Unterstützung des Projektes, die insbesondere den zweiten Forschungsaufenthalt in diesem Umfang erst möglich gemacht hat. Das Land Baden-Württemberg hat sich in der Region um Dohuk im Nordirak und für die verfolgte und diskriminierte Glaubensgemeinschaft der Jesid*innen bereits vielfältig und seit vielen Jahren engagiert, beispielsweise 2015 tausend traumatisierte jesidische Frauen aufgenommen. Unser Projekt profitiert von diesem Engagement und den dadurch entstandenen Kooperationen und Kontakten, etwa mit der Stiftung Entwicklungs-Zusammenarbeit Baden-Württemberg. Die Tübingen School of Education hat dieses Projekt in mehrfacher Hinsicht unterstützt – auch dafür herzlichen Dank!

Wir bedanken uns für die Kooperation im Rahmen dieses Projektes bei allen beteiligten Akteur*innen: Bei den Kindern, deren Eltern und den Lehrkräften, die

trotz vielfacher vergangener und aktueller Belastungen für unsere Fragen und Interviews zur Verfügung standen, bei der Schulleitung und den weiteren internen und externen Akteur*innen vor Ort (sowie in Deutschland), die an der Studie teilnahmen oder uns dabei unterstützten. Unser ganz besonderer Dank gilt dabei Michael Erk, Paruar Bako, Ali Akyol, Jihan Shamo und Haitham Hamid.

سوڤاس و پيژانينمان ناراسته‌ي هه‌موو ئه‌و كه‌سانه ده‌كهن كه له هاوكاري‌کردني ئه‌م پرۆژهدا به‌شداربوون؛ مندالان و داڤكان و باوكانيان، مامۆستايان و كه‌ساني پسيۆر كه سه‌ره‌راي سه‌رقالي و ئاسته‌نگ و كو‌سپي نيو كاره‌كانيان، بو وه‌لامدانه‌وه‌ي پرسياره‌كانمان و ته‌رخانه‌کردني كات له پيناو چاوپي‌كه‌وتن ئاماده‌بوون. هه‌روه‌ها سوڤاسي به‌ري‌وه‌بيري قوتابخانه ، ستافي ناوخويي و ده‌رمكي و كاراكته‌ري ديكه‌ي مه‌يداني ده‌كهن - هه‌روه‌ها له

ئه‌لمانيا - كه به‌شداربييان له تو‌يزينه‌وه‌كه‌دا كرد يان پشتگير بييان كردووين

سوڤاس و پيژانيني تايه‌تيشمان بو به‌ري‌زان: مايكل ئيرك، په‌روه‌ر باكو، عه‌لي ئه‌كيۆل، ژيان شه‌مو، هه‌يسه‌م هه‌سيد

Wir hoffen, unsere Studie leistet einen kleinen Beitrag zur Weiterentwicklung der Schule von Our Bridge.

Tübingen, im Januar 2023

Thorsten Bohl, Yusef El Damaty, Silke Fischer, Luisa Kähne, Marcus Syring

1. Einleitung

Am 03. August 2014 überfielen Krieger des sogenannten 'Islamischen Staats' die von Jesid*innen bewohnte nordirakische Region Shingal. Tausende wurden ermordet. Hunderttausende versuchten unter dramatischen Umständen ins Gebirge zu fliehen. Mord, Versklavung, Folter, Vergewaltigungen, unfassbare psychische und physische Leiden waren und sind die Folge. Bis heute werden Tausende vermisst, insbesondere Kinder und Frauen. Ein Großteil wurde vermutlich in Syrien versklavt. Der Glaubensgemeinschaft der Jesid*innen wurde eines ihrer wichtigsten Zentren geraubt. Ein großer Teil derjenigen, die das Martyrium überlebten und flüchten konnten, wurden fortan in Geflüchteten-camps im Nordirak untergebracht – bis heute. 2016 verurteilt die UN den Überfall als Völkermord an einer religiösen Minderheit. In 20 UN-Geflüchteten-camps und in zahlreichen inoffiziellen Geflüchteten-camps leben die Menschen bis heute, seit mittlerweile acht Jahren. Ein offizielles und ein inoffizielles Geflüchteten-camp befindet sich am Rande des Dorfes Khanke, ca. 30 Kilometer von der nordirakischen Stadt Dohuk entfernt.

Im September 2014 reiste Paruar Bako, zentraler Akteur beim Aufbau des Projektes, in den Irak, woraufhin sich im Oktober 2014 der Verein „Our Bridge“, eine Initiative deutsch-kurdischer Studierender aus Oldenburg, als unpolitische und religiös unabhängige durch Spenden finanzierte Hilfsorganisation gründet. Ziel war es zunächst mit einem Patenschaftsprogramm hilfsbedürftige Familien und Kinder zu unterstützen. Aus diesem Engagement heraus wurde zunächst im August 2017 ein Waisenhaus eröffnet und am 01.03.2018 wurde aus dem Waisenhaus eine Schule. Paruar Bako, dessen Familie tief in der Region, im Widerstand und Jesidentum verwurzelt ist, hat diese Zeit seit dem 03. August 2014 bis zur heutigen Schule in seiner Biografie '*Farman*' detailliert geschildert (Bako, 2021). Der Filmregisseur David Körzdörfer, Mitglied des Vorstandes von Our Bridge, hat Aussagen von Augenzeug*innen und Überlebenden des Massakers in seinem Film '*Das Volk eines Engels*' (Körzdörfer, 2016) eindrücklich dokumentiert, um nur auf zwei Quellen zu verweisen, die das Massaker selbst, die Hintergründe und Folgen ebenso sensibel, differenziert wie eindrücklich dokumentieren.

Im September 2020 nahm Michael Erk, Mitglied des Vorstands von Our Bridge, Kontakt mit der Abteilung Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen auf – mit dem Ziel, Kooperationsmöglichkeiten zwischen der Abteilung Schulpädagogik sowie der für Lehrer*innenbildung zuständigen Tübingen School of Education der Universität Tübingen und dem Projekt Our Bridge zu eruieren. Die Kooperation sollte die Schulqualität und den Schulentwicklungsprozess der Schule Our Bridge stärken. Dieser Kooperationsanfrage kam zu Gute,

dass sich das Land Baden-Württemberg seit 2014 eindrücklich für Jesid*innen engagiert: Bereits 2015 wurden tausend traumatisierte jesidische Frauen aufgenommen. Im selben Jahr wurde zwischen der Region Dohuk und dem Land Baden-Württemberg eine Absichtserklärung zur weiteren Kooperation unterzeichnet. Weitere Projekte entstanden – beispielsweise die Gründung des Instituts für Psychiatrie und Psychotraumatologie in Dohuk unter der Leitung von Prof. Kizilhan (DHBW Villingen-Schwenningen) zur Ausbildung von Therapeut*innen vor Ort. Insofern konnte unsere angehende Kooperation in einem recht stabilen Rahmen und auf der Grundlage politischer Unterstützung stattfinden.

Was kann nun vorhandene Expertise für Schulqualität und Schulentwicklung an der Universität Tübingen für ein Projekt im Nordirak mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen sinnvollerweise beitragen? Diese Frage stand im Vordergrund der ersten Gespräche mit Vertreter*innen von Our Bridge, insbesondere mit Michael Erk, sowie mit weiteren, mit der Situation in der Region vertrauten Akteur*innen. Daraus wurden das Projekt 'School development at refugee camps. Status and Perspectives of Our Bridge in Kurdistan/Northern Iraq (SchoolDeC)' und ein mehrstufiger Plan für eine längerfristige Kooperation entwickelt. In Phase 1 sollten zunächst genauere Erkenntnisse zum Projekt eingeholt werden, inkl. einer ersten Reise zu Our Bridge im Oktober 2021, um die Situation vor Ort, das Projekt selbst, die Kontexte und die involvierten Akteur*innen kennen zu lernen. Die Ergebnisse führten zur genaueren Konzeption einer zweiten Forschungsreise (Phase 2). U. a. konnte dabei die Finanzierung über eine Unterstützung des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst gesichert und eine Forschungsgruppe eingerichtet werden. Zur Forschungsgruppe zählen drei Studierende des Masters Schulforschung und Schulentwicklung, Yusef El Damaty, Luisa Kähne und Silke Fischer sowie Marcus Syring und Thorsten Bohl. Nach dieser ersten Phase der Vorbereitung konnte die Forschungsarbeit beginnen. Nun wurde das Forschungsdesign entlang der zentralen Frage zu 'Wie zeigen sich Stand und Perspektiven der Entwicklung der Schule Our Bridge aus der Sicht zentraler Akteur*innen?' konkretisiert. Eine zweite Reise mit der Forschungsgruppe wurde vorbereitet und im Februar und März 2022 realisiert. Dabei fand die Datenerhebung vor Ort und die anschließende Auswertung statt, die über die drei Masterarbeiten realisiert wurde. In deren Mittelpunkt standen folgende Themen:

- Voraussetzungen der Schüler*innen und Umgang der Lehrkräfte mit diesen Voraussetzungen (Yusef El Damaty)
- Interne (Steuerungs-)Perspektive auf Schulentwicklungsprozesse (Luisa Kähne)

- Externe (Steuerungs-)Perspektiven auf Schulentwicklungsmöglichkeiten und Gelingensbedingungen (Silke Fischer)

Auf der Grundlage gemeinsamer Vorarbeiten und Theorien wurden die Befunde der drei Masterarbeiten zusammengeführt und in Vorschläge für weitere Entwicklungsperspektiven der Schule überführt. Die Befunde des Projektes könnten in eine weitere Phase 3 münden, in der dann systematisch weitere Schulentwicklungsprozesse begleitet werden könnten. Dies ist allerdings noch nicht konzipiert und klärungsbedürftig, u. a. weil zunächst die Befunde, deren Diskussion und Interpretation mit Expert*innen und mit den Akteur*innen vor Ort abgewartet werden muss.

Die Vorbereitung und Durchführung des Projektes war nicht einfach und gegenüber gängigen Forschungs- und Entwicklungsprojekten überaus ungewöhnlich. Dies sei an zwei grundlegenden Themen skizziert. Erstens stellt sich prinzipiell die Frage, welche Relevanz und Bedeutung 'unser' nationaler und internationaler Forschungsstand und damit unsere Expertise und Vorarbeiten für die spezifische Situation in der Schule von Our Bridge – im Kontext der skizzierten jüngeren Geschichte seit 2014 und der generellen sozialen, politischen und kulturellen Situationen vor Ort – überhaupt haben. Inwiefern hilft, um nur ein Beispiel zu nennen, der datenbasierte und wirksamkeitsorientierte, an Kompetenzen gemessene Duktus, der mindestens im deutschsprachigen Raum derzeit vorherrscht, für den Unterrichts- und Schulentwicklungsprozess von Our Bridge? Zweitens hat uns durchgängig die Frage beschäftigt, welche Bildung, Pädagogik, Didaktik diese größtenteils schwer traumatisierten Kinder und Jugendlichen eigentlich benötigen und inwiefern die Bedarfe und Voraussetzungen mit Schüler*innen an deutschen Schulen vergleichbar sind. Wie kann die Balance zwischen Unterstützung bei der Lebensbewältigung gewährleistet werden - ohne dabei in ein therapeutisches oder rein sozialpädagogisches Setting abzudriften - und die verfügbare Zeit an der Schule möglichst intensiv genutzt werden, um eine zukunftsorientierte, auch praktisch nutzbare Bildung und Qualifizierung zu ermöglichen, ohne dabei den Effizienzgedanken vor die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen zu schieben? Anders formuliert: Was bedeutet Bildung in diesem Zusammenhang? Dabei hat uns fasziniert, wie klar die Akteur*innen von Our Bridge die hohe Bedeutung von Bildung gerade für diese Kinder und Jugendlichen benennen und sich von therapeutischen Anliegen abgrenzen, die sie gar nicht realisieren möchten und für die sie in keiner Weise Expertise beanspruchen. Beide aufgeworfene Fragen machen deutlich, dass es keine einfachen Antworten gibt. Das ist wenig überraschend und klar. Sie machen aber auch deutlich, dass wir uns im Rahmen der Kooperation generell und im Rahmen der Interpretation der Befunde im Speziellen zu höchster Bescheidenheit, Zurückhaltung und Sensibilität verpflichten müssen und wollen.

Es war uns deshalb ein zentrales Anliegen, unser Forschungsdesign nicht an in unseren Kulturkreisen verwendeten Instrumenten auszurichten, sondern die Studie zu nutzen, um die Akteur*innen vor Ort und ihre Sichtweise zu Wort kommen zu lassen. Dies hat konsequenterweise zu Interviews mit zentralen internen und externen Akteur*innen geführt. Deren Sichtweise konnten wir strukturieren und systematisieren und daraus Befunde für den Stand und die Perspektiven der Schulentwicklung ableiten. Unser Projekt hat daher zunächst einmal das Ziel, systematisch zu beschreiben, wie die Schule arbeitet und zu verstehen, welche Gründe und Prozesse dahinterstehen. Erst auf dieser Basis kann überhaupt angemessen überlegt werden, welche Perspektiven sich für eine mögliche weitere Entwicklung ergeben.

Trotz dieses Anspruches hat der Forschungsprozess immer wieder Restriktionen und Limitationen offenbart, die zu Kompromissen führten, um ihn überhaupt realisieren zu können. Dies beginnt beispielsweise bei der schlichten Frage, wie wir zu Wissen über die Situation vor Ort kommen – so war alleine der Versuch das derzeitige kurdische Schulsystem zu beschreiben aufwändig und immer wieder wurden widersprüchliche Angaben offensichtlich. Hier zeigten sich, wie bei zahlreichen weiteren Forschungsaktivitäten, nur schwer überwindbare Sprachbarrieren, weil kaum englischsprachige Publikationen zu beispielsweise Bildung und Schule in Kurdistan vorliegen. Bei der Durchführung der Interviews waren wir fast durchweg auf Übersetzer*innen angewiesen und konnten dies häufig nur dadurch lösen, dass Akteur*innen von Our Bridge selbst die Übersetzungsarbeiten übernahmen, obwohl der Gegenstand des Interviews häufig ihr eigenes Arbeitsfeld betraf. Bei derartigen Herausforderungen stand im Vordergrund, das Gesamtprojekt definitiv nicht daran scheitern zu lassen. Dieser Umstand ist sicherlich aus der Perspektive strenger wissenschaftlicher Standards kritisierbar. Dabei war unser Anliegen, gegenüber und mit den Akteur*innen vor Ort durchweg höchste Transparenz walten zu lassen, über den Forschungsprozess und auch über die Restriktionen aufzuklären und nur mit Einverständnis der Akteur*innen jeweils die Kooperationen und Erhebungen zu realisieren.

Die Kooperation im Rahmen dieses Projektes war immer wieder von Veränderungen und Entwicklungen geprägt, die nicht vorhersehbar waren. So bahnten sich beim Verfassen dieses Abschlussberichtes im Herbst 2022 in den kurdischen Geflüchtetenlagern dramatische Entwicklungen an: Bisher engagierte Hilfsorganisationen beabsichtigen offensichtlich ihr Engagement bis Ende 2022 zu 80% zu reduzieren, insbesondere auch die UN. Dies hätte, etwa mit Blick auf die Versorgung mit Wasser, dramatische Folgen für die ohnehin schon problematische Situation in den Geflüchtetenlagern. Insofern erscheint nicht nur die derzeitige,

sondern noch mehr die zukünftige Situation in den Geflüchteten-camps möglicherweise noch fragiler als in den vergangenen Jahren. Welche Auswirkungen eine solche Entwicklung in den Geflüchteten-camps, auch in Khanke, für die Schule von Our Bridge hätte, ist nicht absehbar. Wir hoffen selbstredend, dass unsere Kooperation und unser Forschungsbericht dadurch nicht 'ins Leere laufen' oder veraltet wirken. Positiv gewendet könnte gerade unser Bericht, inklusive der Beschreibung des Status Quo eine gute Grundlage für unterschiedliche Entwicklungsrichtungen darstellen.

Der vorliegende Abschlussbericht ist in sechs Kapitel gegliedert. Das erste Theoriekapitel (2) führt in die Kontext- und Rahmenbedingungen vor Ort in Kurdistan ein, beleuchtet den Genozid an den Jesid*innen, die Situation in den Geflüchteten-camps, das kurdische Schulsystem und das Projekt Our Bridge. Das zweite Theoriekapitel (3) beleuchtet grundlegende Theorien und Konzepte im Kontext von Schulentwicklung, mithilfe derer das Feld strukturiert wird. Neben Theorien der Schule und der Schulentwicklung steht hier das Angebots-Nutzungs-Modell im Mittelpunkt, das den theoretischen Rahmen für die Studie bildet und für das Projekt adaptiert und (später, siehe Kapitel 6.3) ausgehend von den Befunden weiterentwickelt wird. Auf der Basis der theoretischen Klärungen werden die zentrale Fragestellung und das Design der Studie vorgestellt (4). Anschließend (5) werden die Befunde der drei Teilstudien berichtet. Der Abschlussbericht schließt (6) mit einer Zusammenfassung, einem Fazit und aus den Interviews und Beobachtungen heraus formulierten Empfehlungen und Entwicklungsperspektiven. Angefügt ist ein Literaturverzeichnis.

2. Theoretische Grundlagen I: Kontext- und Rahmenbedingungen im Nordirak

2.1 Die Jesid*innen und der Genozid im Shingal

Die Schule von Our Bridge (OBS) wird überwiegend von jesidischen Kindern besucht und auch das Lehrpersonal und die Leitung sind größtenteils jesidisch. Das Jesidentum ist eine monotheistische Religion, die sich auf mündliche Überlieferungen stützt (Schmidinger, 2019). Jesid*innen (andere Schreibweise auch: Êzîden, Yeziden, Jeziden) glauben an das friedvolle Miteinander aller Menschen und Religionen. Missionierung ist kein Ziel, denn man wird in die Religion und Ethnie ausschließlich hineingeboren (Kamal Elias, 2019). 2019 zählt die Gemeinschaft weltweit circa 1,5 Millionen Mitglieder, circa 700.000 davon leben im Irak (Kamal Elias, 2019). Überwiegend wird Kurmandschi, eine der drei kurdischen Sprachen, gesprochen. Es sind nicht alle Jesid*innen Kurd*innen oder alle Kurd*innen Jesid*innen.

Die Geschichte der Minderheitenreligion ist gekennzeichnet von Marginalisierung, ethnischer und sprachlicher Verfolgung bis hin zu Vernichtung (Kamal Elias, 2019; Kizilhan et al., 2019; Schmidinger, 2019). Um das Überleben der Gemeinschaft im 11. Jahrhundert, in der ganze Volksmassen auf der Flucht vor Zwangskonvertierung, Plünderung und Massenhinrichtung waren, zu sichern, gründeten die Jesid*innen einen Schutzring in Form eines Kastensystems. Es sollte verhindert werden, dass „Feind*innen“ sie von innen heraus aushöhlen; seitdem gilt das Kastensystem. Der Genozid an den Jesid*innen im Jahre 2014 durch den Islamischen Staat (IS) in dem Gebiet Shingal (andere Schreibweise auch Sidschar, Sinjar) wurde von den Vereinten Nationen (UN) als Völkermord anerkannt (Denkinger, 2019). Die Jesid*innen im Shingal wurden Opfer von Massenhinrichtungen, erzwungenen Konversionen und sexueller Versklavung (Kamal Elias, 2019; Schmidinger, 2019). Dies führte zu einer Fluchtbewegung u. a. in die Region Duhok, die den Großteil, circa 350.000 Binnengeflüchtete, in Camps aufnahm (Schmidinger, 2019; Kizilhan et al., 2019 nach Kurdish Regional Statistics Office 2018). Fünf Jahre später lebten noch 300.000 von ihnen in eben diesen Camps, eine Heimkehr in den Shingal ist bis dato nicht möglich (Kizilhan et al., 2019). In dem Interessengemeinge verschiedener Länder gelingt es nicht, sichere Strukturen aufzubauen (Kamal Elias, 2019). In dem kurdischen Dorf Khanke, wo sich eines der größten Camps für Vertriebene aus dem Shingal befindet, werden mittlerweile auch Häuser von den Binnengeflüchteten bewohnt (Schmidinger, 2019).

Die Situation hat Auswirkungen auf die psychisch-soziale Gesundheit der Menschen. Mehr als die Hälfte der Geflüchteten leidet unter posttraumatischen Belastungsstörungen. Die belastenden Erfahrungen mit Gewalt, Flucht und Trauer

werden durch die aktuelle Lebenssituation nicht erleichtert (Kizilhan et al., 2019). So ist der Alltag in den Geflüchteten Camps durch Arbeitslosigkeit, eine schwierige Wohnsituation und kulturelle Entwurzelung gekennzeichnet und stellt für viele eine Herausforderung dar (Kizilhan et al., 2019; Kamal Elias, 2019). Zudem erfolgt die Traumatisierung auch transgenerational. Das heißt, Traumata können an nachfolgende Generationen weitergegeben werden. Die jesidische Gemeinschaft, die durch die vielen Genozide mit Erfahrungen des Kontrollverlustes konfrontiert wurde, ist davon betroffen. Dies kann Resignation und unüberwindbare Hilflosigkeit hervorrufen. Allerdings auch, dass die Gemeinschaft sich gegenseitig stärkt und ihre Solidarität zueinander wächst (Kizilhan et al., 2019).

2.2 Geflüchteten Camps

Vor dem Hintergrund, dass „derzeit so viele Menschen von Flucht und Vertreibung betroffen [sind] wie seit dem zweiten Weltkrieg nicht mehr“ (Siebert & Polheimer-Pühringer, 2018, S. 6), sollen im Folgenden die Ursachen von Geflüchteten Camps, ihre Aufgaben, ihre Beschaffenheiten und auch ihre Organisationen besprochen werden. Dabei ist es wichtig bereits im Voraus zu betonen, dass die verallgemeinernde Beschreibung von Geflüchteten Camps und der grundlegenden Situationen der in ihnen lebenden Menschen keinesfalls eine Homogenisierung dieser meint. Vielmehr sollten die Individualität einzelner Personen trotz ihrer Lebenssituation, mögliche Unterschiedlichkeiten von Familien, ihrer Biografien, ihrer Orientierungen und auch ihrer Ressourcen berücksichtigt werden.

Thiel und Jahr (2017) beschreiben das Entstehen der Notwendigkeit von Geflüchteten Camps aus der unterschiedlich begründeten und kollektiven Betroffenheit von Menschen durch für sie kaum kontrollierbare, äußere Einflüsse. Demnach dienen Geflüchteten Camps

„[...] insbesondere im Zusammenhang und im Gefolge von Staaten- und Bürgerkriegen, Terror, politisch-ideologisch oder religiös motivierten Verfolgungen und ethnisch begründeten Vertreibungen der Aufnahme, dem Schutz und der Basisversorgung von zumeist zivilen Flüchtlingen. Aber auch ökonomische Notsituationen und soziale Verwerfungen, wachsende Armut, große Hungerepidemien oder Umweltkatastrophen führten zu umfassenden Flucht- und Migrationsbewegungen.“ (Thiel & Jahr, 2017)

Die Flüchtenden verlieren im Rahmen der Fluchtnotwendigkeit bisherigen „Schutz und (...) Basisversorgung“ (Thiel & Jahr, 2017), welche elementare Lebensbedingungen darstellen. Folglich können dieser Situation auch die Kriterien und Aufgaben von Geflüchteten Camps entnommen werden, die von den Flüchtenden als

‚Anlaufstellen‘ aufgesucht werden bzw. diesen auch als solche (an-)geboten werden: Die Geflüchteten Camps „dienen der Aufnahme von flüchtenden Menschen und bieten Schutz vor Krieg und Gefahr sowie ein *Mindestmaß* an Versorgung“ (Thiel & Jahr, 2017, Herv. d. Verf.).

Bei der beschriebenen Unterbringung von Flüchtenden, findet in der Regel eine Zusammenarbeit von Regierungen mit dem United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) statt. Im Zuge dieser Kooperationen werden seitens der Regierungen oft die notwendigen Grundlagen und Infrastrukturen gestellt, während das Geflüchtetenkommissariat der UN „für das Gesamt-Monitoring der Abläufe im Lager zuständig und an der Koordination der verschiedenen Hilfsorganisationen vor Ort beteiligt [ist]“ (Bochmann & Inhetveen, 2017). Dies geschieht durch Beteiligung und Mitfinanzierung von Nicht-Regierungsorganisationen durch den UNHCR, indem erstere (Hilfs-)Projekte in unterschiedlichen Bereichen, wie beispielsweise der Gesundheit oder der Bildung, durchführen (Bochmann & Inhetveen, 2017). Dabei werden die vom United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) bewilligten Projekte in den Geflüchteten Camps meist nur für die Laufzeit von einem Jahr bewilligt, „weshalb die Organisationen ihnen gegenüber unter stetem Legitimierungsdruck stehen und eine langfristige Programmplanung häufig nur schwer möglich ist“ (Bochmann & Inhetveen, 2017).

Die Camps bieten den Geflüchteten zwar die von ihnen erwartete, schnelle und provisorische Unterbringungsmöglichkeit, allerdings ist vielen Geflüchteten Camps auch gemein, dass sie diesen zunächst angenommenen provisorischen und kurzfristigen Charakter verlieren. Dieser bleibt oft über Monate, Jahre und sogar Jahrzehnte bestehen, in welchen das Geflüchteten Camp in einem unvorhergesehenen und schleichenden Prozess vom Provisorium zu einem „Ort der dauerhaften Vorläufigkeit“ (Bochmann & Inhetveen, 2017) wird und in dem die Menschen in diesem „als vorläufig definierte[n] Leben im Exil über Jahre oder Jahrzehnte“ (Bochmann & Inhetveen, 2017) verharren müssen. Das Leben in einem solchen „permanenten Ausnahmezustand“ (Gharib, 2018, S. 7), der oft auch durch Struktur- und Perspektivlosigkeit geprägt ist, kann sich dabei derart auf die Menschen auswirken, dass die Geflüchteten Camps sich zu „Orte[n] der Vernachlässigung und sogar der Gewalt“ (Thiel & Jahr, 2017) entwickeln können. Der „lähmende[n] Zustand des dauerhaften Wartens“ (Hoffmann, 2015, S. 284) in einer Situation limitierter Mobilitäts-, Arbeits- und Niederlassungsfreiheit – die allesamt auf einer beschränkten Rechtslage basieren – kann sich u. a. in einem Gefühl der Ohnmacht, in Resignation und in einem (zwangsweise) ausgeprägten bzw. sich ausprägenden Abhängigkeitsverhältnis der Geflüchteten von den Unterstützungsstrukturen vor Ort äußern, wie dem UNHCR und vieler weiterer Hilfsorganisationen (Hoffmann, 2015).

Dass Campbewohner*innen trotz alledem, aufgrund ihrer Gesamtsituation, in eher ambivalenten Beziehungen zum Campleben stehen, zeigen die Ergebnisse ethnografischer Forschung von Inhetveen (2010) im Geflüchteten camp in Meheba, im südafrikanischen Sambia:

„Der Lageraufenthalt bedeutet für viele Flüchtlinge nicht nur Zwang, sondern hat auch Aspekte, die sie als wünschenswert sehen. Hier findet die institutionalisierte Deutung des Flüchtlingslagers als willkommene Hilfe ihr Pendant in der Perspektive der Flüchtlinge. Einerseits klagen viele Lagerbewohner über eingeschränkte Bewegungsfreiheit, andererseits schätzen sie ausdrücklich die Vorteile des Lagerlebens. Sie sind dankbar dafür, dass sich jemand um sie kümmert, für die Hilfsdienste, die sie bekommen und nicht zuletzt für den physischen Schutz, den die Lager bieten.“ (Inhetveen, 2010, S. 246)

Aus den Beschreibungen der eingeschränkten Handlungsfreiheit der Geflüchteten kann in Kombination mit der bereits beschriebenen, prekären Lebenssituation schließlich das sich dadurch ergebende Ausmaß der emotionalen Belastungen erahnen lassen. Hinzukommen außerdem die bereits *vor* dem Campleben gemachten Fluchterfahrungen der Menschen, die in aller Regel mit traumatischen Ereignissen einhergehen, wie Vertreibungen, Folter oder auch Vergewaltigungen (Krause, 2016). Ein solch „traumatisches Erlebnis führt (...) zu einer seelischen Verletzung [...] und teilt das Leben der Betroffenen in ein ‚Vorher‘ und ‚Nachher‘ bzw. ‚Seitdem‘ ein. Nach bzw. seit dem Ereignis ist nichts mehr so, wie es vorher war“ (Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2018, S. 16).

2.3 Entwicklungszusammenarbeit und Bildung für Geflüchtete

Die durch Nationalstaaten und globale Organisationen gesteuerte Entwicklungspolitik und Entwicklungszusammenarbeit (EZ) beginnt nach dem zweiten Weltkrieg und ist damit eng mit dem Ende der Kolonialzeit verbunden. Wirtschaftliche Ziele der Kolonialpolitik prägen daher noch heute die Strukturen der EZ (Keil, 2019; Gieler & Nowak, 2021). Als EZ werden unterstützende und fördernde Kooperationen staatlicher und privater, nationaler oder internationaler Organisationen der Industrieländer mit Ländern des globalen Südens bezeichnet. Diese kann als technische Hilfe, als Zusammenarbeit und Beratung sowie als Güter- oder Kapitalhilfe gestaltet werden (Schubert & Klein, 2018). Die Ziele der EZ sind als 17 globale Ziele der Agenda 2030 durch die Vereinten Nationen festgelegt (Keil, 2019).

Der Irak entspricht aufgrund der Einkünfte aus Öl- und Gasförderung nicht dem typischen Bild eines Entwicklungslandes. Aufgrund der Kriegs- und Terrorfolgen

ist das Land trotzdem berechtigt, öffentliche Entwicklungsleistungen zu erhalten (OECD/DAC b, 2022). Die deutsche EZ im Irak dient in erster Linie der Unterstützung geflüchteter Menschen aus Syrien, der ca. 1,2 Millionen Binnenvertriebenen sowie der aufnehmenden Gemeinden.

Weltweit sind lediglich 68% der geflüchteten Kinder im Primarschulbereich und nur 34% im Alter der Sekundarstufen an Schulen registriert (Grandi, 2021). Besonders prekär ist die Bildungssituation geflüchteter und binnenvertriebener Kinder in Konflikt- und Krisengebieten, wie der Autonomen Region Kurdistan (ARK). Hier treffen geflüchtete Kinder in großer Zahl auf bereits überforderte Bildungssysteme (Schönstedt & Maschke, 2017). Unter welchen Umständen und in welcher Qualität geflüchtete Schüler*innen in Krisengebieten Bildung erhalten, ist noch kaum untersucht. Zwei qualitative Studien weisen auf schlechte Lernergebnisse und hohe Abbruchquoten hin. Schlechte Ausstattung und Gewalterfahrungen in den Schulen sowie der oft weite Schulweg werden als mögliche Ursachen diskutiert. Mangelhafte Anschlussperspektiven aufgrund fehlender Studienplätze und eine prekäre Arbeitsmarktsituation senken die Motivation zum Schulbesuch. Besonders Mädchen sind infolgedessen häufig von Kinderehe und Kinderarbeit betroffen. Kinder, die in inoffiziellen Camps leben, haben häufig keinen Zugang zu öffentlichen Schulen oder werden mit reduzierter Stundenzahl und wenig anspruchsvollen Curricula unterrichtet. Lehrpersonen (LP) berichten von Überforderung durch sehr große heterogene Klassen mit vielen traumatisierten Schüler*innen, fehlender Ausbildung und Bezahlung (Yassen, 2019; Maglio, 2022).

Im Rahmen der SchoolDeC-Studie konnten durch den Besuch der Schule 2 (S2) und das Interview mit Schulleiter*in 2 (SL2) ähnliche Erkenntnisse gewonnen werden. An S2 werden 980 Schüler*innen in 22 Klassen und 9 Jahrgängen von 10 registrierten Lehrpersonen und 15 Volunteers unterrichtet (SL2, Z. 49; 87–91). Ein Teil der Lehrpersonen verfügt nicht über eine pädagogische Ausbildung und bekommt kein Gehalt. Das Schulgelände besteht aus 12 Containern in schlechtem Zustand und beherbergt neben der kurdischen noch eine arabische Schule. Daher können die Schüler*innen nur an jeweils drei halben Tagen pro Woche Unterricht erhalten. Der Lernerfolg wird entsprechend als schlecht beschrieben (SL2, Z. 44–46; 56–58). Der Unterricht besteht in weiten Teilen aus Vorlesen durch die Lehrpersonen und Reproduktion der Inhalte durch die Schüler*innen. Musik, Kunst und Sport können nicht angeboten werden (SL2, Z. 114; 181–182). Auch SL2 berichtet von Überforderung der Lehrpersonen durch mangelnde Ausbildung, große Klassen und traumatisierte Schüler*innen (SL2, Z. 129–134; 239–250).

2.4 Das Bildungssystem der Autonomen Region Kurdistan im Irak

Bildungssysteme sind Teil politischer und gesellschaftlicher Prozesse und historisch gewachsen (Fend, 2017). Daher muss in der interkulturellen Forschung bedacht werden, dass der deutschsprachige Forschungskontext nicht bedenkenlos übertragbar ist. Bei der Recherche zu diesem Kapitel wurde deutlich, wie wenig der englisch- und deutschsprachige Forschungsstand in Bezug auf die Region ausgeprägt ist.

Der Irak ist seit der Unabhängigkeit von Großbritannien gezeichnet von Machtkämpfen politischer Parteien und religiöser Gruppen. Das Land durchlief mehrere Kriege, in deren Folge internationale Sanktionen und militärische Interventionen das Land zunehmend zerstörten und destabilisierten (Fürting, 2016; Marbon & Royle, 2017; Schmäling, 2021). Die Infrastruktur wurde nachhaltig zerstört, sodass das Bildungssystem heute als eines der schlechtesten weltweit gilt (Issa & Jamil, 2010; Schmäling, 2021). Da die Geburtenrate im Irak hoch ist, ist die Nachfrage nach den limitierten Bildungsangeboten groß. Im ländlichen Raum erfolgt die Berufsbildung großflächig informell, ohne den Besuch einer Leistung zertifizierenden Institution (BQ Portal, 2022). Das zentral- und südirakische Bildungssystem zeichnet sich heute durch eine allgemeine, neunjährige Schulpflicht aus, welche mit einer nationalen Abschlussprüfung endet. Der Zugang ist kostenlos. Nach dem Besuch der Oberschule können die besten Abitur-Absolvent*innen ihren Studiengang frei wählen, alle anderen werden auf Studiengänge verteilt (Schmäling, 2021). Der Besuch der Universität ist meist kostenlos. Ein Universitätsabschluss ist für den Berufseinstieg von hoher Bedeutung, da der Zugang zum Arbeitsmarkt durch ihn reguliert wird (Schmäling, 2021). An den Universitäten sind die Studienpläne standardisiert, jedoch gelten sie als praxisfern (Schmäling, 2021).

Die Kurd*innen sind eine ethnische Volksgruppe, deren Siedlungsgebiet in der Türkei, dem Irak, Iran und Syrien liegt. 2005 erlangte die irakisch gelegene Region Kurdistan Autonomie (Gunes, 2019). Auf dem Weg dorthin wurde die kurdische Bevölkerung im Irak Opfer von Ausgrenzung und Völkermord (Gunes, 2019). Die Autonome Region Kurdistan (ARK) hat ein eigenes Bildungssystem, welches dem Zentralirak entsprechend gleichwertige Abschlüsse bereitstellt. Da keine weiterreichenden Informationen über das kurdisch-irakische Bildungssystem vorliegen, muss angenommen werden, dass es sich ähnlich wie das zentralirakische strukturiert. Hierzu liegen Daten aus dem Projekt SchoolDec, vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und von einer Stelle des Österreichischen Roten Kreuzes (ACCORD) vor, die diese Überschneidung tendenziell belegen. Abbildung 1 zeigt das auf diesen Daten basierende Modell des kurdischen Bildungssystems.

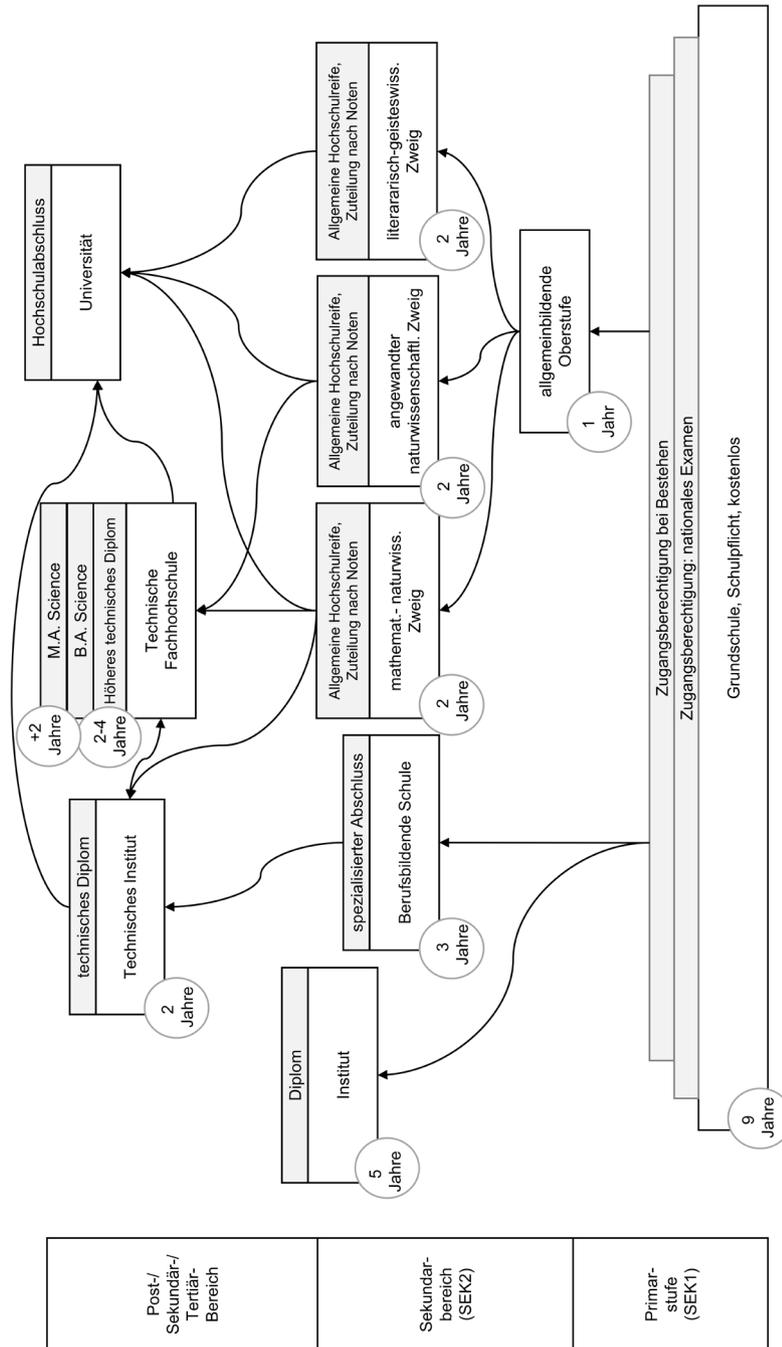


Abbildung 1: Bildungssystem der ARK (eigene Darstellung nach SchoolDec; Accord, 2020; Schmaling, 2021).

Die im Rahmen von SchoolDec geführten Interviews konnten Überschneidungen hinsichtlich des Sekundär- und Tertiärbereiches belegen (MBK, Z. 26–43; 49–56).

Im Rahmen der Interviews wurde ein sofortiger Bedarf an 3.000–4.000 Schulgebäuden formuliert, da derzeit durchschnittlich 1.000 Schüler*innen auf eine Schule kommen (MBK, Z. 150, 159). Durch den Platzmangel bei gleichzeitiger Schulpflicht wird ein Schichtsystem erforderlich, was zu einer Verkürzung der täglichen Schulzeit führt (SL1, Z. 123–153; MBK, Z. 150–152). Vermutlich bleibt auch deswegen die Bildungsqualität unter den globalen Standards. Im Hochschulbereich liegt dies auch an den traditionellen Lehrmethoden, dem Mangel an Forschung und Veröffentlichung sowie der fehlenden Kooperation mit Industrie und Arbeitsmarkt (Atrushi & Woodfield, 2018; Schmäling, 2021). Durch die in unserem Projekt SchoolDec geführten Interviews konnte erfasst werden, dass die Lehrpersonen in der vierjährigen Studienphase keine schulpraktischen Erfahrungen machen (MBK, Z. 251–253). Anschließend werden sie verbeamtet, verlieren die Verbeamtung aber, sobald sie kündigen (SV2, in L3, Z. 554 ff.).

Das Hochschulwesen der ARK kann viele Studierende nicht auf den Arbeitsmarkt vorbereiten und Studienabsolvent*innen bleiben häufig arbeitslos (Atrushi & Woodfield, 2018). Die steigende Geburtenrate und damit wachsende Zahl an potenziellen Studierenden und Berufsanwärter*innen fordern das System zusätzlich heraus (Atrushi & Woodfield, 2018; Schmäling, 2021).

2.5 Die Nichtregierungsorganisation Our Bridge

Our Bridge e.V. wurde 2014 als „Brücke“ zwischen Deutschland und der Autonomen Region Kurdistan (ARK) von deutsch-kurdischen Studierenden aus Oldenburg ins Leben gerufen. Our Bridge hilft Menschen, die im August 2014 vor dem Völkermord der Terrororganisation IS an den Jesid*innen aus dem Shingal flohen sowie weiteren hilfsbedürftigen Familien und Kindern, die seitdem in UN-Camps oder inoffiziellen Lagern rund um das Dorf Khanke/Nordirak leben. Zunächst als Organisation (Verein) zur Leistung humanitärer Soforthilfe direkt nach dem Völkermord gegründet, entwickelte sich Our Bridge e.V. in den Folgejahren zu einer Hilfsorganisation, die sich vor allem der Unterstützung von Waisen, Halbwaisen, Kindern mit Beeinträchtigungen und Witwen aus den genannten Camps widmet. Das Angebot aus finanzieller und ideeller Unterstützung registrierter Kinder und ihrer Familien wurde im August 2017 um ein Waisenhaus erweitert. Ein sicherer Lebensort für 43 Kinder und sieben Witwen in der Nähe der Camps mit medizinischer und psychologischer Versorgung. Zwölf Mitarbeiter*innen, überwiegend junge Menschen, die ebenfalls aus dem Shingal stammen, betreuten zusammen mit dem Gründer von Our Bridge die Bewohner*innen. „Harman“ – „Das was

bleibt“ ist zugleich Name und Programm der Einrichtung (Our Bridge e.V., 2019; Bako, 2021)

Als gemeinnütziger Verein finanziert sich Our Bridge e.V. über Spenden. Herzstück der Finanzierung ist nach wie vor das 2014 vor allem über Soziale Medien aufgebaute und softwaretechnisch eigens von Mitgründer Ali Akyol entwickelte Patenschaftsprogramm. Durch die Spende eines festen monatlichen Beitrags kann eine Patenschaft für ein Kind oder für die Einrichtung übernommen werden (Our Bridge e.V., 2019; Bako, 2021). Über das Sonderkontingent für 1.100 Frauen und Kinder aus Shingal ist eine Projektförderung durch die Stiftung Entwicklungs-Zusammenarbeit Baden-Württemberg (SEZ) möglich geworden, die Our Bridge vor allem mit baulichen Maßnahmen unterstützt (SEZ 2022; S1, Z. 96–100). An der Deckung laufender Kosten sind zudem in erheblichem Maße private Groß-Sponsor*innen beteiligt (S1, Z. 417). Um die Reichweite des Angebots auszuweiten, wurde das Waisenhaus 2018 zu einer Schule für Kinder aus den Camps umgebaut und erweitert (Bako, 2021). Ein Kindergarten und zwei Witwengruppen ergänzen die Schule. Derzeit besuchen 392 Schüler*innen die Schule von Our Bridge und 40 Kinder den Kindergarten (Stand: März 2022). Zusätzlich zur Schulbildung erhalten die registrierten Kinder und ihre Familien von Our Bridge e.V. finanzielle, materielle und medizinische Unterstützung, die vom Verein Our Bridge in Oldenburg aus verwaltet wird (Vorstand, Team und Organisationsstruktur zu finden unter: www.ourbridge.de).

2.6 Our Bridge: Die Schule

Die Schule von Our Bridge ist eine Bildungseinrichtung in Ergänzung zu den öffentlichen Schulen. Sie unterstützt mit ihrem Bildungsangebot den Kompetenzerwerb der Schüler*innen von 6–15 Jahren bis zum mittleren Bildungsabschluss. Die Schüler*innen sind nach Alter und Kenntnisstand in vier Klassenstufen eingeteilt, wobei eine Klassenstufe ca. zwei Jahrgänge umfasst. Pro Klassenstufe gibt es zwei bis drei Klassen, so dass kleine Lerngruppen gebildet werden können. In einem inkludierenden Unterricht werden Schüler*innen mit und ohne körperliche oder geistige Beeinträchtigung und mit unterschiedlicher Leistungsfähigkeit gemeinsam beschult. An der Schule wird viel Wert auf eine wohlthuende und anregende Gestaltung der Räume und Außenanlagen gelegt. Jedes Kind hat einen eigenen Spind zur Aufbewahrung persönlicher Gegenstände (S1, Z. 307–309). Die Schule verfügt zudem über einen Spiel- und Sportplatz sowie einen Fahrradparcours mit Werkstatt. Der Fächerkanon umfasst Disziplinen wie Mathematik, Englisch, Environment, IT und Lesen & Schreiben, die in erster Linie den Unterricht der öffentlichen Schulen ergänzen und Lernlücken schließen. Daneben wird den Schüler*innen in Fächern wie Meditation, Papercraft, Kunst, Musik und Sport die

Möglichkeit gegeben, ihre Talente zu entfalten. Our Bridge beschäftigt 30 Lehrer*innen (Our Bridge e.V., 2019), die überwiegend wie die Kinder aus dem Shingal stammen und in den Camps leben. Sie sind damit auch außerhalb der Schulzeit Ansprechpartner*innen und Bezugspersonen für die Kinder und ihre Familien (SV1, Z. 177–180). Die Schulleitung wird in einer Art ‚Doppelspitze‘ durch die Schulleiterin und den zweiten Vereinsvorstand von Our Bridge e.V. gebildet. Da die Lehrer*innen überwiegend nicht über eine pädagogische Ausbildung verfügen, werden regelmäßig Workshops zur Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen durchgeführt. Eine wöchentliche Kooperationszeit dient der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung (SV2, Z. 61–70; 245–250).

Die Schultage sind sehr gut strukturiert. Da fast alle Schüler*innen zusätzlich zur Schule von Our Bridge noch eine öffentliche Schule besuchen, ist die Hälfte der Klassen vormittags anwesend, die andere Hälfte nachmittags. In jeder Schicht besuchen die Kinder drei Unterrichtsstunden. In den Pausen dazwischen wird ein reiches Angebot an Spiel- und Sportmöglichkeiten bereitgestellt und gerne angenommen. Viele Schüler*innen nutzen die Pausen zudem für Gespräche mit den Lehrer*innen und stillen ihr Bedürfnis nach (körperlicher) Nähe. Abgerundet wird das unterrichtliche Angebot durch ein Ernährungs- und Hygieneprogramm (SV2, Z. 39; 43–46) sowie durch Schulfeste und Ausflüge (S1, Z. 339–354; 419).

Our Bridge bietet mit der Schule geflüchteten Kindern damit vielfältige Möglichkeiten, die durch Flucht und Campleben erfahrenen Benachteiligungen abzumildern.

3. Theoretische Grundlagen II: Theoretische Rahmung des Forschungsprojektes

3.1 Theorien der Schule, Schulqualität und Schulentwicklung

Um Systeme wie die Schule zu verstehen, kann man sich ihnen theoretisch nähern. Eine eindeutige, gesamte Theorie der Schule ist nicht möglich, da die Betrachtung auf verschiedenen Ebenen sowie bezüglich der Praxis oder wissenschaftlichen Funktion hin möglich ist. Somit gibt es verschiedene, historisch und gesellschaftlich gewachsene Theorien der Schule. Zugrunde liegt ihnen immer ein „implizites Menschenbild“ und eine spezifische Perspektive (Bohl et al., 2015). Schultheorien bringen unter bestimmten Idealen auch verschiedenen Funktionen der Schule hervor. Beispielsweise die

- Norm- und Wertevermittlung, welche der Stabilisierung bestehender politischer Verhältnisse dient (Zeinz, 2009).
- Sozialisation, als integrative Funktion für und in das bestehende gesellschaftliche System (Bohl et al., 2015).
- Qualifikationsfunktion, welche Bildung zu Gunsten einer starken Wirtschaft gewährleistet (Zeinz, 2009).
- Herstellung von gleichen Bildungschancen, wodurch allen Menschen ökonomische und soziale Teilhabe ermöglicht werden soll (Quenzel & Hurrelmann, 2019).
- Selektion, welche die Verteilung von Heranwachsenden aufgrund von bspw. Noten in eine jeweilige Berufslaufbahn organisiert.

Die Selektionsfunktion verschärft jedoch die Bildungsungleichheit an den Übergängen zwischen Schulstufen und Schularten, da der sozialökonomische Status der Schüler*innen durch eine selektive Empfehlungspraxis beeinflusst wird (van Ackeren & Klein, 2014). Dies zeigt auf, dass Schulfunktionen teilweise ineinanderfließen und sich beeinträchtigen. In diesem Spannungsfeld wird die Definition einer ‚guten Schule‘ auch durch normative, analytische oder empirische Kriterien beeinflusst (Maag Merki, 2021). Qualität kann definiert werden als „bewertete Beschaffenheit eines Bildungssystems, einer Schule oder einer Klasse, gemessen an den in einem politischen Aushandlungsprozess gefundenen Ansprüchen und Zielvorstellungen aller am Bildungswesen interessierten Gruppierungen und Personen“ (Dubs, 2003, S. 15).

Die empirische Bildungsforschung kann dabei helfen, Qualität zu erfassen. Sie hat das Ziel, Unterschiede zwischen Schulen zu erklären (Maag Merki, 2021, S. 3).

Dabei erweist sich Schulqualität als Konstrukt, dass sich auf die situationsabhängige Bewertung von Einzelfaktoren und Prozessen bezieht (Ditton & Müller, 2015). Die Schulforschung diskutiert aktuell im Kontext der Schulqualität vorrangig das Angebots-Nutzungs-Modell als Theoriemodell (Ditton & Müller, 2015).

Auf der Makro-Ebene liegt das institutionalisierte Bildungswesen in staatlicher Hand. Steuerungselemente sind Bildungsstandards in Form von Kerncurricula, gesetzlichen Regelungen, Ressourcenzuteilung, und Formen der Evaluation (Rolff, 2007; Bohl et al., 2015). Hierdurch wird deutlich, dass die Einzelschule immer im Zusammenhang mit ihrem Umfeld und im Kontext bildungspolitischer Rahmenbedingungen und Werte steht. Seit Helmut Fends (1986) Studien zur unterschiedlichen Gestaltungskraft einzelner Schulen, wird in der Schulentwicklung die Einzelschule fokussiert (Bohl, 2020). Ihr wird in Deutschland seit den 1990er Jahren eine größere Autonomie in der Selbstverwaltung zugesprochen (Rolff, 2007).

Schulentwicklungstheorie hat ihren Ursprung in der Organisationsentwicklung des privatwirtschaftlichen Bereichs (Terhart, 2013). Hier bedeutet Organisationsentwicklung, Organisationen von innen heraus durch die Mitglieder der Organisation selbst, die Lehrpersonen, zu entwickeln (Rolff, 2007; Bohl et al., 2015). Hierbei kommt der Schulleitung eine besondere Rolle zu. Beim Einsatz von Maßnahmen der Organisationsentwicklung in den 1990er Jahren kam die Kernaufgabe des Unterrichts zu kurz (Bohl et al., 2015; Bohl, 2020). Aufgegriffen wurde dies durch Rolff (2007) in der Pädagogischen Schulentwicklung (SE). Diese beschreibt das Zusammenspiel zwischen Organisations- (OE), Personal- (PE) und Unterrichtsentwicklung (UE) in Interdependenz zu sich selbst und dem schulischen Umfeld (Bohl, 2020).

Zur Organisationsentwicklung bei Rolff zählen die Aufgaben- und Verantwortungs-distribution, die Schaffung von formellen und informellen Kommunikationswegen zur Herstellung möglichst günstiger und entlastender Arbeitsstrukturen. Hierzu dient auch die Kooperation mit Elternteilen und anderen außerschulischen Partner*innen (Haag & Jäger 2020). PE ist die praxisnahe Qualifikation und Motivation der Lehrpersonen. Mittel dafür sind Fort- und Weiterbildungen (Haag & Jäger, 2020), aber auch Formen der Zielvereinbarungen, wie z.B. Jahresgespräche zwischen Schulleitung und Lehrpersonen. Die UE dient der Innovation der Lernkultur. So soll das Lehren und Lernen verbessert werden. Dafür arbeiten Lehrpersonen an einem möglichst leistungsförderlichen Unterrichtsklima.

Ziel der pädagogischen Schulentwicklung ist es, Besonderheiten der pädagogischen Praxis (Erziehung, Mündigkeit) mehr Raum zu geben (Bohl, 2020), jedoch verbleibt das Modell teilweise oberflächlich hinsichtlich der Komplexität des Schulalltags (Bohl, 2020).

3.2 Ein integriertes, aktualisiertes Angebots-Nutzungs-Modell

Seit der empirischen Wende ist die Steuerung der Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland als Reaktion auf die Ergebnisse der ersten Teilnahmen Deutschlands an den TIMMS- und PISA-Studien Output-orientiert. D.h., Schulentwicklung richtet sich vermehrt an messbaren Wirkungen des Unterrichts aus und damit an den Lernergebnissen der Schüler*innen (Helmke, 2009). Die Effektivität des Lernens von Schüler*innen wird durch verschiedene Struktur- und Prozessmerkmale des Unterrichts, Kontextbedingungen sowie individuelle Merkmale der Lehrenden und Lernenden beeinflusst. Zur abstrakten und übersichtlichen Darstellung des komplexen Zusammenwirkens der Faktoren, Merkmale, Strukturen und Prozesse auf verschiedenen Ebenen hat sich das „Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts“ (Helmke, 2009, S. 73) bewährt (Seidel, 2014; Vieluf et al., 2020).

Fend (2008) entwickelte in Bezug auf die Systemtheorie Luhmanns ein erstes Konzept von Unterricht als Interaktion zwischen Angebots- und Nutzungsseite innerhalb eines institutionellen und gesellschaftlichen Rahmens. Er ging dabei vom Prozess-Produkt-Paradigma aus, welches die Korrelation unterrichtlicher Merkmale und Lernleistungen von Schüler*innen kausal und damit sehr stark vereinfacht und empirisch nicht belegbar beschreibt (Weinert, 1989). Die Verwendung der aus dem ökonomischen Kontext stammenden Begriffe Angebot und Nutzung im Zusammenhang mit Unterrichtsentwicklung spiegelt die gesellschaftlichen Tendenzen wider, das Individuum zunehmend „als Akteur und Konstrukteur des eigenen Ichs“ (Kohler & Wacker, 2013, S. 244) zu verstehen. Für die Lernenden bedeutet dies ein hohes Maß an Freiheit im Umgang mit dem Angebot, aber auch dementsprechend eine zunehmende Selbstverantwortung für das eigene Lernen und damit für die Wirkung des Unterrichts. In ähnlicher Weise gilt dies auch für die Einzelschule in Bezug auf ihren Schulentwicklungsprozess und damit für die unmittelbaren Kontextbedingungen des Unterrichts (Fend, 2000; Kohler & Wacker, 2013). In dieser konstruktivistisch geprägten Vorstellung ist unter dem Angebot das Bereitstellen von Lernumgebungen durch die Lehrperson zu verstehen, welches die Schüler*innen je nach individuellen Voraussetzungen für ihre Lern- und Selbstentwicklungsprozesse unterschiedlich nutzen (Fend, 1998; Fend, 2000; Fend, 2008).

Verschiedene Autor*innen wie etwa Helmke (2009), Reusser (2011) und Seidel (2014) entwarfen ähnliche Varianten des Angebots-Nutzungs-Modells. Alle Angebots-Nutzungs-Modelle setzen sich aus verschiedenen, voneinander abgegrenzten Bereichen für Angebot, Nutzung, verschiedene Kontexte und meist auch für Wirkung zusammen. Die Unterschiede zwischen den Modellen sind inhaltlicher Natur

und zeigen sich an den konkreten Faktoren innerhalb der Bereiche. Die Darstellungen unterscheiden sich dabei v.a. in Bezug auf das Verständnis und die Verortung der Begriffe Unterricht, Angebot und Nutzung innerhalb der verschiedenen Systemebenen, sie unterscheiden sich darüber hinaus in dem Maße, in dem die Wahrnehmung und Interpretation von Angebot und Nutzung durch die Akteur*innen einbezogen wird, im Zusammenwirken von Angebot und Nutzung, in der Bedeutung, die den verschiedenen Kontexten zugeschrieben wird, in den Kriterien, nach denen die Wirksamkeit von Unterricht bemessen wird, sowie in Art und Umfang der Reziprozität zwischen den Bereichen (Vieluf et al., 2020).

Aufgrund verschiedener schulischer und kontextueller Besonderheiten des in der vorliegenden Arbeit betrachteten Forschungsfeldes erscheint keines der bestehenden Modelle umfassend zur theoretischen Rahmung geeignet. Daher soll das von Vieluf und Kolleg*innen (2020) vorgelegte integrierte Angebots-Nutzungs-Modell dem Design der Studie zugrunde liegen sowie zur Rahmung und Integration der empirischen Befunde dienen. Das integrierte Angebots-Nutzungs-Modell weist ein hohes Abstraktionsniveau auf und kann daher in der vorliegenden Arbeit mit den gewonnenen empirischen Erkenntnissen ergänzt und konkretisiert werden.

Das Modell ist in Abbildung 2 dargestellt und soll im Folgenden kurz beschrieben werden. Es stellt den Unterricht in den Mittelpunkt und konzeptualisiert diesen in Anlehnung an das didaktische Dreieck (Reusser, 2008) als Interaktion zwischen Lehrenden, Lernenden und einem Unterrichtsgegenstand (Vieluf et al., 2020). Vieluf und Kolleg*innen verstehen Unterricht dabei als „fachspezifische Ko-Konstruktion“ (Vieluf et al., 2000, S. 75), in der Schüler*innen durch ihr Handeln zugleich Lerngelegenheiten für ihre Mitschüler*innen bereitstellen und das Angebot der Lehrperson beeinflussen. Die Lernangebote stehen demnach über die Wahrnehmung und Interpretation der im Unterricht stattfindenden Kommunikation und Handlungen durch die Schüler*innen in einer reziproken Beziehung zur Nutzung durch die Lernenden (Vieluf et al., 2020). Die Nutzung wiederum wird als Ergebnis reziproker Wechselwirkungen zwischen kognitiven Prozessen und emotionalem sowie motivationalem Erleben beschrieben. Das Modell verdeutlicht, dass auch die Lehrpersonen ihr eigenes Angebot sowie dessen Nutzung und Angebotsbeeinflussung durch die Schüler*innen wahrnehmen und interpretieren. Die daraus folgenden reaktiven Handlungen der Lehrpersonen werden ebenfalls durch das Zusammenwirken von Kognition, Emotion und Motivation bedingt und wirken wiederum auf das Angebot ein (Vieluf et al., 2020). Sowohl das Angebot als auch dessen Nutzung werden nach Vieluf und Kolleg*innen zudem durch individuelle Merkmale von Lehrpersonen und Schüler*innen beeinflusst. Darunter sind z.B. professionelle Kompetenzen der Lehrenden oder das Vorwissen der Schüler*innen zu verstehen, aber auch

Die außerschulischen Bereiche das direkte soziale Umfeld der Schüler*innen, die umgebende Region, sowie die Gesellschaft, in die die Akteur*innen eingebettet sind. Alle Kontextbedingungen wirken in der Modelldarstellung auf Lehrende und Lernende und damit auf den Unterricht ein. Gleichzeitig wirken die Akteur*innen mit ihren Handlungen jedoch auch wieder auf die Kontextbedingungen zurück (Vieluf et al., 2020).

Zusammenfassend betrachtet ist das Angebots-Nutzungs-Modell nach Vieluf und Kolleg*innen (2020) geprägt von der Berücksichtigung der multidimensionalen Voraussetzungen der Lehrenden und Lernenden. Sowohl die Angebote als auch ihre Nutzung werden als Ko-Konstruktionen betrachtet und schließen neben den Geschehnissen im Unterricht und dem Handeln der beiden Akteur*innengruppen auch ihre emotionalen, motivationalen und kognitiven Dispositionen und Verarbeitungsprozesse mit ein. Die resultierenden Bildungswirkungen werden als mehrdimensional beschrieben. Die Reziprozität zwischen allen Bereichen der Darstellung spielt eine zentrale Rolle innerhalb des Modells.

3.3 Weitere theoretische Perspektiven

Im Rahmen der diesem Bericht zugrundeliegenden Forschungen, die in drei Masterarbeiten (siehe Einleitung) mündeten, wurden weitere theoretische Grundlagen genutzt, die unter anderem die Ausgangslage für die spätere Diskussion der Ergebnisse bilden. Aus Platzgründen werden diese Grundlagen in Form von ‚Theoriebausteinen‘ im Folgenden lediglich skizziert.

Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen

Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen als Interaktionsform von Lehrkräften und Schüler*innen, kommen im und um den Unterricht eine zentrale Rolle bei der ko-konstruktiven Aushandlung und Ausgestaltung des Klassen- und Schullebens zu (Leonhard & Schlickum, 2014). Die Lehrer-Schüler-Beziehungen gehen dabei nicht unidirektional von den Lehrkräften aus, sondern sind in ihren Wirkweisen vielmehr von Bi- bzw. Multidirektionalität, Multikausalität und Komplexität geprägt (Sann & Preiser, 2017). Durch die sozialen Einbindungen von Schüler*innen durch ihre Lehrkräfte und ähnliche Interaktionsformen, die von Lehrkräften ausgehen, können letztere außerdem eine für positive Interaktionen notwendige Vertrauensbasis schaffen (Schweer, 2017). Über die positiven Effekte für die Schüler*innen hinaus, wirken sich gelungene Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen auch positiv auf die berufliche Zufriedenheit von Lehrkräften aus (Schübel & Winklhofer, 2021).

Schul- und Klassenklima

Durch ein positives Schul- und Klassenklima und der Etablierung einer für ihr nachhaltiges Bestehen notwendigen Schulkultur, steigt außerdem das Interesse der Lehrkräfte am Befinden und Wohlergehen ihrer Schüler*innen, wodurch die Emotionalität letzterer positiv begünstigt wird und sich in weiterer Konsequenz auch ihre Lernmotivationen und ihre Lernergebnisse sich positiv entwickeln bzw. positiv stabilisieren (Sann & Preiser, 2017). Dadurch wird komplementär auf den unterschiedlichen Schulebenen eine für kognitive, emotionale, motivationale und weitere Aspekte positive Entwicklungsumgebung geschaffen „mit dem Ziel, optimale Gelegenheiten für die effektive Ausführung von Lernaktivitäten der Schüler bereitzustellen“ (Seidel, 2014, S. 857).

Curriculum-Theorie

Der Begriff ‚Curriculum‘ wird von den Akteur*innen der Schule von Our Bridge häufig verwendet. Im deutschen Forschungskontext werden darunter genaue Vorschriften zu Lehrinhalten verstanden. Ein zu enges Korsett an verbindlichen Lernmaterialien und Kontrolle der Einhaltung macht ein Curriculum unflexibel (Elbers, 1973). Außerdem muss die Lehrperson zur Konzeption und Umsetzung von Curricula qualifiziert sein, eine den vorgegeben Lehrmethoden entsprechende Weiterbildung wird demnach erforderlich (Elbers, 1973).

Schulleitungsforschung – Schulleitungsaufgaben

Die Aufgaben der Schulleitung liegen nach Rolff (2017) in den drei Dimensionen der Führung, dem Management und der Steuerung der Schule. Unter Steuerung ist die eigenständige schulinterne Weiterentwicklung und Realisierung der Schulgestaltung zu verstehen (Rolff, 2017). Führung umfasst personelle und strukturelle Formen, Management kreist um Verwaltungsakte. Eine bestimmte Form der Führung wird auch als „Leadership“ (transformatorische Führung) bezeichnet (Rolff, 2017; Haag & Jäger, 2020). Diese zeichnet sich durch eine kommunizierte Vision, die Entwicklung einer Schulkultur und aktiver Schulentwicklung sowie den Ausdruck von Wertevorstellungen aus (Dubs, 2005). Entscheidend für wirksames Handeln der Schulleitung ist insbesondere auch der Fokus auf Unterricht und Lernen der Schüler*innen (Pietsch, 2016).

Professionelle Lerngemeinschaften

Schulentwicklung kann über das Kollegium der Lehrpersonen stattfinden. Sogenannte „Professionelle Lerngemeinschaften“ (PLG) sind Gruppen von Lehrpersonen, die kommunikativ kooperieren. Sie zeichnen sich idealerweise durch reflektierende Dialoge, Hospitation, Schüler*innenzentrierung, Voneinander lernen, gemeinsames Entwickeln von Arbeitsmitteln, geteilte Werte (Hilfekultur, Fehlertoleranz), Klärung und Überprüfung von Leistungsstandards und systematische Fort- und Weiterbildung aus (Rolf, 2007; Haag & Jäger, 2020).

Widerstände

Widerstände werden in der Theorie der pädagogischen Schulentwicklung weniger diskutiert. Dabei erfordert Schulentwicklung eine notwendige ‚Veränderungsenergie‘. Der Grad der Unzufriedenheit, die Klarheit über das Ziel und die Sichtbarkeit der Realisierungsschritte müssen größer sein als die Hürden, die eine Veränderung mit sich bringt (Terhart, 2013). Ist die Veränderungsenergie der Akteur*innen nicht groß genug, entstehen Widerstände. Interne Steuerungsprozesse können in den Alltagsroutinen der Akteur*innen zu „symbolischen Auseinandersetzungen und Anerkennungskämpfen entlang von Fach-, Generations-, bildungspolitischen oder auch milieuspezifischen Linien“ (Terhart, 2013, S. 110) führen.

Steuerung aus der Perspektive der Educational Governance

Aus der Governance-Perspektive lässt sich die Handlungskoordination der Akteur*innen zur Steuerung der Schulentwicklung in Deutschland in einem Vier-Ebenen-Modell darstellen. Demnach geben neue Akteur*innen wie die OECD als Definitionsmacht Qualitätskriterien vor, die durch Akteur*innen der Makro- (Bildungspolitik und -verwaltung) und Mikroebene (Unterricht) in Steuerungselemente wie Bildungsstandards, -pläne und Evaluationsinstrumente übersetzt werden. Auf der Mikroebene findet durch Angebot und Nutzung eine Realisierung der Vorgaben in Form von Unterricht und Leistungsmessung statt. Die Akteur*innen jeder Ebene können durch Rekontextualisierung der Vorgaben ihre jeweils eigenen Logiken und die Kontextbedingungen in die Umsetzung einfließen lassen, wodurch der Einfluss der steuernden Maßnahmen begrenzt bleibt. Die aus internationalen Schulleistungsstudien (z.B. PISA) ableitbare Konzentration auf quantifizierbare Schüler*innenleistungen als Hauptkriterium von Bildungsqualität bewirken eine Output- und Unterrichtsfokussierung der Schulentwicklung. Überfachliche Kriterien der Schulqualität geraten aus dem Blick. Fraglich sind in diesem Zusammenhang daher die Einflussmöglichkeiten der Einzelschule (Mesoebene). Zusammen mit

neuen Verwaltungsaufgaben und Befugnissen zur Personalführung und Schulgestaltung wird die Verantwortung für Bildungsqualität von der Makro- auf die Mesoebene verlagert. Schulleitungen, Kollegien, Eltern und Schüler*innen können in Verhandlungen Schulprogramme und -kulturen entwickeln und damit Rahmenkonzepte für die Unterrichtsgestaltung bereitstellen. Inwiefern diese Überlegungen tatsächlich Eingang in die Realisierung von Unterricht finden, hängt u. a. von der Zielklarheit und der Bereitstellung von Ressourcen wie Personal, Zeit und Professionalisierungsmaßnahmen ab (Fend, 2017; Altrichter & Maag Merki, 2016; Groeben, 2005). Studien zur Gestaltung von Schulen in Trägerschaft kleiner Nichtregierungsorganisationen (NRO) zeigen ein völlig anderes Bild von Qualitätskriterien und Gelingensbedingungen. In der Steuerung der Schulentwicklung sind demnach meist andere Akteurskonstellationen und Handlungskoordinationen erkennbar (Jagannathan, 2001).

Implementation und Dissemination von Innovationen im Bildungswesen und Skalierung sozialer Wirkung

Zur Implementation und Verbreitung von Innovationen in Schulen und Bildungssystemen haben sich vor allem Bottom-up-Strategien, wie das Konzept der ‚professional learning communities‘ bewährt. Dabei bilden idealerweise Personen mit unterschiedlichen Perspektiven (Lehrpersonen, Wissenschaftler*innen, Fortbilder*innen) ein Team, das ausgehend von einer konkreten Problemstellung Maßnahmen entwickelt, die anschließend in Schulen erprobt werden. Für die Dissemination von Innovationen sind Faktoren entscheidend wie Zielklarheit, organisatorische Strukturen und Ressourcen wie Kooperationszeiten, das Sichtbarmachen der Ergebnisse, die Leitungskompetenz der Schulleitung, sowie eine für die Akteur*innen bewältigbare Distanz zwischen den eigenen Werten, Bedürfnissen und Kompetenzen und den Innovationen (Schaumburg, Prasse & Blömeke, 2009; Gräsel, 2008).

Die Skalierung der sozialen Wirkung von Nichtregierungsorganisationen (NRO) setzt u. a. Managementkompetenzen, ein replizierbares Konzept sowie Ressourcen voraus. Es können grundsätzlich vier Strategietypen der Skalierung beschrieben werden: 1) Kapazitätserweiterung ist möglich durch Wachstum am bestehenden Standort, durch Qualitätsverbesserung oder durch Effizienzsteigerung, 2) Strategische Ausdehnung bedeutet neue Angebote, neue Zielgruppen und/oder neue Standorte, 3) In vertraglich vereinbarter Partnerschaft können andere Organisationen das eigene Konzept an anderen Standorten realisieren, 4) Wissensdiffusion steigert die soziale Wirkung, indem das eigene Konzept durch Weiterbildung, Anleitung und Beratung von Akteur*innen anderer Organisationen übernommen werden kann. Die Wahl der Skalierungsstrategie hängt sowohl von

den Eigenschaften der NRO als auch von Kontextbedingungen und den Bedarfen der Zielgruppe ab (Weber et al., 2012).

4. Fragestellungen und Design der Studie

4.1 Fragestellungen

Im Forschungsprojekt wurden der grundlegende Stand der Our Bridge Schule sowie mögliche Perspektiven für die Schulentwicklung (vor Ort und an anderen Standorten) auf Grundlage einer Vielzahl von Interviews aus unterschiedlichen Perspektiven erhoben. Es ergaben sich hierbei drei übergeordnete Themengebiete, innerhalb derer folgende konkrete Forschungsfragen beantwortet werden sollten:

- Thema 1: Voraussetzungen der Schüler*innen und Umgang der Lehrkräfte mit diesen Voraussetzungen (Yusef El Damaty):

Fragestellung 1: Mit welchen Voraussetzungen kommen die Schüler*innen an die Our Bridge-Schule und wie gehen die Lehrkräfte an der Schule mit diesen Voraussetzungen um?

- Thema 2: Interne (Steuerungs-)Perspektive auf Schulentwicklungsprozesse (Luisa Kähne):

Fragestellung 2: Wie nehmen die internen Akteur*innen der Our Bridge-Schule Schulentwicklungsprozesse wahr?

- Thema 3: Externe (Steuerungs-)Perspektiven auf Schulentwicklungsmöglichkeiten und Gelingensbedingungen (Silke Fischer):

Fragestellung 3: Welche Funktionen, Gelingensbedingungen und (Schul-)Entwicklungsperspektiven sehen externe Akteur*innen für das Bildungsangebot der NRO Our Bridge?

4.2 Design und Sample

Grundlage der Untersuchung sind 17 Einzelinterviews, die im Zeitraum vom 28.02. bis 07.03.2022 vor Ort in Kurdistan durch Yusef El Damaty, Silke Fischer und Luisa Kähne bzw. per Videokonferenzsystem Zoom im Februar von Deutschland aus geführt wurden. Entlang der o.g. Forschungsfragen wurden mit folgenden Personen bzw. Personengruppen Interviews geführt (Tabelle 1).

Tabelle 1: Durchgeführte Interviews.

Interviewperson		Dauer des Interviews
Schule Our Bridge		
1	Schulleiter*in Our Bridge-Schule	67 min.
2	Lehrperson 1	89 min.
3	Lehrperson 2	49 min.
4	Lehrperson 3	53 min.
5	Lehrperson 4	77 min.
6	Schüler*in 1	57 min.
7	Schüler*in 2	52 min.
8	Familie von Schüler*in 1	22 min.
9	Familie von Schüler*in 2	27 min.
Externe Akteur*innen		
10	Schulleiter*in UN-Campschule	42 min.
11	Schulleiter*in Deutsche Schule in Kurdistan	65 min.
12	Schulleiter*in staatlicher Schule in Kurdistan	48 min.
13	Leitende*r Mitarbeiter*in Bildungsministerium Kurdistan	43 min.
Interne/ externe Akteur*innen		
14	Schulverantwortlicher 1	84 min., 70min., 113 min.
15	Schulverantwortlicher 2	70 min.
16	Sponsor*in 1	63 min.
17	Sponsor*in 2	58min.

Die Interviewpartner*innen wurden größtenteils vorab durch die Schulverantwortlichen ausgewählt, da diese über einen besseren Feldzugang verfügten. Den Interviewpartner*innen wurde vollständige Anonymisierung zugesichert, die üblichen Datenschutzstandards wurden eingehalten. Die Interviews wurden auf Englisch oder mithilfe eines Simultandolmetschers auf Kurdisch/Deutsch geführt.

Zusätzlich wurde in verschiedenen Unterrichtsstunden hospitiert, inoffizielle Gespräche geführt, Fotografien erstellt und Dokumente gesammelt und analysiert.

4.3 Datenerhebung: leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews

Die o.g. Interviews fanden in Form von leitfadengestützten, problemzentrierten Interviews statt. Problemzentriert heißt dabei, dass vorab Themen und Probleme identifiziert wurden, die im Kern der jeweiligen Interviews standen. Die jeweiligen Interviewpartner*innen können wiederum als Expert*innen für das Problem bzw. im Umgang mit der Problematik bezeichnet werden.

Vorab wurden in Deutschland für die unterschiedlichen Themenschwerpunkte (siehe Forschungsfragen) und Personengruppen, die interviewt werden sollten, Leitfäden in einem mehrstufigen Verfahren entwickelt. Leitfäden haben mit ihren

meist offenen Fragestellungen das Ziel, eine „möglichst authentische und komplexe Erfassung der Perspektiven der Handelnden“ (Krüger, 2012, S. 206) zu erreichen. Die Leitfragen strukturieren dabei das Gespräch. Nachdem jeder Leitfaden zunächst anhand des SPSS-Prinzips (Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren; Helfferich, 2011) entwickelt wurde, wurden diese in mehreren Runden besprochen, verdichtet und überarbeitet. So entstanden die finalen Versionen der Leitfäden.

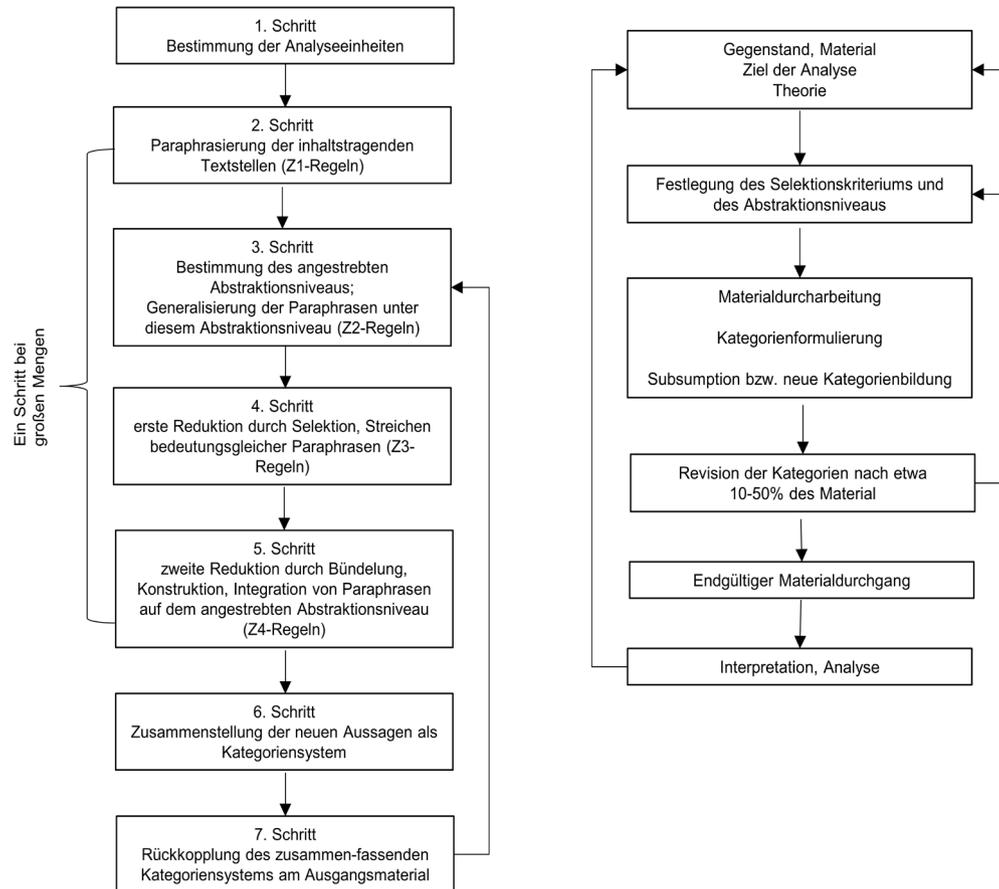
Die geführten Interviews hatten eine Länge von 22 bis 113 Minuten (Durchschnitt: 68 Minuten). Die Tonaufnahmen wurden im März 2022 durch die Projektbeteiligten sowie zwei studentische Hilfskräfte transkribiert. Dabei wurde eine leicht modifizierte Form der Transkriptionsregeln nach TiQ (Bohnsack, 2014) verwendet und es kamen die Transkriptionssoftware f4 und MaxQDA zum Einsatz. Die transkribierten Interviews bildeten die Datengrundlage für die anschließenden Datenanalysen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

4.4 Datenauswertung: Zusammenfassende Inhaltsanalyse und induktive Kategorienbildung

Die Datenauswertung mithilfe der qualitativen Datenanalyse nach Mayring (2015) erfolgte in zwei Schritten: Zunächst wurden die Inhalte der Interviews systematisch zusammengefasst (zusammenfassende Inhaltsanalyse) und anschließend auf dieser Basis pro Themenschwerpunkt ein induktives Kategoriensystem erstellt. Beide Techniken wurden genutzt, da es das Ziel der Analyse war, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben“ (Mayring, 2015, S. 67) und „durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 2015, S. 67). Den Abbildungen 3 sind die Vorgehensweisen der zusammenfassenden Inhaltsanalyse sowie der induktiven Kategorienbildung zu entnehmen.

Ergebnis der induktiven Kategorienbildung waren drei Kategoriensysteme, welche alle Reduktionen zusammenhängend einschlossen und Antworten auf die formulierten Forschungsfragen boten. In allen Kategoriensystemen wurden zur besseren Orientierung abschließend noch Haupt- bzw. Oberkategorien gebildet, die das Abstraktionsniveau nochmals erhöhten.

4. Fragestellungen und Design der Studie



Abbildungen 3: Links: Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Quelle: Mayring, 2015, S. 70); Rechts: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (Quelle: Mayring, 2015, S. 86).

5. Ergebnisse und Teildiskussionen

5.1 Teilstudie 1: Voraussetzungen der Schüler*innen und Umgang mit diesen Voraussetzungen

Kategoriensystem

Aus der Auswertung der erhobenen Daten resultierten folgende fünf Hauptkategorien mit insgesamt 13 Unterkategorien (Tabelle 2).

Tabelle 2: Kategoriensystem mit Haupt- und Unterkategorien zu Fragestellung 1.

Hauptkategorien	Unterkategorien
Einschränkung, Mangel und Zwang	- Camp als materielle Mangelsituation und finanzielle Einschränkung - Camp als kognitive Einschränkung
Ausgleich	- Our Bridge als sozialer Ausgleich - Our Bridge als emotionaler Ausgleich - Our Bridge als kognitiver und motivationaler Ausgleich
Lehrer-Schüler- Beziehungen	- Aktive Suche von Vertrauensbeziehungen durch Schüler*innen - Aktives Angebot von Vertrauens- und Beziehungsarbeit durch Lehrkräfte - Wertschätzung und Zuneigung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen
Belastung	- Flucht als Belastung - Campleben als Belastung und Äußerung in Bedürfnissen der Schüler*innen
Entlastung	- Strategie der Auslagerung von Familienverantwortlichkeiten zur Entlastung - Verständnis und Nicht-Erwartungshaltung als gelebte Schulkultur - Aktive Arbeit der Lehrkräfte zur Entlastung der Schüler*innen und ihrer Familien

Es ist zu erkennen, dass die Kategorien eingeteilt sind in benachteiligende Bedingungen durch das Geflüchteten-camp auf der einen Seite und in ausgleichende Effekte durch die Our Bridge-Schule auf der anderen Seite. Dabei resultieren die nachteilhaften Situationen der Schüler*innen nicht nur aus den erschwerenden Bedingungen des Camplebens, wie dessen Einschränkungen, Mangelsituationen und Zwänge auf unterschiedlichen Ebenen, sondern zusätzlich auch aus den unterschiedlichen Belastungen, welche aus dem Genozid und der Flucht nach wie vor gegenwärtig sind (Familie von Schüler*in 2, Z. 72–77, Z. 91–98; Lehrperson 1, Z. 199–211).

Die Schüler*innen äußern diese benachteiligenden Ausgangssituationen in der Schule u. a. in Form ihrer aktiven Suche nach entlastenden Vertrauensbeziehungen zu den Lehrkräften (Schüler*in 2, Z. 230–232; Schüler*in 1, Z. 38–40; Schüler*in 1, Z. 467–468). Letztere sind ihrerseits wiederum darum bemüht, den Schüler*innen solche Beziehungen aktiv anzubieten und zugänglich zu machen (Lehrperson 2, Z. 217–227). Die beidseitigen Bestrebungen resultieren letztlich in einer Grundlinie der Wertschätzung und Zuneigung in den intensiv gepflegten Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen.

Darstellung zentraler Ergebnisse / Kategorien

Hinsichtlich der Fragestellungen „Mit welchen Voraussetzungen kommen die Schüler*innen auf die Our Bridge-Schule und wie gehen die Lehrkräfte mit diesen um?“ ist deutlich geworden, dass das Leben im Geflüchteten-camp mit Einschränkungen, Mängeln, Zwängen und Belastungen für die Schüler*innen und ihre Familien einhergeht (Schulverantwortlicher 1, Z. 197–203). Auch die Lehrkräfte, die ihrerseits selbst im Geflüchteten-camp in Khanke leben, leiden unter den belastenden Bedingungen des Geflüchteten-camps (Lehrperson 1, Z. 766–786). All diesen Personen ist außerdem das vorherige Leben im Shingal, der erlebte Genozid und die daraus resultierende Notwendigkeit der Flucht nach Khanke gemeinsam. Lediglich die jüngeren Schüler*innen, welche nach dem August 2014 geboren sind, haben diese Geschehnisse nicht selbst erlebt (welchen Eindruck diese haben, wäre in weiteren Befragungen zu klären).

Durch die auf einer beschränkten Rechtslage der Campbewohner*innen basierenden Limitationen der Mobilitäts-, Arbeits- und Niederlassungsfreiheiten leben sie in einem permanenten Ausnahmezustand, woraus für sie nicht nur finanzielle und materielle Belastungen resultieren, sondern auch ein Gefühl der Ohnmacht sowie Belastungen motivationaler, sozialer sowie emotionaler Art. Bedingt durch das Zusammenspiel der unterschiedlichen Einschränkungs- und Belastungsdimensionen ergeben sich die benachteiligenden Bedingungen der Campbewohner*innen. Ursächlich für diese von Defiziten geprägte Lebenssituation im Geflüchteten-camp ist wiederum eine Akkumulation von Gründen: Durch den Genozid und die darauffolgende Flucht sind die Familienstrukturen unterminiert worden, wodurch zum einen das gewohnte Familienleben oft nicht ohne Weiteres weitergeführt werden konnte bzw. kann und zum anderen die hinterbliebenen Familienmitglieder in Traumata und Trauer verweilen, wodurch sie wiederum in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt sind. Die prekären Lebenssituationen der Campbewohner*innen können folglich mit einem fortlaufenden Kreislauf der belastenden Einschränkung beschrieben werden: Emotionale Verletzungen lähmen die Menschen in ihrer Handlungsfähigkeit, wodurch sie sich aus den ohnehin vorhandenen materiellen und

finanziellen Knappheiten des Camps nur schwer befreien können. Das belastet sie wiederum weiter emotional und die Belastungsursachen bleiben ‚allgegenwärtig‘: Die Campbewohner*innen, die aus dem Camp auch kaum ausziehen können, bleiben folglich konstant mit schmerzhaften Erfahrungen der Vergangenheit sowie der beschränkten Handlungsfähigkeit der Gegenwart konfrontiert, ihr Leben bleibt entweder von der unerfüllten Hoffnung auf eine Rückkehr in den Shingal oder sogar von einer Hoffnungslosigkeit diesbezüglich geprägt. All die geschilderten Einschränkungen, Belastungen und Zwänge sind auch für die Kinder und Jugendlichen spürbar. Zusätzlich leiden diese unter mangelnden Positivvorbildern, Beschäftigungs- und Anregungsmöglichkeiten im Camp.

Aus der geschilderten Ausgangssituation heraus kann der Stellenwert der Our Bridge-Schule für die Schüler*innen nachvollzogen werden. Die Bildung der Schüler*innen seitens der Schule wird dadurch unterstützt, dass ihre Grundbedürfnisse gestillt werden bzw. dadurch, dass sie von ihren Grundbelastungen befreit werden (Schüler*in 2, Z. 44–52). Dazu kann auch gehören, dass die Schulverantwortlichen die Familien der Schüler*innen von (akuten) finanziellen oder materiellen Belastungen entlasten, etwa indem sie gezielt auf von den Schüler*innen und ihren Familien gesehene und erfahrbare Defizite eingehen. Somit nimmt die Schule von Our Bridge also nicht nur im Leben der Schüler*innen, sondern auch für ihre Familien eine sichtbare aktiv-unterstützende Funktion ein (Schüler*in 2, Z. 144–150; Schüler*in 1, Z. 81–84; Familie von Schüler*in 2, Z. 231–232; Familie von Schüler*in 1, Z. 175–176). Neben der, weniger systematischen, sondern eher akut-bedarfsorientierten, schulischen Entlastung von physischen, materiellen und auch finanziellen Belastungen, durch welche auch die Motivation der Schüler*innen gesteigert werden soll, spielt die Our Bridge-Schule weiterhin eine große Rolle bei der emotionalen, motivationalen und kognitiven Entlastung der Schüler*innen. Insbesondere die Lehrkräfte inkorporieren dabei die Entlastungs- und Ausgleichsfunktion für die Schüler*innen. Im Rahmen einer ‚Schulkultur der Entlastung‘ sind sie es, die mit den Schüler*innen im regelmäßigen und direkten Austausch auch für motivationale, kognitive und vor allem emotionale Entlastung sorgen. Durch die intensiven Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen, die innerhalb des beschriebenen Konstrukts eine zentrale Rolle einnehmen, erfahren die Schüler*innen (partielle) Entlastung und Befreiung von den Campbedingungen. Dabei sind es auf der einen Seite die Schüler*innen, die den entlastenden Kontakt zu den Lehrkräften – als Ansprechpersonen für sie außerhalb von Camp und Familie – suchen. Auf der anderen Seite ist es den Lehrkräften ein sehr gezieltes Anliegen, den Schüler*innen als Vertrauens- und Bezugsperson über die gesamte Schulzeit hinweg zur Verfügung zu stehen: Sowohl im Unterricht als auch außerhalb des Unterrichts in den Pausen bemühen sich die Lehrkräfte einerseits um einen lockeren, andererseits aber auch um einfühlsamen und intensiven Austausch mit den Schüler*innen

(Lehrperson 2, Z. 372–377). So können die Schüler*innen im Rahmen der Pausen den Lehrkräften ihre persönlichen Belastungen und Probleme anvertrauen und können auch auf Ratschläge, Unterstützungen und Entlastungen seitens der Lehrkräfte hoffen. Auf diese Weise etabliert sich für die Schüler*innen durch die Nutzung der Präsenz der Lehrkräfte als ‚Druckventile‘ eine regelmäßige Gelegenheit der ausgleichenden Entlastung von den Belastungen des Camplebens (Lehrperson 2, Z. 487–490).

Diskussion

Ähnlich wie die Our Bridge-Schule und ihre Lehrkräfte Verantwortlichkeiten der Familien und die Entlastungen der Schüler*innen in die Schule auslagern, verlagern auch die Schüler*innen ihre aktive Suche nach Entlastung in die Schule hinein: Seitens der Schüler*innen findet eine Auslagerung der Bewältigungsunterstützung von den Familien im Camp auf die Lehrkräfte in der Schule statt. Durch die Lehrkräfte erhalten sie außerdem positive Vorbilder, die sie zum Lernen motivieren (können) und ihnen dessen Wichtigkeit für eine zukünftige Befreiung vom Campleben aufzeigen. Die Lehrkräfte, die ebenfalls unter den emotionalen Belastungen der „kollektive[n] Verletzung“ (Kämper, 2015, S. 182) sowie unter weiteren Arten der campbedingten Einschränkungen und Belastungen leiden, weiten ihre Zukunfts- und Lebensperspektiven, womit sie auch die Schüler*innen in verschiedener Hinsicht motivieren, was auch deren Lernen auf positive Weise beeinflusst. Nicht zuletzt gelingt dies besser als im Camp, weil die Schüler*innen innerhalb der Schule eine grundlegende Entlastung durch eine veränderte (Lern-)Umgebung und das kurzzeitige Ausblenden des Camplebens erfahren können, was wiederum für (kurzzeitige) Stabilität sorgt und ebendieser Entlastung maßgeblich dient. Dadurch werden die Schüler*innen in der Bewältigung ihrer Lebenssituation insofern unterstützt, als dass sie an der Schule Beziehungen erleben und Beschäftigungen haben, die ihnen einen positiven Kontrast zum Campleben bieten, wodurch sie in ihrer Alltags- und Lebensbewältigung unterstützt werden. Auch die Anerkennung, Wertschätzung und Zuneigung der Lehrkräfte sind dabei für die Lerneffekte der Schüler*innen entscheidend. Dadurch wird die Zentralität der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen an der Our Bridge-Schule hinsichtlich der Entlastung der Schüler*innen von den belastenden Voraussetzungen des Camps weiter untermauert. Durch die Lehrkräfte (und die Our Bridge-Schule im Allgemeinen), erfahren die Schüler*innen also 1) sozusagen indirekt eine Unterstützung bei der Aufarbeitung der Vergangenheit und Bearbeitung ihrer Traumata – ohne dass dies im Sinne einer Therapie im Vordergrund stehen würde, 2) eine Bewältigung der Gegenwart durch emotionale und schulische Unterstützung und 3) eine Perspektive für die Zukunft.

In den Interviews unerwähnt bzw. offen bleiben intimere Einblicke in das familiäre Leben der Schüler*innen. Es wurde zwar die teilweise ‚Verwahrlosung‘ der Schüler*innen in ihren Familien angesprochen und auch die eingeschränkte Handlungsfreiheit der Kinder und Jugendlichen und die Beschränktheit ihrer Perspektiven im Camp wurden deutlich (bspw. Kinderarbeit). Allerdings bleiben Fragen offen, etwa bezüglich der mittel- und langfristigen psychosozialen Folgen der Traumata und des Lebens unter derartigen Einschränkungen, der Auswirkungen des ständigen Stresses und der Spannung innerhalb der Familien oder auch die Auswirkungen langfristiger Machtlosigkeit und fehlender Selbstbestimmung für die Familien.

5.2 Teilstudie 2: Wahrnehmung der Schulentwicklungsprozesse durch interne Akteur*innen

Kategoriensystem

In der folgenden Tabelle 3 finden sich die sieben Hauptkategorien sowie die insgesamt 21 Unterkategorien zur Frage der Wahrnehmung der Schulentwicklungsprozesse durch interne Akteur*innen.

Tabelle 3: Kategoriensystem mit Haupt- und Unterkategorien zu Fragestellung 2.

Hauptkategorien	Unterkategorien
Gesteuerte OE	Interne Struktur
	<ul style="list-style-type: none"> - Zentrale instruierende Rolle des Schulverantwortlichen - familiäres Kollegium mit vorrangig informeller Kommunikation - stark vorstrukturierter Tagesablauf - Kooperation Our Bridge
	Ziel OE
Würdigende Einbindung der Lehrpersonen	<ul style="list-style-type: none"> - Ausbau Qualifikation der Schüler*innen - Herstellung schulbegleitenden Angebots - familiäres „Zuhause“ für Lehrpersonen und Schüler*innen
	PE durch...
	<ul style="list-style-type: none"> - Feedbackgespräch, Checkliste - Befristete, wertegebundene Arbeitsverträge - hohe individuelle Weiterbildungsmotivation - kollegiale Unterstützung
Würdigende Einbindung der Lehrpersonen	Motivation der Lehrpersonen
	<ul style="list-style-type: none"> - kollegiale Struktur - familiäre Verantwortung - ideeller Anspruch - Ressourcenzugang
	Erleben von Wertschätzung
	<ul style="list-style-type: none"> - Weiterbeschäftigung - materielle Zuwendung - hohe Relevanz von Erfahrung der Selbstwirksamkeit/Eigenverantwortung durch Kontext Trauma

	<p>Umgang mit Widerstand</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auflösung von Widerständen durch Angebot gelingender Lösungen durch Schulverantwortlichen
Kollegial entwickeltes unterrichtliches Angebot	<p>UE durch...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kollegiale, gemeinschaftliche Ausarbeitung - Lehrpersonen als Träger der Beziehungsarbeit - Curriculum steuert formale Vorgaben <p>Ausrichtung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inhaltsdifferenzierung nach Klassenstufen - Didaktische Ausrichtung: Leistung und Wohlbefinden der Schüler*innen
Beziehungs- und spielbasierter Unterricht	<p>Interaktion, Unterrichtsklima</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beziehungsarbeit - körperliche Nähe - Spaß <p>Darstellungsformen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spiele, Flashcards, Lehrpersonen-zentriertes Gespräch, Projektarbeit <p>Gegenstände</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disziplin und Regeln - Relevanz von Bildung/Motivationssteigerung - Wissenserwerb für staatl. Abschluss - Positive Selbsterfahrung der Schüler*innen
Staatliches Schulsystem: Kooperation im direkten Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> - Staatliche Schule als dysfunktionale Bildungseinrichtung - Kooperation: inhaltliche Ausrichtung eig. Lerninhalte
Kollektiv verstandene aber stark gesteuerte SE	<p>Verständnis von SE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lehrkräfte: kollektiv, auf den Unterricht bezogen, Verbesserung - Schulverantwortlicher: Innovation; Unterrichtsentwicklung durch Lehrkräfte, strukturell durch Schulleitung und Schulverantwortlicher 2 - Entwicklungsimpulse durch Schulleitung und Schulverantwortlicher <p>Bsp.: Stark gesteuerter Prozess 2018</p> <ul style="list-style-type: none"> - verbesserte Unterrichtsstrukturierung - Formalisierung der Organisationsstruktur <p>Aktuelle UE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zusammenarbeit Lehrpersonen, Schulleitung, Schulverantwortlicher - Formelle Kontrolle - Erhöhung des Stressempfindens der Schüler*innen <p>Ziele der SE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stressreduktion für Lehrpersonen und Schüler*innen - auf Curriculum basierende Abschlussprüfungen - Zukunftsziele differieren zwischen Lehrkräften, Schulleitung und Schulverantwortlichem
Funktionen der Schule	<ul style="list-style-type: none"> - Wohlfühlen - Beziehung und Vertrauen - Bildung als Zukunftsperspektive <p>Kontrolle der Zielerreichung durch Qualitätsmanagement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leistungserhebung: Notenfreiheit; staatl. Zeugnis - Beobachtung Fluktuationsrate, direkte Kommunikation Schüler*innen

Darstellung zentraler Ergebnisse / Kategorien

Die Untersuchung der Fragestellung „Wie nehmen die internen Akteur*innen der Schule von Our Bridge Schulentwicklungsprozesse wahr?“ konnte aufzeigen, dass Schulentwicklung von den Akteur*innen unterschiedlich wahrgenommen wird. So sehen die Lehrpersonen Entwicklung als Teil ihrer persönlichen Weiterentwicklung oder die des Unterrichtes. Auf Schulleitungsebene sind die Schulleitung und einer der Schulverantwortlichen in der strukturellen Organisationsentwicklung tätig. Diese Strukturierung wird auch anhand des Stundenplanung der Schule ersichtlich, welcher den Alltag stark vorstrukturiert.

Die Einrichtung wird von Lehrenden als ein familiäres „Zuhause“ beschrieben. Dies bildet sich auch an der vorrangig informellen und persönlichen Kommunikation im Kollegium ab. Motivierend auf die Lehrpersonen wirken ...

- die kollegiale Struktur,
- die finanzielle Verantwortung gegenüber der Familie,
- den hohen wertebezogenen und ideellen Anspruch
- sowie dem Ressourcenzugang (z.B. Ausstattung mit Laptops, Gehalt).

Wertschätzung wird gemessen an der Weiterbeschäftigung an der Schule sowie der materiellen Zuwendung durch Our Bridge. Sie spielt als Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Eigenverantwortung eine hohe Relevanz im Kontext der traumatischen Lebensereignisse der Lehrpersonen und Schüler*innen. Die Personalentwicklung wird durch Feedbackgespräche und Checklisten sowie befristete, wertegebundene Arbeitsverträge realisiert.

Darüber hinaus unterstützt sich das Kollegium gegenseitig und weist eine hohe individuelle Weiterbildungsmotivation auf. Dies zeigt sich auch in der Unterrichtsentwicklung, welche durch die kollegiale und gemeinschaftliche Ausarbeitung der Unterrichtsinhalte erfolgt. Das Curriculum steuert hierfür alle unterrichtlichen formalen Vorgaben. Dabei gelten die Lehrpersonen als Träger*innen der Beziehungsarbeit. Die Interaktion und das Unterrichtsklima ist geprägt von dieser Beziehungsarbeit. Auffällig ist, dass die Kinder auch durch Umarmungen und an die Hand-genommen-werden mit den Lehrpersonen in Kontakt treten. Besonders betont wurde, dass Spaß Teil des Unterrichtes sein sollte. Als Darstellungsformen werden deswegen Spiele, aber auch Flashcards, das Lehrpersonen-zentriertes Gespräch und die Projektarbeit genutzt. Gegenstände dabei sind auch die Vermittlung von Disziplin und Regeln, Relevanz von Bildung und Motivationssteigerung, Wissenserwerb für den staatlichen Abschluss sowie positive Selbsterfahrung der

Schüler*innen. Der Unterricht wird auf die Inhaltsdifferenzierung nach Klassenstufen ausgerichtet. Methodik und Didaktik sollen Leistung und Wohlbefinden der Schüler*innen fördern.

Die zentralen Ziele der Schule bestehen im sich-Wohlfühlen der Schüler*innen, der Beziehung und dem Vertrauen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen (Geborgenheit) sowie der Bildung als Zukunftsperspektive für die Schüler*innen (hinzu kommen als Schulziele noch Versorgung und Gesundheit, die jedoch in den Interviews nicht explizit benannt worden):

„[...] das ist wirklich für diese eine große Last die sie (Kinder) da loslassen und dann hier herkommen und sich wohlfühlen. und dass die Kinder zum Beispiel [...] Vertrauen haben, [...] dass wir wirklich ein Ziel haben, dass wir denen halt mit Bildung Hoffnung auf eine bessere Zukunft geben wollen [...]“ (Schulverantwortlicher 2, I3_Z. 689–692).

Zur Kontrolle der Zielerreichung dient das Qualitätsmanagement. Hierunter fällt die Leistungserhebung anhand der Noten in den staatlichen Zeugnissen, die Beobachtung der Fluktuationsrate der Schüler*innen sowie die direkte Kommunikation zwischen den internen Akteur*innen und den Schüler*innen. Gleichzeitiges Ziel ist die Qualifizierung der Schüler*innen im parallelen Besuch der Schule im staatlichen Schulsystem. Dafür stellt die Schule von Our Bridge ein umfassendes, unterrichtlich orientiertes sowie außerunterrichtliches und außerschulisches Angebot. Die staatliche Schule wird als dysfunktionale Bildungseinrichtung erlebt. Es besteht dennoch eine Kooperation, da die inhaltliche Ausrichtung der Lerninhalte in der Schule von Our Bridge an die der staatlichen Schule geknüpft ist.

Schulentwicklung wird von den Lehrpersonen als kollektiv wahrgenommen und auf die Verbesserung des Unterrichtes bezogen. Die aktuelle Unterrichtsentwicklung erfolgt durch die Zusammenarbeit von allen internen Akteur*innen. Die von den Lehrpersonen generierten Planungskonzepte für einzelne Unterrichtsstunden werden durch die Schulleitung kontrolliert. Die Schulverantwortlichen sehen Schulentwicklung als Innovation, welche den Unterricht betreffend von den Lehrpersonen getätigt wird. Auf struktureller Ebene tragen aus eigener Sicht die Schulverantwortlichen und die Schulleitung die Verantwortung, welche auch primär neue Entwicklungsimpulse anregen. Das Beispiel des Schulentwicklungsprozesses 2018, welcher durch die aktive Schaffung von strukturellen Vorgaben und Vereinbarungen gekennzeichnet war, zeigt dies. Hier wurde durch eine verbesserte Formalisierung der Organisationsstruktur und Unterrichtsstrukturierung eine Erleichterung der Unterrichtsentwicklung für die Lehrpersonen erzielt: „[...] und dann haben wir im Grunde in allen Bereichen (.) diese Sachen verschriftlicht, standardisiert [...]“

dass die Schulleitung entlastet wird, dass jede Lehrkraft entlastet wird [...].“ (Schulverantwortlicher 2, Interview 3 Z. 271–275)

Der nun stärker inhaltsorientierte Unterricht führt nach Gesprächen zwischen den Schüler*innen und dem Schulverantwortlichen 2 zu einem erhöhten Stressempfinden der Schüler*innen. Dabei gehört die Stressreduktion neben einer curriculumsbasierenden Abschlussprüfung eigentlich zu den Zielen der Schulentwicklung. Die Zukunftsvorstellungen für die Schule differieren jedoch zwischen den Lehrpersonen und der Schulleitung gegenüber denjenigen des Schulverantwortlichen 2. So wünscht sich das Kollegium, dass das Schulkonzept für mehr Menschen, sogar weltweit, zugänglich wird. Der Schulverantwortliche sieht aber eine höhere Relevanz im Ausbau der schulischen Betreuung nach der 10. Klasse durch die Schule von Our Bridge.

Diskussion

Durch die Untersuchung konnte erfasst werden, dass die Schule von Our Bridge Steuerungsansätze verfolgt, die sich in den gesellschaftlichen und theoretischen Kontext eingliedern lassen. Durch ihre überwiegende Unabhängigkeit von einer politischen Steuerungsebene können die verantwortlichen Akteur*innen eigene Werte und Ziele einer Schulentwicklungsstrategie definieren. Diese beziehen sich eng auf die Lebenssituation der Schüler*innen und weisen ihre individuelle Befähigung zur Lebensbewältigung und die Schaffung einer Berufsperspektive als zentrale Funktion der Schule aus. Die in der Schule erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten wirken sich vermutlich positiv auf deren Chancen auf dem Arbeitsmarkt und den limitierten Hochschulzugang aus. Eine weitere Funktion der Schule ist die Norm- und Wertevermittlung. Benannt werden Disziplin und Respekt, aber vor allem der Wert der Bildung selbst, zudem ist Nachhaltigkeit ein wichtiges Thema, wie das Fach ‘Umwelt’ verdeutlicht. Die Schule von Our Bride bietet im Gegensatz zu der staatlichen Schule und angesichts der prekären Lebensrealität der Schüler*innen einen Schutzort. Das Angebot bietet Ablenkung und Zukunftsperspektiven. Diese Funktion wird im deutschsprachigen Forschungsstand wenig aufgegriffen. Hier lässt sich auch fragen, ob die Bildungseinrichtung nicht als Mischung von Schule und Hort (Kinder- und Jugendeinrichtung mit schulischem, berufsbildenden Unterstützungsangebot) betrachtet werden sollte. Dies würde die tiefgreifenden pädagogischen Ansprüche der Beteiligten abbilden.

Die Ergebnisse der Untersuchung lassen sich in die der pädagogischen Schulentwicklungstheorie entsprechenden Hauptelemente Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung integrieren. So kann unter dem Aspekt der Führung das Konzept der geteilten Schulleitung durch die führenden

Tätigkeiten der Schulverantwortlichen und der Schulleitung verwirklicht werden, Steuergruppen gibt es nicht. Widerstände werden in den Interviews mit den Lehrpersonen und der Schulleitung kaum sichtbar. Möglicherweise ist die „Veränderungsenergie“ nach Terhart (2013) besonders hoch. So werden Strukturveränderungen zwar als aufwendig, aber lohnend erlebt. Zieht man die schulspezifischen Gründe für Widerstände von Reh (2010) und Terhart (2013) heran, fällt der Begriff der Autonomie auf. Da Schulentwicklung als kollektiv beschrieben und erlebt wird, ist zu vermuten, dass der Grad individuell erlebter Autonomie kleiner ausfällt. Einer der Schulverantwortlichen spricht jedoch von Situationen, in denen Lehrpersonen und Schulleitung aus Angst und Verunsicherung Reaktanz zeigten. Über diese setze er sich jedoch hinweg und etablierte die neue und anschließend als positiv wahrgenommene Struktur.

„[...] und (dann) habe ich gesagt, egal wie ich das drehe und wende ne, das kommt immer wieder auf meine auf diese Lösung hin und dann hab ich es einfach nochmal selber gemacht und °entwickelt [...]“ (Schulverantwortlicher 2, Z. 610–617).

Hieran sowie der Kommunikations- und Entscheidungsstruktur der Einrichtung zeichnet sich die Hierarchie in Schulentwicklungsprozessen ab. Zunächst wird durch die Schulverantwortlichen die Schulleitung in die Planung von Veränderungsprozessen einbezogen. Im Anschluss werden die Lehrpersonen um Feedback dazu gebeten, welches dann auch integriert würde. Schulkulturelle Anerkennungskämpfe, wie Helsper (2010) sie beschreibt, scheint es hierbei nicht zu geben. Die teil-hierarchische Struktur und die gleichzeitige kommunikative Nähe aller Beteiligten stärken offensichtlich die Umsetzung der Schulentwicklungsprozesse. Für das Kollegium ist die Schule von Our Bridge ein sozialer Kreis, der von Vertrauen und Austausch geprägt ist:

„[...] wir sagen uns alles direkt. sind halt, wir verstecken uns nicht untereinander, wenn es irgendwelche Defizite also wenns irgendwelche Probleme untereinander gibt, dann gehen wir sofort hin und klären das untereinander.“ (Schulleiter*in, Z. 9ff.)

Die gegenseitige fachliche Weiterbildung und Beratung führen zu einem Erleben von Anerkennung und Wertschätzung. Wesentliche Bedeutung haben die individuelle Motivation (auch zur Weiterbildung), das geteilte Verständnis von kollektiver Arbeit sowie die geteilten Werte. Dies hängt auch mit dem Erleben der eigenen Professionalisierung zusammen. So lassen sich die Forschungsergebnisse in die Ergebnisse zur Beschaffenheit des Systems der Lehrer*innenbildung der Autonomen Region Kurdistan gut einordnen. Die Lehrpersonen beschreiben sich als eher unvorbereitet durch ihr Studium auf den schulischen Berufsalltag. Besonders wird

bemängelt, den Umgang mit den Schüler*innen vorab nicht erlernt zu haben. Das Kollegium gewinnt auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung somit eine hohe Bedeutung für den individuellen Professionalisierungsprozess. Der hohe Grad an kommunikativer Kooperation und gemeinsamem Lernen sowie die Teilung der Arbeitsmittel aufgrund der geteilten Werte deutet auf eine „Professionelle Lerngemeinschaft“ hin (Rolff, 2007; Haag & Jäger, 2020).

Schulentwicklung ist für die Lehrpersonen und die Schulleitung vor allem Unterrichtsentwicklung. Das Ziel der Schule, Zufriedenheit und Leistungssteigerung der Kinder herzustellen, deckt sich mit den Anforderungen an deutsche Lehrpersonen, eine lernförderliche Schulkultur herzustellen (KMK, 2004). Unterrichtsqualität werde nach den Lehrpersonen durch die Zufriedenheit der Schüler*innen hergestellt. Qualitätsmerkmale (Helmke, 2006) über das lernförderliche Unterrichtsklima und die Strukturierung des Unterrichts hinaus lassen sich nur vermuten. So könnte die Motivation und Aktivierung der Schüler*innen durch Spiele angeregt werden.

5.3 Teilstudie 3: Wahrnehmung der Schule und der Schulentwicklung durch externe Akteur*innen

Kategoriensystem

Die folgende Tabelle 4 zeigt das empirisch erhobene Kategoriensystem zur Fragestellung „Welche Funktionen, Gelingensbedingungen und (Schul-)Entwicklungsperspektiven sehen externe Akteur*innen für das Bildungsangebot der NRO Our Bridge?“. Dieser entsprechend lassen sich die 23 Hauptkategorien in drei übergeordnete Bereiche gliedern: Funktionen und intendierte Wirkungen der Our-Bridge-Schule, Gelingensbedingungen für das momentane Bildungsangebot und die (Schul-)Entwicklung sowie die (Schul-)Entwicklungsperspektiven der Schule aus der Sicht externer Akteur*innen.

Tabelle 4: Kategoriensystem mit Haupt- und Unterkategorien zu Fragestellung 3.

Hauptkategorien	Unterkategorien
Funktionen und intendierte Wirkungen der Schule von Our Bridge	
Kompensation der Folgen von Genozid, Flucht und Leben im Camp	- Familienersatz und Traumakompensation - Familienberatung und Sozialhilfe
Input in das Dorf, das Camp und in die Gesellschaft	- Werte, Normen und Handlungen beeinflussen - Ökonomischer Input
Lehrpersonen aus- und fortbilden	

5. Ergebnisse und Teildiskussionen

Bildung und Erziehung	<ul style="list-style-type: none"> - Bildung als Kompetenzerwerb - Persönlichkeitsbildung - Demokratiebildung - Ergänzung/Ausgleich zur öffentlichen Schule
Zukunft der Kinder organisieren	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsmarktzugang - Internationalität - Teilhabe an der Gesellschaft
Selektion	<ul style="list-style-type: none"> - Aufnahmekriterien
Gelingensbedingungen für das Bildungsangebot und Entwicklungen	
Our-Bridge-Team	<ul style="list-style-type: none"> - Persönlichkeit, Ziele, Überzeugungen und Kompetenzen - Regionale Familienbiografien und deutsch-kurdischer Hintergrund - Außergewöhnlich hoher persönlicher Einsatz
Professionalisierung, Steuerung der (Schul-)Entwicklung	<ul style="list-style-type: none"> - Schulverantwortliche initiieren und steuern - Interessen aller Akteure und Statusgruppen - Projekt- und Qualitätsmanagement - Kooperationen, Partnerschaften
Lehrpersonen (LP) als entscheidende Bedingung	<ul style="list-style-type: none"> - Teilen Flucht- und Camp-Erfahrung mit Schüler*innen - Berufsbiografie - Auswahl und Ausbildung passender LP
Werte und Haltungen	<ul style="list-style-type: none"> - Familiäres Klima; wertschätzender, respektvoller Umgang - Verlässlichkeit - Schüler*innen können nicht scheitern
Bedürfnis- und situationsorientiertes Angebot	<ul style="list-style-type: none"> - Strukturierte Schulabläufe - Anregende Gebäude und Außenanlagen - Kunst, Musik, Sport, Meditation als wichtige Fächer - L-S-Beziehung und Unterricht
Ganzheitlicher Blick auf Kind, Familie, Geschichte	<ul style="list-style-type: none"> - Belastungen der Kinder kennen und individuell berücksichtigen - Lernbereitschaft herstellen - Systematische Bedürfniserfassung
Akzeptanz durch die Zielgruppe	
Akzeptanz und Unterstützung durch das Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> - Akzeptanz durch Politik und Behörden - Akzeptanz und Anerkennung durch das Dorf - Pflege regionaler Netzwerke - Politische Unterstützung aus Geberländern
Langfristige Wirksamkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Anschlussfähigkeit an kurdisches oder internationales Bildungssystem - Anschlusskonzept
Gesicherte Finanzierung	
(Schul-)Entwicklungsperspektiven	
Kapazitätsausweitung und Qualitätsentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> - Vergrößerung der Schule am Ort - Curricula entwickeln - Diagnose/ Evaluation und Dokumentation des Lernstandes der Schüler*innen - Selektionskriterien schärfen - Sekundarstufe II

Skalierung durch neue ergänzende Angebote	- Ausbildungszentrum - Stipendienprogramm - Alphabetisierungskurse für Erwachsene
Skalierung durch weitere Standorte	- Außenstellen an anderen Camps - Übertragbares Konzept für andere Länder/Kontexte
Skalierbares Konzept entwickeln	- Multiplikator*innen ausbilden
Anerkannte Zeugnisse	- Anerkannt durch kurdisches Bildungsministerium - International anerkannt (Internationaler Baccalaureate) - Our-Bridge-Abschluss/Berufsausbildung
Input in das deutsche Bildungssystem	- Schulen in sozial deprivierter Lage - Schüler*innen mit Flucht- und Migrationserfahrung
Modell für Entwicklungszusammenarbeitsprojekte	- Hybrider Ansatz

In allen drei Bereichen des Kategoriensystems ist ein starker Einfluss des besonderen außerschulischen Kontextes zu erkennen. Genozid und Flucht hinterlassen generationenübergreifende Traumata sowie beschädigte Familien- und Gesellschaftsstrukturen, die durch die besondere Situation des Lebens im Camp verstärkt werden (siehe Kap. 2.1; 2.2 und 5.1).

Im Bereich der Funktionen und intendierten Wirkungen der Schule von Our Bridge beschreiben die externen Akteur*innen daher Funktionen und Wirkungen, die der Kompensation der durch Genozid, Flucht und Campleben hervorgerufenen Traumata und Einschränkungen dienen und weit über die für staatliche Schulen beschriebenen Funktionen im deutschen Forschungsstand (Blömeke & Herzig, 2009) hinausgehen. Der wahrgenommene Wirkungsbereich der Schule von Our Bridge erfasst zusätzlich zu den Schüler*innen ihre Familien, sowie das umgebende soziale Gefüge des Dorfes, die Gesellschaft und die regionalen öffentlichen Schulen. Dementsprechend wird der Schule von Our Bridge in Bezug auf die Schüler*innen eine Familienersatz- und Traumakompensationsfunktion zugeschrieben. Originäre Familienfunktionen werden auf die Schule übertragen: Das Bereitstellen eines sicheren und Halt gebenden Ortes als Zuhause („die Kinder brauchen irgendwie ein ein Orts ähm der ihnen Halt gibt ja. [...] dass sie da im Prinzip in diesem Ort ihre ihren Ort ihren Zufluchtsort finden, der Ort der im Prinzip bleibt“ (Sponsor*in 1, Z. 373–380)).

Die Familienberatungs- und Sozialhilfefunktion zeigt sich in Äußerungen zu medizinischen und materiellen Hilfeleistungen, die durch die Schule für die Schüler*innen und ihre Familien bereitgestellt werden. Erziehungsberatung und soziale Kontrollfunktion, z.B. zur Vermeidung von häuslicher Gewalt, werden ebenfalls darunter subsumiert („seitdem das Kind zum Beispiel jetzt hier her kommt, dann wissen wir okay, das ist [...], da müssen wir aufpassen, die hat keine Flecken im

Gesicht, keine kein, keine Beulen oder sowas. und dann sprechen wir auch miteinander und [...] das schreckt dann zu Hause auch zurück, das Kind halt zu verletzen.“ (Schulverantwortlicher 1, Z. 172–176)).

In der Kategorie ‚Input in das Dorf, das Camp und in die Gesellschaft‘ kommt die Sichtweise zum Ausdruck, dass die Schule von Our Bridge einen zentralen Beitrag zur Erneuerung der durch Terror und Flucht beschädigten Gesellschaft im Umfeld des Camps leisten soll. Als Arbeitgeber und Konsument stärkt die Schule lokale Märkte und trägt dazu bei, den Menschen eine Perspektive und Vertrauen in eine bessere Zukunft zu ermöglichen (Schulverantwortlicher 1, Z. 90–111). An der Schule gelebte Werte, Normen und Haltungen wirken in das Umfeld hinein und ermöglichen Innovationen, z. B. in Bezug auf Gleichberechtigung der Geschlechter, den Abbau von Minderheitendiskriminierung und im Hinblick auf die vorherrschenden Vorstellungen von Schule, Unterricht und Umgang mit Kindern („und gleichzeitig wollen wir natürlich auch, dass die Leute, die hier ausgebildet werden, natürlich hier auch ähm die Idee nach außen, in das Dorf transportieren“ (Schulverantwortlicher 1, Z. 398–400)). Insgesamt wird den kompensatorischen Funktionen auch die Chance zur Konflikt- und Radikalisierungsprävention zugeschrieben.

In der Kategorie ‚Lehrkräfte aus- und fortbilden‘ verbalisieren die Akteur*innen zum einen die Notwendigkeit, die Lehrkräfte, die zumeist nicht über eine pädagogische Ausbildung verfügen, zu unterstützen. Zum anderen möchte Our Bridge durch Workshops auch ein Leitbild und ein auf den entsprechenden Werten basierendes pädagogisches Konzept initiieren, vermitteln und zusammen mit den Lehrpersonen erarbeiten („wenn man mit den Leuten redet, man will die, [...] mit nem alternativen Modell überzeugen. was man hier im Schulalltag gebrauchen will.“ (Schulverantwortlicher 1, Z.111-114)).

Bildung und Erziehung werden von den Akteur*innen v. a. in Ergänzung zum als defizitär beschriebenen staatlichen Schulsystem gesehen. Die Schüler*innen erhalten die Möglichkeit, individuelle Lücken in den elementaren Kulturtechniken zu schließen, ihre Talente und Interessen zu entdecken und zu entfalten sowie ihre Selbstwirksamkeit zu erfahren. Die Entwicklung einer selbstbewussten, selbstverantwortlichen und disziplinierten Arbeitshaltung und der Fähigkeit zur kritischen Meinungsbildung in einer demokratischen Grundhaltung stehen im Vordergrund der Erziehung.

Auch im Bereich ‚Gelingensbedingungen für das Bildungsangebot‘ und ‚Entwicklungen‘ zeigt sich der Kontextbezug. Entsprechend der angestrebten Kompensationswirkungen werden mit den Hauptkategorien ‚Bedürfnis- und situationsorientiertes Angebot‘ sowie ‚ganzheitlicher Blick auf Kind Familie, Ge-

schichte' Bedingungen formuliert, die individuelle Behandlung, emotionale Entlastung und kognitive Anregung der Schüler*innen ermöglichen und der Herstellung der Lernbereitschaft dienen („und ich geh fast immer davon aus, dass kein Kind sich vernünftig auf Bildung konzentrieren kann wenn die Lebenssituation komplett ungeklärt ist“ (Schulleiter*in Deutsche Schule in Kurdistan, Pos. 53)). Die präzise Erhebung der Bedürfnisse und der Familiensituation der Kinder, v. a. bei der Neuaufnahme in die Schule, wird als wichtig erachtet. Ebenso das schulische Angebot mit einer festen, z. T. ritualisierten Tagesstruktur, Spielmöglichkeiten in- und außerhalb des Unterrichts, Schulfesten und Ausflügen.

In Bezug auf ‚Werte und Haltungen‘ erscheint in diesem Zusammenhang bedeutsam, dass für die Schule ein wertschätzendes familiäres Klima beschrieben wird, in dem ein Scheitern der Schüler*innen nicht vorgesehen ist („hier spielt das keine Rolle. hier gibt es in der Einrichtung kein Fehlschlagen“ (Schulleiter*in Staatliche Schule, Pos. 243)).

Als entscheidende ‚Gelingensbedingungen‘ werden zudem personelle Faktoren gesehen. In der Kategorie ‚Our-Bridge-Team‘ wird die Abhängigkeit der Schule von den persönlichen Eigenschaften der Schulverantwortlichen und Verwaltungspersonen der NRO deutlich. Die Biografie der Our Bridge-Akteur*innen prägt Werte, Normen und Gestaltung der Schule („wir könn nicht alle ins Ausland. nich nach Europa und nicht nach Deutschland. aber wir könn n Stück Deutschland mit hierhertragen und das funktioniert.“ (Schulverantwortlicher 1, Z. 87–89)). Vor allem der deutsch-kurdisch-jesidische Hintergrund, die regionale Familienbiografie sowie der außergewöhnlich große persönliche Einsatz des Our Bridge-Teams werden als Gelingensbedingung und als Besonderheit der Schule beschrieben („und so viel Arbeitszeit, Urlaubszeit wo er für diesen Verein macht. das ist wirklich außergewöhnlich“ (Sponsor*in 2, Z. 524–525)).

Im Rahmen der ‚Professionalisierung und Steuerung der (Schul-)Entwicklung‘ wird die Initiations- und Steuerungsfunktion für Schulentwicklungsprozesse daher auch v. a. den Schulverantwortlichen der NRO zugesprochen und nur eingeschränkt der Bildungsbehörde, der Schulleitung und den Lehrpersonen. Im Kontrast dazu wird der Einbezug aller Statusgruppen der Schule von Our Bridge als Gelingensbedingung für Schulentwicklungsprozesse gesehen. Alle Akteur*innen räumen den Lehrpersonen als entscheidende Bedingung eine große Bedeutung ein („I think the main factor or [...] the one who is playing the best (.) role in the whole system is the teacher [...] so the quality of teacher (.) it's the ä::h or we can say the crucial point in in any education.“ (Leitende Mitarbeiter*in Bildungsministerium Kurdistan, Z. 209–212)). Die (Berufs-)Biografie der Lehrkräfte spielt dabei in zweifacher Hinsicht eine Rolle. Die gemeinsamen Erfahrungen und die geteilte Lebenswelt der Schüler*innen und Lehrpersonen ermöglichen u. a. den familiären Umgang und

die Erfassung der Bedürfnisse und familiären Situationen der Kinder. Die fehlende pädagogische Ausbildung der meisten Lehrkräfte wird nicht von allen Akteur*innen kritisch gesehen, sondern v. a. auch als Chance wahrgenommen. In Verbindung mit der Aus- und Weiterbildungsfunktion der Schule kann dadurch ein weniger voreingenommenes Lernen in der Tätigkeit möglich sein, mit Offenheit für die reflektierende Entwicklung eines bedürfnis- und situationsorientierten Angebots in diesem besonderen Kontext. („und dort kamen eben verschiedene junge Leute hin. Ähm die haben nicht gewusst [...] wie es nicht geht, sondern die haben es einfach gemacht. und die haben gelernt an der Arbeit heraus und an sich das. Hätte man das lange studiert, hätte man es nicht so gut gemacht.“ (Sponsor*in 2, Pos. 16)). Diese Wahrnehmung steht in engem Zusammenhang mit der Schulfunktion Lehreraus- und -fortbildung.

Gelingensbedingungen, die für Schulen in staatlicher Trägerschaft und schulpflichtiger Zielgruppe weniger eine Rolle spielen dürften, für die Schule von Our Bridge jedoch als entscheidend wahrgenommen werden, schlagen sich in den Kategorien ‚Akzeptanz und Unterstützung durch das Umfeld‘, durch die ‚Zielgruppe‘ und ‚gesicherte Finanzierung‘ nieder. Als sehr wichtig erachtet wird die Sicherstellung der Akzeptanz der Schule durch die regionale Bevölkerung und Behörden. Dies soll z. B. durch die Vermeidung von Korruption, Nepotismus und neokolonialen Haltungen und durch das schnelle Erreichen sichtbarer Verbesserungen, durch Transparenz und Einbezug des Dorfes in das Projekt erreicht werden. Die familiäre Verankerung der Our-Bridge-Akteur*innen in der Region ist Grundvoraussetzung für die Vernetzung mit den maßgeblichen Behörden.

Im dritten Bereich ‚(Schul-)Entwicklungsperspektiven‘ sehen die Akteur*innen Optionen in Bezug auf die Erweiterungen der Kapazitäten der bestehenden Einrichtung durch die Aufnahme weiterer Schüler*innen und durch Qualitätsentwicklung in den Bereichen Organisation, Personal und Unterricht. Die Weiterentwicklung der Curricula, die Einführung von formativem Assessment sowie von Entwicklungsprotokollen werden vor allem hier angeregt.

In der Kategorie ‚Skalierung durch neue Angebote an der Schule‘ werden vor allem Entwicklungsperspektiven über die bisher bestehenden Angebote hinaus bis zum Ende der Sekundarstufe II beschrieben, wie z. B. die Entwicklung eines Ausbildungszentrums für zwei bis drei Ausbildungsberufe, Englisch-Intensiv-Kurse oder ein Stipendienprogramm für den Besuch weiterführender Schulen und Hochschulen. Diese Möglichkeiten kämen vor allem der angestrebten nachhaltigen und langfristigen Wirkung des bisherigen Angebots entgegen.

Die Skalierung durch weitere Standorte, z. B. auch durch Multiplikator*innen an anderen Camps in der Region oder auch in anderen Ländern mit ähnlichen Rahmenbedingungen, stellt eine andere Option dar. In Bezug auf weitere Standorte werden auch Bedenken geäußert, inwiefern diese aufgrund der hohen Abhängigkeit der Schule von zentralen Akteur*innen von Our Bridge mit gleicher Qualität realisierbar wären („was ich nicht glaub, is dass man da im Prinzip des Ding einfach jetzt so wies jetzt läuft eins zu eins kopiert, und wo anders hinstellt, und dann hofft, dass die Menschen des dann so gut betreiben wie jetzt die Menschen des tun.“ (Sponsor*in 1, Z. 568–570)).

Zu prüfen wäre aus Sicht der Akteur*innen weiterhin, inwiefern neue Angebote anschlussfähig an weiterführende Bildungssysteme sein können. Dementsprechend wäre eine stärkere Ausrichtung der Angebotsgestaltung am kurdischen Bildungssystem unter Einbezug der Bildungsbehörde oder an internationalen Bildungsabschlüssen wie z. B. dem internationalen Baccalaureat mit Erteilung anerkannter Abschlüsse vorstellbar.

Aufgrund ihrer besonderen Wirkungen und Gelingensbedingungen sehen verschiedene Akteur*innen die Schule bzw. die NRO Our Bridge als mögliches Modell für Bildungsprojekte in der Entwicklungszusammenarbeit. Das Schulkonzept wurde für Kinder mit traumatisierenden Erfahrungen in beeinträchtigenden Lebensverhältnissen entwickelt. Vor dem Hintergrund steigender Zahlen entsprechender Kinder und Jugendlichen an deutschen Schulen sind zudem auch Anregungsgehalte für das deutsche Bildungssystem erkennbar. („das ist natürlich jetzt auch nochmal ne spannende Frage, ja was die im Prinzip in Deutschland auch für Erfahrungen gemacht haben ja. [...] des Thema Integration Migration, letztendlich auch und äh (.) ja ich sag mal für uns is da so eine Mischung aus unsrem äh aus unsrer Inlands und Auslandsprojekten“ (Sponsor*in 1, Pos. 60))

Diskussion

Die Ergebnisse zu Forschungsfrage 3 zeigen, dass sich die Schule von Our Bridge, geprägt durch kontextuelle und personelle Bedingungen, mit den in der im deutschsprachigen Raum vorliegenden Literatur angebotenen Konzeptualisierungen der Institution Schule nur unzureichend beschreiben lässt. Aufgrund der hohen Autonomie der Schule scheint diese als „hybride Organisation“ (Weber et al., 2013, S. 11) nicht nur eine Schule, sondern zudem ein ganzes Bildungssystem sowie ein Sozialunternehmen zu repräsentieren. Die ermittelten intendierten Wirkungen und Funktionen der Schule von Our Bridge aus Sicht externer Akteur*innen sind demnach multidimensional. Es lassen sich Funktionen, die sich auf Individuen beziehen, unterscheiden von Funktionen, die auf das soziale Umfeld und die

Gesellschaft fokussieren. In Bezug auf die Schüler*innen lassen sich mehrere Spannungsfelder der intendierten Wirkungen erkennen. Einerseits wird eine werdebasierte, ganzheitliche Bildung mit Anklängen von Humboldts neuhumanistischen Vorstellungen (v. Hentig, 2004) verfolgt. Andererseits besteht der Anspruch, den Schüler*innen eine konkrete Zukunftsperspektive zu eröffnen, wodurch die Qualifikationsfunktion verstärkt wird und Einfluss nimmt auf das Angebot und vor allem auf die Entwicklungsperspektiven der Schule. Aufgrund der fragilen Situation der jesidisch-kurdischen und auch der irakischen Gesellschaft stellt sich im Hinblick auf die Enkulturationsfunktion die Frage, auf welche Gesellschaft die Schüler*innen vorbereitet und welche Normen und Werte dabei vermittelt werden sollen. Bedingt durch den familiären Hintergrund der NRO- und Schulverantwortlichen scheint sich die „humane Schöpfung“ (Fend, 2008, S. 154) der schulprägenden Normen und Werte überwiegend an der freiheitlich demokratischen Grundordnung westlicher Staaten und an den allgemeinen Menschenrechten zu orientieren. Dementsprechend kann im Hinblick auf die intendierte Wirkung der Schule auf die Gesellschaft weniger ein reproduktiver und vielmehr ein innovativer Charakter ausgemacht werden (Fend, 2008). Die Schule wird daher nicht nur als gestaltete und gestaltbare, sondern auch als gestaltende Institution gesehen. Das stark bedürfnisorientierte Angebot der Schule von Our Bridge für Schüler*innen und Lehrkräfte weist damit erkennbar auch Merkmale gesellschaftskritischer Schultheorien auf (Blömeke & Herzig, 2009).

Die Funktionen der Schule von Our Bridge nehmen unmittelbar Einfluss auf das Angebot und die damit zusammenhängenden Gelingensbedingungen. Das Angebot ist daher sehr viel weiter zu fassen als der Fokus auf das unterrichtliche Angebot im Angebots-Nutzungs-Modell nahelegt. Es umfasst zudem den außerunterrichtlichen Bereich der Beziehungsgestaltung und der Erweiterung der Lebenswelt der Schüler*innen sowie die außerschulische Begleitung der Schüler*innen und ihrer Familien durch Lehrkräfte und Our Bridge-Akteur*innen in den Camps. Ein weiterer Angebotsbereich besteht durch die Schulverantwortlichen 1 und 2 für die Lehrpersonen, deren Professionalisierung ebenfalls innerhalb der Schule stattfindet. Somit besteht innerhalb des Angebot-Nutzungs-Modells ein weiterer Angebots-Nutzungs-Zusammenhang zwischen den Schulverantwortlichen 1 und 2 und den Lehrpersonen. Dementsprechend unterscheiden sich die in Bezug auf das schulische Angebot und die Lehrkräfte gesehenen Gelingensbedingungen deutlich von den im aktuellen (deutschen) Forschungsstand formulierten Basisdimensionen gelingenden Unterrichts, bzw. gehen darüber hinaus.

Aus der Perspektive der Educational Governance ist eine stark steuernde Wirkung der NRO Our Bridge auf die Entwicklung der Schule zu erkennen. Diese ist über

Sponsor*innen auf der Ebene der neuen Akteur*innen und über die Schulverantwortlichen auf Makro- Meso- und Mikroebene verankert. Die strategische Führung und die operative Verantwortung fallen daher insbesondere den Schulverantwortlichen von Our Bridge zu. Über Handlungskoordinationen werden Schulleitung und Lehrpersonen an der Schulentwicklung zwar beteiligt, sie werden in den Interviews jedoch nicht als zentral steuernde Akteur*innen erwähnt. Lokale Politik und Behörden nehmen über Verfügungsrechte wie Genehmigungen Einfluss auf die Schulentwicklung. Die Bildungsbehörden der Autonomen Region Kurdistan nehmen derzeit nur über die Gestalt der öffentlichen Schulen, die die Schüler*innen von Our Bridge ebenfalls besuchen, indirekt Einfluss auf die Schule von Our Bridge.

Entwicklungsperspektiven sehen die befragten Akteur*innen kaum im Bereich der Unterrichtsentwicklung, sondern v. a. im Bereich der strategischen Ausdehnung und damit in neuen Angeboten und Standorten. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Frage nach der Implementierung von Innovationen im System der Schule von Our Bridge und diejenige nach der Skalierbarkeit des Projekts an Bedeutung. Durch Kooperationszeiten sind die Bedingungen für den Aufbau professioneller Lerngemeinschaften gegeben (Schaumburg, Prasse & Blömeke, 2009). Die Entwicklung eines Leitbilds schulischer Bildung aus den gesehenen Funktionen und Gelingensbedingungen könnte die Grundlage eines skalierbaren Konzepts darstellen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Weiterentwicklung und Skalierung der Schule von Our Bridge unter gleichzeitiger Wahrung der bisherigen, als positiv wahrgenommenen Funktionen, Wirkungen und Gelingensbedingungen eine Herausforderung darstellen wird.

6. Zusammenfassung, Ergebnisse und Diskussion

6.1 Zusammenfassung

2014 überfielen Krieger des Islamischen Staates die jesidische Region Shingal im Nordirak und verübten ein unvorstellbares Massaker. Folgen waren Flucht, Folter, Vergewaltigung, Versklavung, Tod. Die Überlebenden wurden in zahlreichen UN-Geflüchteten-camps untergebracht. Am Rande eines dieser Camps im Dorf Khanke, wenige Kilometer von Dohuk entfernt, gründeten Studierende aus Oldenburg mit nordirakischen und jesidischen Wurzeln mit großem Engagement ein Waisenhaus (welches Harman heißt), aus dem 2018 die Schule Our Bridge entstand: Eine Schule ausschließlich für die in weiten Teilen traumatisierten Kinder der Geflüchteten-camps in Khanke. Über verschiedene Kontakte und Kooperationen entstand ein Forschungsprojekt zwischen der Schule und der Abteilung Schulpädagogik sowie der Tübingen School of Education der Universität Tübingen.

Die vorliegende Studie verfolgt das Ziel, Stand der Arbeiten sowie weitere Entwicklungsmöglichkeiten der Schule von Our Bridge aus der Sicht zentraler interner und externer Akteur*innen zu erfassen, zu beschreiben, zu systematisieren sowie zu analysieren und daraus Perspektiven zur Weiterentwicklung abzuleiten. Die dabei zugrunde gelegten theoretischen Vorklärungen fokussieren die Situation in Nordirak, d.h. die jüngste Geschichte, kulturelle Aspekte und das Projekt Our Bridge. Außerdem werden inhaltliche Theorieansätze, wie u. a. Ansätze zu Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen, zu Schul- und Schulentwicklungstheorien und zu Lehr-Lernmodellierungen, insbesondere dem Angebots-Nutzungs-Modell, beleuchtet. Aus dem Forschungsstand und der Situation vor Ort heraus wurde die übergreifende Zielsetzung 'Erfassung des Standes und weiterer Entwicklungsperspektiven der Schule im Projekt Our Bridge' sowie drei konkretisierende Fragestellungen in drei Teilstudien entwickelt:

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

Grundlage der Studie sind 17 Einzelinterviews mit internen und externen Akteur*innen. Die Datenerhebung fand in Form leitfadengestützter, problemzentrierter Interviews statt. Die Daten wurden über eine zusammenfassende Inhaltsanalyse und induktive Kategorienbildung ausgewertet. Die Ergebnisse der drei Studien wurden getrennt dargestellt, sie beschreiben zunächst den Stand der Arbeiten an der Schule und mögliche Entwicklungsmöglichkeiten aus der Sicht zentraler Akteur*innen. Auf dieser Basis erfolgt eine Diskussion zentraler Aspekte, bevor abschließend auf Basis der erhobenen Daten und der Eindrücke vor Ort weiterführende Perspektiven beschrieben werden.

6.2 Ergebnisse der Teilstudien: Beschreibung der aktuellen Situation der Schule von Our Bridge aus der Perspektive der zentralen Akteur*innen

Mit welchen Voraussetzungen kommen die Schüler*innen an die Our Bridge-Schule und wie gehen die Lehrkräfte an der Schule mit diesen Voraussetzungen um?

Die Interviews verdeutlichten, dass den Bewohner*innen des Camps das vorherige Leben im Shingal, der erlebte *Genozid* und die damit verbundenen Leiden wie Flucht, Verlust von Angehörigen, Folter oder Vergewaltigung, gemein ist. Eine Ausnahme stellen lediglich die nach 2014 im Camp geborenen Kinder dar. Die Traumatisierung wirkt allerdings auch transgenerational. Ursprüngliche Strukturen, wie die familiären, beruflichen, finanziellen und sozialen sind zerschlagen. Das *Leben in den Geflüchtetencamps* geht mit erheblichen Einschränkungen, Mängeln, Zwängen und Belastungen der Schüler*innen und deren Familien einher. Ebenso leiden die Lehrkräfte der Schule, die ebenfalls im Geflüchtetencamp leben, unter diesen erheblichen Belastungen. Die Belastungen sind finanzieller, materieller, autonomiebezogener, perspektivbezogener, sozialer und insbesondere emotionaler Art, häufig auch verbunden mit physischen und medizinischen Problemen. Viele Akteur*innen sind aufgrund dieser Belastungen sowie aufgrund der Trauer und Traumatisierung in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt und 'gelähmt'. Weder bietet sich eine Rückkehr zurück nach Shingal noch eine dauerhafte Perspektive im Camp. Die Bewohner*innen leben seit acht Jahren im Camp.

Vor diesem Hintergrund stellen die *Voraussetzungen* der Schüler*innen einen spezifischen und breit ausgerichteten Anspruch an die Funktionen und Funktionsfähigkeit der Schule, der weit über eine Qualifikationsfunktion hinausgeht. Die Schule muss zunächst dafür sorgen, dass die Grundbedürfnisse der Schüler*innen weitgehend gestillt werden. Angesichts der Situation im Geflüchtetencamp geht es darum, in einzelnen Fällen gezielt materiell, finanziell oder in anderer Weise zu

unterstützen. So engagierten sich beispielsweise die Verantwortlichen von Our Bridge mehrfach auch bei der Vermittlung medizinischer Unterstützung von Familien in schwierigen Fällen. Zum Profil der Schule zählen auch hygienebezogene (z.B. Zähneputzen), ernährungsbezogene (ausgewogenes Ernährungsangebot innerhalb der Schule) oder sozialpädagogische (z.B. Unterstützungsangebote für Eltern) Angebote.

Die *Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen* spielen offensichtlich die zentrale Rolle bei der emotionalen, motivationalen und kognitiven Entlastung bzw. Stärkung der Schüler*innen an der Schule. Lehrkräfte verstehen sich als Vertrauens- und Bezugspersonen für die Schüler*innen über die gesamte Schulzeit hinweg. Angesichts der ihnen vertrauten Situation der Geflüchteten seit 2014, der ihnen vertrauten Situation im Geflüchteten camp und der Kenntnis individueller familiärer Belastungen sowie individueller Biographien und Schicksalsschläge der Kinder und deren Familien, scheint es ihnen ein selbstverständliches Anliegen zu sein, zunächst für die emotionalen, sozialen oder sonstigen Bedürfnisse der Kinder zur Verfügung zu stehen.

Die *Pflege der Beziehungen* geschieht jedoch weniger in elaborierten, etwa psychologischen oder sozialpädagogischen Programmen oder Zeitfenstern im Laufe des Tages. Vielmehr werden dafür verfügbare Zeiten im alltäglichen Schulablauf genutzt. So zeigt sich, dass die Zeiten vor Unterrichtsbeginn (viele Schüler*innen und Lehrkräfte sind bereits früher da und halten sich auf dem Pausenhof auf) von Seiten der Lehrkräfte genutzt werden, um einfühlsam und in unterschiedlicher Weise zu eruieren, wie es den Kindern geht: Begrüßung, Blickkontakt, zusammen spielen, zusammen über das Schulgelände laufen, nachfragen, zuhören, Ansprechbarkeit signalisieren, präsent sein – all diese Kommunikationswege stehen offen und sind aktiviert. Häufig laufen Lehrkräfte (freiwillig und gerne) mit einzelnen Kindern oder in kleinen Gruppen ruhig über den Pausenhof und sprechen mit ihnen oder signalisieren durch das gemeinsame Agieren Nähe und Präsenz. Die Intensität der Gespräche variiert dabei je nach Bedarf.

Insgesamt bietet die Schule einen positiven, *ausgleichenden Kontrast zum Camp-leben*. Die Schüler*innen erleben funktionierende, klar strukturierte Abläufe und können bei Bedarf auf eine enge Beziehung zu den Lehrkräften zurückgreifen. Sie erleben die Lehrkräfte als Ansprechpersonen für unterschiedliche Themen und offensichtlich als positive Vorbilder, die sich ihnen und ihren Bedürfnissen ernst, einfühlsam und intensiv widmen. Innerhalb der Schule bestehen Kommunikationskanäle, die es ermöglichen, ein im Gespräch – zum Beispiel in der Pause – erfahrenes Bedürfnis an die Schulleiterin oder einen Schulverantwortlichen weiterzugeben, so dass dieses einer Lösung zugeführt werden kann, wenn der Lösungsraum außerhalb der Reichweite einer Lehrperson liegt.

Intimere Einblicke in das familiäre Leben im Camp waren im Rahmen der Interviews nicht möglich. So wurden dramatischere und problematischere Entwicklungen nur ansatzweise erwähnt, etwa die teilweise Verwahrlosung von Kindern in ihren Familien, häusliche Gewalt, die eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten oder die beschränkten Perspektiven für die weitere Zukunft im Camp.

Wie nehmen die internen Akteur*innen der Our Bridge-Schule Schulentwicklungsprozesse wahr?

Der *Schulentwicklungsprozess* wird von den internen Akteur*innen von Our Bridge unterschiedlich wahrgenommen, Lehrpersonen sehen eher ihre persönliche Weiterentwicklung und die des Unterrichts im Vordergrund, die Akteur*innen auf Schulleitungsebene fokussieren darüber hinaus Themen der Organisations- und Personalentwicklung. Als Ziele der Schulentwicklung werden Bildung und Qualifizierung der Schüler*innen benannt. Dies wird durch ein umfassendes unterrichtliches, außerunterrichtliches und außerschulisches Angebot ermöglicht.

Die Schulleitung betreibt mit den Lehrkräften systematische *Personalentwicklung*, etwa in Form von regelmäßigen Mitarbeiter*innengesprächen oder in Form von Checklisten für Unterrichtsvorbereitung. Die von Lehrkräften generierten Unterrichtsinhalte werden von der Schulleitung kontrolliert. Die Arbeitsverträge sind befristet und wertegebunden. Für die Lehrkräfte wirkt offensichtlich der hohe ideelle und pädagogische Anspruch ebenso motivierend wie der Zugang zu Ressourcen (Ausstattung der Schule, Unterrichtsmaterialien, regelmäßiges und pünktlich bezahltes Gehalt).

Unterrichtsentwicklung wird insbesondere über die Bearbeitung und Implementation von Unterrichtsinhalten realisiert, initiiert und angeleitet vom Schulverantwortlichen. Der alltägliche Unterricht ist geprägt von Beziehungsarbeit: Das freundliche Unterrichtsklima, vielfältige Interaktionsformen und Methoden (spielerische Übungen, Flashcards, Projektarbeit) werden genutzt, um sowohl Wohlbefinden als auch die Konzentration auf den Lerngegenstand zu unterstützen. Die Schule von Our Bridge orientiert sich inhaltlich zugunsten der Anschlussfähigkeit auch an den Vorgaben der staatlichen Schule, obschon diese vielfach als dysfunktional erlebt wird.

Generell wird Schulentwicklung als gemeinsames Anliegen wahrgenommen und deutlich auf Unterricht und dessen Verbesserung fokussiert. Innovationen werden fast ausschließlich über die Schulverantwortlichen und die Schulleitung in die Schule eingeführt. So wurde 2018 ein Schulentwicklungsprozess durchgeführt, im Zuge dessen die Abläufe auf Unterrichtsebene (Unterrichtsinhalte und didaktische Ansätze) konkretisiert sowie der Schulalltag (Einführung von Checklisten) stärker

formalisiert wurden. Die Schulverantwortlichen und die Schulleitung führen *qualitätssichernde Maßnahmen* durch, dazu zählen insbesondere Leistungserhebungen anhand der staatlichen Zeugnisse. Die Verantwortlichen führen regelmäßig informelle Gespräche mit den Schüler*innen, stehen in engem Kontakt mit ihnen und erhalten dadurch Rückmeldungen zu Unterrichts- und Schulthemen. Die Fluktuationsrate wird durch die Schulleitung erhoben und auf das Fehlen von Schüler*innen mit einer frühzeitigen Kontaktaufnahme reagiert. Diese Maßnahmen werden vor dem Hintergrund der schulischen Zielsetzungen durchgeführt, die Bildung und Qualifikation ebenso beinhalten wie eine vertrauensvolle Beziehung zwischen allen Beteiligten und dem Anspruch, dass sich die Schüler*innen an der Schule wohl fühlen.

Welche Funktionen, Gelingensbedingungen und (Schul-) Entwicklungsperspektiven sehen externe Akteur*innen für das Bildungsangebot der NRO Our Bridge?

Außerschulische Ereignisse und Kontexte prägen das Schulgeschehen in sehr hohem Maße. Externe Akteur*innen beschreiben insbesondere eine *Kompensationsfunktion* der Schule, die sich auf Familien, Sozialhilfe, Erziehung und Traumata bezieht. So wird die Schule als ein Ort beschrieben, der den Kindern Halt gibt und ihnen stabile, beschützte und liebevolle Beziehungen zu Erwachsenen ermöglicht. Alltagskompetenzen werden gefördert, Freizeitgestaltung wird angeregt, medizinische und materielle Hilfeleistungen werden bereitgestellt oder vermittelt. Die Schule übernimmt Erziehungsberatung und auch eine gewisse soziale Kontrollfunktion, z.B. wenn häusliche Gewalt vermutet wird.

Der Schule wird eine *Wirkung* zugeschrieben, die bis in die Familien im Camp, in das soziale Gefüge des Dorfes, in die regionalen öffentlichen Schulen und bis in die Gesellschaft hineingetragen wird. Damit wird ihr ein *zentraler Beitrag zur Erneuerung* der durch Terror und Flucht *beschädigten Gesellschaft* zugeschrieben. Die Schule agiert als Arbeitgeber, als Konsument. Normen, Werte und Haltungen wirken in die Gesellschaft hinein, z.B. mit Blick auf Gleichberechtigungsfragen (die Schule hat eine Schulleiterin), Umweltfragen (Fach Umwelt und umweltbezogene Projekte), Innovationen (Solarenergie auf dem Dach) und Inklusion (Schüler*innen mit geistigen Beeinträchtigungen nehmen selbstverständlich am Schul- und Unterrichtsleben teil). Zugleich ‚wirkt‘ sie als Förderung und Unterstützung (z.B. Finanzierung von Unterrichtsmaterialien für die Schule im Geflüchteten-camp) oder als Vorbild (beim Voranbringen von Transparenz bzw. der Vermeidung von Korruption) oder bei der Realisierung wertebasierter pädagogischer Konzepte (z.B. wertschätzender Umgang mit Schüler*innen). Vielfältig besteht eine Vernetzung mit dem Dorf und den lokalen und regionalen Behörden.

Das *pädagogische Konzept* basiert darauf, dass ein Scheitern der Kinder innerhalb der Schule nicht möglich ist. Konzept und Aktivitäten der Schule zielen zunächst darauf, die grundlegenden Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen soweit zu erfüllen, dass Lernbereitschaft möglich und vorhanden ist. Auf dieser Basis erhalten die Schüler*innen zunächst die Möglichkeit elementare Kulturtechniken zu erlernen. Der Schule wird darüber hinaus zugeschrieben, dass hier die Kinder ihre Talente und Interessen entdecken und entfalten können. Zentral ist dabei ein stark strukturiertes und Disziplin beanspruchendes Vorgehen – als Basis für die Entwicklung einer kritischen Meinungsbildung im Rahmen einer demokratischen Grundhaltung.

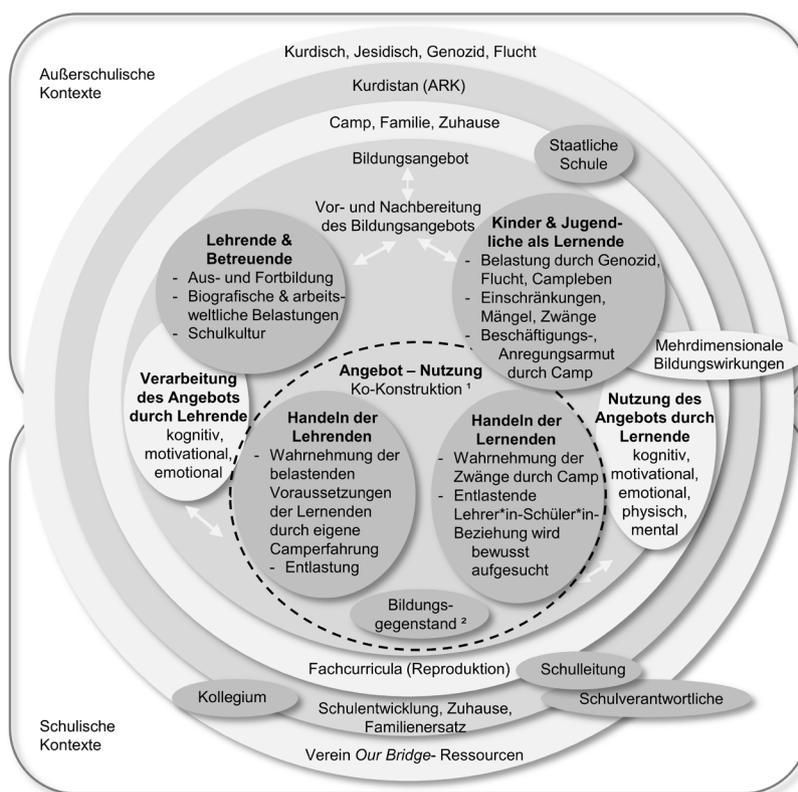
Als entscheidende *Gelingsbedingung* werden die persönlichen Eigenschaften und Biographien der Schulverantwortlichen und Verwaltungspersonen angesehen. Sie engagieren sich seit vielen Jahren über alle Maßen für die Schule, wohnen zum Teil in Deutschland und reisen regelmäßig nach Khanke oder verbringen die meiste Zeit in Khanke und reisen gelegentlich nach Deutschland. Ihre regionalen Familienbiographien – sie sind in unterschiedlichem Maße in der kurdischen und deutschen Kultur verwurzelt und haben das Grauen und die Folgen des Massakers 2014 bis heute gemeinsam erlebt und bearbeitet – vereint sie ebenso wie Werte und Normen. Sie prägen die Struktur und den Alltag der Schule ganz maßgeblich und sorgen dafür, dass die Schule 'läuft', organisatorisch, finanziell, personell, materiell, pädagogisch, perspektivisch. Dabei verbinden sie Vorgehensweisen und Werte aus beiden Kulturen. Die an der Schule arbeitenden Lehrkräfte fügen sich aufgrund ihrer regionalen Familienbiographie, den geteilten Werten und Normen und dem hohen pädagogischen Anspruch nahtlos in das Gesamtarrangement von Our Bridge ein.

Insofern erfolgt die *Steuerung der Schule* in ihrer grundlegenden Struktur, das schulische Qualitätsmanagement sowie die Einführung von Innovationen nahezu ausschließlich über die Schulverantwortlichen. Diese findet nicht – wie etwa an staatlichen deutschen Schulen – innerhalb eines von der Schulbehörde vorgegebenen Rahmens statt. Der Rahmen wird von den Schulverantwortlichen gesetzt und von den Lehrpersonen adaptiert. Bei dieser Adaption ist zentral, dass die Lehrpersonen größtenteils ihre Biographie sowie insbesondere ihre alltägliche Lebenswelt (das Geflüchteten-camp) mit den Schüler*innen 'teilen' und insofern dafür sorgen, dass die Adaption passend zu den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Schüler*innen erfolgt.

Mit Blick auf umfassendere *Entwicklungs- und Skalierungsperspektiven* werden von den Akteur*innen zwei Richtungen benannt: Erstens die interne Weiterentwicklung der Schule durch neue Angebote und Anschlüsse hin zu einem Abschluss

der Sekundarstufe II, etwa durch Einrichtung eines Ausbildungszentrums für spezifische Ausbildungsberufe, durch Einrichtung eines Englisch-Intensiv-Kurses um die internationale Anschlussfähigkeit zu stärken oder durch ein Stipendienprogramm, um Absolvent*innen den Besuch weiterführender Schulen und Hochschulen zu ermöglichen. Zweitens die Frage, ob die Schule von Our Bridge nicht als Vorbild dienen und in ähnlichem Format an weiteren Geflüchteten Camps angesiedelt werden könnte. Dass das Grundmodell auch für weitere Camps ertragreich sein könnte, wird nicht bezweifelt. Allerdings bestehen Bedenken, dass die Akteur*innen von Our Bridge dies nicht auch noch leisten könnten und zudem Our Bridge in dem Sinne 'einmalig' sei, da es von spezifischen Persönlichkeiten aufgebaut wurde, die sich nicht einfach 'kopieren' lassen.

6.3 Aktualisierung des Angebot-Nutzungs-Modells für den spezifischen Kontext von Our Bridge



¹ Schüler*in-Beziehung, gemeinsame Biografie, Kommunikation, Interaktion
² Beziehung/Freude/Sicherheit, außerunterrichtliche Angebote/Pausen/sonstige Angebote

Abbildung 4: Angepasstes Angebots-Nutzungs-Modell mit den zentralen Ergebnissen der Untersuchung.

Eine theoretische Grundlage bzw. Rahmung der Untersuchung stellte das Angebots-Nutzungs-Modell (in der Fassung von Vieluf et al., 2020) dar (siehe Kapitel 3.2). Unter Zunahme der Ergebnisse lässt sich das Modell nun angepasst an die Verhältnisse der Our Bridge Schule sowie der Situation vor Ort wie folgt ausfüllen, erweitern und darstellen (siehe Abbildung 4; Füllungen und Ergänzungen zum ursprünglichen Modell).

Mikroebene

Den Kern des Modells stellt die *Ko-Konstruktion des Angebots und der Nutzung* (erweitert über den Unterricht hinaus auf ein *weites Bildungsverständnis*) dar. Diese wird ermöglicht durch eine intensive *Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung*, die gemeinsam *geteilten biographischen Erfahrungen* sowie eine besondere Form der *Kommunikation* und *Interaktion*. Folglich kann man im Zentrum des Modells (Mikroebene) nicht mehr nur vom Unterricht sprechen, sondern von einem *Bildungsangebot*. Das Handeln der Lehrenden ist geprägt durch die *Wahrnehmung der belastenden Voraussetzungen der Schüler*innen auch durch ihr eigenes Leben im Camp* sowie die *Ermöglichung von Entlastungen für die Schüler*innen*. Grundlage des Handelns der Lernenden stellt die *Wahrnehmung der Zwänge durch das Camp* dar und das *bewusste Aufsuchen einer entlastenden Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung*. Der *Bildungsgegenstand* ist deutlich mehr als der Fachunterricht und erstreckt sich über *grundlegende Bedürfnisbefriedigungen wie Beziehungen, Sicherheit und Freude* und wird erweitert durch *außerunterrichtliche Angebote, die Pausengestaltung* sowie weitere *Angebote*. Die Lehrenden werden gleichzeitig zu *Betreuenden*, deren *eigene biographische Erfahrungen und lebensweltlichen Belastungen* zur Grundlage für die Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen werden. Hinzu kommt der Aufbau einer geeigneten *Schulkultur*. Am Übergang von Mikroebene zum direkten sozialen Umfeld sind weitere Angebote und Funktionen angesiedelt, die die Schule übernimmt, wie bspw. Funktionen der Sozialhilfe, Familienfürsorge, Gesundheitsfürsorge etc. Damit werden zunächst die Voraussetzungen geschaffen, damit die Schüler*innen überhaupt in der Lage sind, die unterrichtlichen Angebote wahr- und anzunehmen. Aus den Schüler*innen werden *Kinder und Jugendliche als Lernende*, da diese "ganzheitlicher" wahrgenommen und adressiert werden. Voraussetzungen, die sie mitbringen, sind ihre *Belastungen* durch Genozid, Flucht und Campleben, erlebte *Einschränkungen, Mängel* und *Zwänge* sowie eine gewisse *Beschäftigungs- und Anregungsarmut* durch das Campleben. Die Nutzung der Angebote erweitert sich auf Seiten der Kinder und Jugendlichen auch um *physische, gesundheitliche* und *mentale* Aspekte.

Meso- und Makroebene - schulisch

Der Fachunterricht ist geprägt durch eigens entwickelte *Fachcurricula*, die derzeit noch häufig auf Reproduktionen angelegt sind, perspektivisch jedoch mehr auf einen auf Kompetenzentwicklung zielenden Unterricht entwickelt werden. Auf der Mesoebene kann die *Schule* in ihrer *Entwicklung* beschrieben werden durch den Dreiklang aus Unterrichtsentwicklung (auch Arbeit am Curriculum), Personalentwicklung und Organisationsentwicklung. Die Schule stellt ein *zweites Zuhause* für die Kinder und Jugendlichen dar und dient auch als *Familienersatz*. Auf der Mesoebene muss das Modell erweitert werden um das *Kollegium*, welches eine besondere Rolle spielt sowie die *Schulleitung*. Am Übergang zu einer "Zwischenebene Verein Our Bridge" stehen auch die *Schulverantwortlichen*, die offiziell nicht Teil der Schule sind, aber eine große Wirkung in sie hinein entfalten. Der *Verein Our Bridge* steht offiziell außerhalb der Mesoebene und ist strukturell von der Schule abzugrenzen, aber vielfach, z.B. über die *Schulverantwortlichen*, mit ihr verbunden. Zudem stellt er die zentralen *Ressourcen* für die Schule bereit. Die *Steuerung* der Our Bridge Schule (Mesoebene) durch weitere, übergeordnete Institutionen (Makroebene) erscheint als *weniger zentral*. Wichtig erscheint auf der Mesoebene zudem die schulinterne *Aus- und Weiterbildung* der Lehrpersonen, die eng mit dem Wertesystem und dem Kern der Pädagogik der Schule zusammenhängt.

Meso- und Makroebene - außerschulisch

Das direkte soziale Umfeld – sowohl der Kinder und Jugendlichen als auch der Lehrkräfte – ist geprägt durch das Leben im *Camp*, die *Familie* und damit durch das ‚*erste Zuhause*‘. Einen zusätzlichen Akteur im direkten Umfeld stellt die *staatliche Schule* dar (außerhalb des Camps als auch die UN-Schule im Camp), die die Kinder und Jugendlichen ebenfalls halbtags besuchen und an der auch manche Lehrer*innen von Our Bridge noch arbeiten. Das regionale Umfeld wird bestimmt durch die Autonome Region Kurdistan mit ihren strukturellen Besonderheiten. Die *kurdische bzw. jesidische Gesellschaft* stellt die Makroebene des Modells dar. Hinzu kommen hier die Besonderheiten des *Genozids* und der *Flucht*, die prägend für die Mitglieder der jesidischen Kultur sind.

6.4 Analyse, Einordnung und Diskussion der Befunde

Der Aufbau der Schule begann im Jahr 2018. Innerhalb von nur wenigen Jahren ist es gelungen, eine funktionierende Schule mit einem spezifischen pädagogischen Profil aufzubauen. In diesem Sinne handelt es sich ohne Zweifel um ein

überaus gelungenes Projekt. Wie muss eine Schule konzipiert sein, die Bildungsprozesse für traumatisierte Kinder und Jugendliche ermöglicht, die in einem Geflüchteten-camp leben? Die Antwort liegt nicht in einem verfügbaren Gesamtkonzept, das umgesetzt oder gar kopiert wurde. Vielmehr zeichnet sich die Schule durch eine kontinuierliche Weiterentwicklung aus, die sukzessive stattfand und noch immer stattfindet, indem anstehende Probleme und Herausforderungen, aufkommende Impulse, Ideen und Innovationen aufgegriffen und pragmatisch umgesetzt werden.

Ausgangspunkt

Permanenter Ausgangspunkt der Pädagogik und der Entwicklung der Schule ist die Frage: *Welche Bedürfnisse haben die Kinder und Jugendlichen und welche Möglichkeiten kann die Schule ihnen eröffnen?* Diese Betrachtung spiegelt sich in zahlreichen Interviews der verschiedenen Personengruppen wider. Die Lehrkräfte, Schüler*innen und deren Eltern eint, dass sie mit dem Massaker von 2014 alle biographisch verbunden sind, wenn auch in völlig unterschiedlicher Intensität. Sie vereint die Kenntnis der Geschichte, der Biographien, der kulturellen, regionalen, persönlichen, beruflichen Entwurzelung, der aktuellen Lebenswelt und der Gedanken an die weitere Zukunft der Kinder und Jugendlichen von Our Bridge – und dies in Bezug zu den einzelnen Kindern und Jugendlichen, die hier und heute zur Schule gehen. Es geht nicht um die abstrakte Kenntnis der Leiden der überfallenen Jesid*innen, sondern um die konkret vor ihnen stehenden Kinder und Jugendlichen: Der Junge, der als einziger schwimmen kann, weil er in Gefangenschaft gefoltert und immer wieder unter Wasser gedrückt wurde. Das Mädchen, das 2014 auf der Flucht vor den IS-Kriegerin Gas trank, um nicht zu verdursten und massive Folgeschäden hatte – bis Akteur*innen von Our Bridge ihr halfen. Der geistig beeinträchtigte Junge, der seine Familie fast vollständig verloren hat, der zunächst monatelang apathisch in der Schule saß und sich jetzt glücklich auf dem Schulgelände und in den Klassenzimmern bewegt. Das Mädchen, das ihren Vater und alle Geschwister im Shingal verloren hat und deren Mutter 2021 an Corona starb. Um nur vier beliebige Beispiele zu benennen. Alle Kinder leben perspektivlos im Geflüchteten-camp und besuchen die Schule von Our Bridge.

Funktionen der Schule

Welche Funktionen erfüllt die Schule von Our Bridge angesichts der spezifischen regionalen und historischen Situation? Angesichts der erwähnten Biographien wird deutlich, dass es zunächst darum geht den Kindern einfühlsam und wertschätzend zu begegnen und sie emotional und sozial zu stabilisieren. Insofern erfüllt die

Schule zunächst eine *humanitäre Funktion*. Des Weiteren wird ebenso deutlich, dass die Kinder und Jugendlichen breit angelegte, sozialpädagogische, erzieherische, medizinische, hygienebezogene, ernährungsbezogene Unterstützung und Hilfe benötigen, die sie weder im Camp noch offensichtlich durch andere Einrichtungen hinreichend erhalten. Wie in Teilprojekt 3 deutlich wird, zählt dazu auch die Kompensation originär familiärer Aufgaben, offensichtlich auch und vor allem im emotionalen Sinne den Kindern ein Zuhause zu geben. Insofern erfüllt die Schule eine familiär-gesellschaftlich *kompensatorische Funktion*. Im alltäglichen Unterricht werden Wissen und Kompetenzen vermittelt, die – wenn auch noch diffus – auf zertifizierte Abschlüsse vorbereiten sollen. Dies weist auf eine *Qualifikationsfunktion* hin. Die Schule orientiert sich in ihrem Wertesystem überwiegend an einer freiheitlich demokratischen Grundordnung westlicher Staaten. Die Kinder und Jugendlichen sollen in ihrer Persönlichkeit gestärkt werden, Selbstvertrauen gewinnen und selbstbestimmt agieren können. Die Schule verfolgt insofern auch eine *emanzipatorische Funktion*, die sich etwa in gendergerechten Angeboten und Vorbildern (Schulleiterin) oder auch in gesellschaftskritischen Angeboten wie dem Schulfach 'Umwelt' zeigt, dies konnte insbesondere in der dritten Teilstudie herausgearbeitet werden. Betrachtet man eine mögliche *Sozialisations- oder Enkulturationsfunktion* der Schule, so ist diese nicht leicht zu beschreiben, da nicht einmal klar ist, in welche Gesellschaft und Kultur die Kinder und Jugendlichen 'hineinsozialisiert' werden sollen. In das Geflüchteten-camp? In die Autonome Region Kurdistan? Nach Shingal? In eine internationale 'Karriere'? In westliche Werte und Normen? Was eine mögliche *Allokations- oder Selektionsfunktion* anbelangt, die für deutsche Schulen typisch ist, so können diese in der Schule von Our Bridge nicht beobachtet werden, weil die Schule derzeit weder Abschlüsse vergibt noch bestimmte Zuweisungen in berufliche Felder vorbestimmt – sieht man davon ab, dass bereits die Entscheidung, wer in die Schule aufgenommen wird, eine Selektionsmaßnahme bedeutet.

Die skizzierten Funktionen verdeutlichen, dass die Schule viel investiert, um überhaupt die Kinder und Jugendlichen in die Lage zu versetzen, lernen zu können und nicht durch mangelhaft erfüllte Grundbedürfnisse gehindert zu werden, was sich in körperlichen und psychischen Belastungen, mangelnder Ernährung oder mangelnder Hygiene manifestiert. Sie erfüllt insofern grundlegende, insbesondere humanitäre, kompensatorische, qualifikationsbezogene und emanzipatorische Funktionen, während weitere Funktionen, insbesondere sozialisationsbezogene und selektive Funktionen aus gesellschaftlichen Gründen, aber auch aus Gründen der unvollständigen Schulentwicklung in den höheren Klassen und bezogen auf die Abschlüsse noch offen sind. Möglicherweise sind jedoch auch gängige Funktionsbeschreibungen im Rahmen von Schultheorien (siehe Teilstudie 3) in ihrer Aussagekraft für *nicht* nationalstaatlich klar fassbare kulturelle Kontexte wie für

das Jesidentum im Flüchtlingscamp von Khanke nach dem Massaker von 2014 und innerhalb der Autonomen Region Kurdistans in ‚unseren‘ europäischen und westlichen Funktionszuschreibungen nicht angemessen abbildbar. Dies allein deshalb, weil die staatlichen Institutionen nicht so funktionieren, wie sie sollten bzw. wie wir mit der westlichen Perspektive unterstellen und erwarten, dass sie funktionieren sollten. Angesichts der jüngeren Geschichte und der derzeitigen Situation der Jesid*innen drängen sich Fragen der Gerechtigkeit und Humanität vor jegliche Qualifikationsansprüche, was eine andere Perspektive auf Bildungsprozesse nahelegt.

Kern der Pädagogik

Die erhobenen Daten verweisen insbesondere in der ersten Teilstudie auf die außerordentlich hohe Bedeutung der *Beziehung* zwischen den Schüler*innen und ihren Lehrkräften bzw. allen Akteur*innen von Our Bridge. Dies scheint Kern und Basis für weitere Lernprozesse gleichermaßen zu sein und ist angesichts der humanitären Funktion naheliegend. Die Beziehung basiert nicht zuletzt auf der gemeinsamen Biographie und Lebenswelt. Auffällig ist jedoch, wie intensiv die Beziehungen gepflegt werden. In Teilstudie 1 konnte herausgearbeitet werden, in welcher Weise die außerunterrichtlichen Zeiten hierfür genutzt werden. Insbesondere vor Unterrichtsbeginn und in den Pausen kommunizieren die Kinder eng mit den Lehrkräften. Es ist normal, dass Lehrkräfte mit Kindern über den Pausenhof schlendern und sich unterhalten, zu zweit oder in der Gruppe. Häufig werden dabei die Hände gehalten. Den Lehrkräften ist diese Zeit mit den Kindern explizit wichtig, sie führen sie aktiv hierbei, genießen und schätzen sie. Diese Zeiten erfüllen eine außerordentlich wichtige Funktion für die gesamte Pädagogik der Schule. Nicht nur geographisch gesehen liegt der Pausenhof zwischen dem Camp und der Schule bzw. den Unterrichtsräumen. Symbolisch betrachtet findet hier ein Brückenschlag zwischen den Welten statt, wie in den Interviews des Teilprojekts 1 deutlich wird. Die hier stattfindenden Kontakte und die Beziehungspflege stellen eine Verbindung zwischen der Lebenswelt der Kinder und den Lernprozessen in der Schule dar. Hier erfahren die Lehrkräfte oder Schulverantwortlichen, wenn es in den Familien Probleme gibt oder wenn es einem Kind nicht gut geht. Häufig genügt wohl ein kurzer Blick oder der Austausch einiger Worte, um zu sehen, dass nichts Ungewöhnliches vorgefallen ist. Fällt etwas auf, dann ist Zeit, dies vor Unterrichtsbeginn zu besprechen. Hier vergewissern sich die Beteiligten, dass die Beziehungen stimmen und man gemeinsam sprechen und lachen kann. Insofern erfüllt diese außerunterrichtlichen Zeiten auch eine diagnostische Funktion, ebenso wie das gemeinsame Leben im Camp von Lehrpersonen und Schüler*in-

nen. In Anlehnung an die Begriffe der „leistungsbezogenen“ und „jugendkulturellen“ „Aufladung“ (Maschke & Stecher, 2010) der Schule im deutschen Kontext könnte man hier von einer „biographie-, lebenswelt und beziehungsgeprägten Aufladung“ der Schulkultur von Our Bridge sprechen, auf die die Schule hin ausgerichtet ist und die die Schulkultur maßgeblich ausmacht.

In den Pausenzeiten bewegen sich die Schüler*innen frei im Gelände und können dabei das gut strukturierte Angebot (Spielplatz, Spielmaterialien, Fußballplatz u. a.) nutzen. Das Schulleben insgesamt ist hochstrukturiert. Eine grundlegende zeitliche, räumliche, organisatorische, regelbezogene, sachliche *Strukturierung des Alltags* bietet bewusst einen Gegenpol zum unstrukturierten und infrastrukturarmen Alltag in den Geflüchteten Camps. Die Schulverantwortlichen legen allerhöchsten Wert auf diese Struktur, die für die Kinder und Jugendlichen offensichtlich entlastend und orientierend wirkt und zudem dem Gebäude und den Räumen eine Ordnung, sowie Ruhe und Würde verleiht. So gibt es Verhaltensregeln für den Gang ins Schulgebäude vor der ersten Stunde, alle Räume sind funktional beschriftet, jedes Kind hat einen Spind mit Foto außen, innerhalb der Unterrichtsräume sind die Materialien sorgfältig strukturiert, Stundenpläne etc. hängen aus.

Die Kombination der konsequenten Ausrichtung sämtlicher Aktivitäten an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen, der intensiven Beziehungsarbeit und der hohen Strukturierung des Alltags führt offensichtlich nicht nur dazu, dass die Kinder und Jugendlichen sich wohl fühlen und intensiv lernen können, sie prägt entscheidend die Schulkultur von Our Bridge. Die Schulverantwortlichen nehmen die in der Schulkultur verankerten Normen und Werte und die daraus abgeleiteten Ansprüche an die Pädagogik überaus ernst. Wenn Lehrkräfte sich daran nicht halten, kommt es durchaus auch dazu, dass sie die Schule verlassen müssen. Wie prägend diese Schulkultur ist, kann an folgender Schilderung des Schulverantwortlichen verdeutlicht werden: Vor einigen Jahren lud das Kollegium von Our Bridge Kinder und Jugendliche aus einem anderen Geflüchteten Camp in die Schule ein, um ihnen einen Tag lang ein motivierendes Angebot zu ermöglichen. Die Kinder und Jugendlichen wurden in Bussen an die Schule gebracht. U. a. wurden an diesem Tag verschiedene Stationen mit Spiel- und Lernanlässen angeboten. Der Tag verlief allerdings nicht wie erwartet. Offensichtlich war das Verhalten der Kinder und Jugendlichen geprägt von sehr großer Disziplinlosigkeit. Der Tag verlief daher für das Kollegium nicht befriedigend und immens anstrengend. Aus dieser Schilderung wird überaus deutlich, dass die Schulkultur nicht 'automatisch' wirkt, sondern auf dem o. g. Vertrauen und der Beziehung zwischen allen Akteur*innen beruht und in dem Sinne immer wieder auch aktiv hergestellt werden muss.

Interne Steuerung

Die Schule ist in sehr hohem Maße von den Schulverantwortlichen geprägt. Unsere Daten machen deutlich, dass der zentrale Schulverantwortliche der maßgebliche Akteur ist, um die Schule weiterzuentwickeln, den Alltag zu organisieren, Innovationen einzubringen, Personalentwicklung zu betreiben, Qualitätsmanagement umzusetzen, Außenkontakte zu pflegen – und zwar sowohl mit Blick auf große konzeptionelle Linien als auch auf die Umsetzung bis ins Detail. Die Schule ist geprägt von seiner beeindruckenden Kompetenz für schulische und pädagogische Belange (ohne dies studiert und gelernt zu haben) und von seinem zeitlichen und persönlichen Engagement. Insofern ein Glücksfall für die Schule, allerdings auch ein Risikofaktor, etwa bei Krankheit oder sonstigem Ausfall. Der Alltag der Schule wird von den Lehrkräften und der Schulleitung recht geräuschlos und selbstverständlich bearbeitet. Jede Woche gibt es eine Konferenz mit den Lehrkräften und der Schulleitung. Die meisten Lehrkräfte haben im Shingal ein Fach studiert, das sie dann auch unterrichten, jedoch kein systematisches Lehrerbildungsstudium absolviert. Im Studium sind die fachdidaktischen Anteile offensichtlich gering. Fachdidaktische Weiterqualifizierungsangebote sind unüblich. Aus diesem Grund gibt es regelmäßige interne Besprechungen und 'kleinere' Weiterqualifizierungsangebote im Kollegium. Zudem führt der Schulverantwortliche regelmäßig Gespräche mit den einzelnen Lehrkräften, etwa im Kontext der Einführung von Konzepten der Qualitätssicherung (z.B. Unterrichtsplanungsskizzen). Viele Qualitätssicherungsmaßnahmen laufen im Alltag ohne eine formalisierte Struktur.

Weitere Akteur*innen arbeiten mit spezifischen Zuständigkeiten, etwa für Finanzen, im Vorstand, zum Teil in Deutschland lebend. Sie leisten die Arbeit ehrenamtlich. Insofern ist das Projekt Our Bridge, von der kontinuierlichen Suche nach Spenden abgesehen, einerseits stabil, weil es klare Zuständigkeiten und biographisch in der Region fest verankerte Personen gibt, andererseits ist die Konstruktion labil, weil sie auf immensem (z.T. ehrenamtlichen) Engagement basiert.

Unterricht

Die Unterrichtsorganisation von Our Bridge ist sehr strukturiert: Es gibt Fachräume (keine Klassenzimmer), eine klare Raum-Zeit-Fach-Lehrkraft-Klassenzuordnung in zwei Blöcken (Vormittag und Nachmittag) und Curricula, die fachspezifisch umgesetzt werden. Die angebotenen Fächer adressieren Mindeststandards (Reading

and Writing in unteren Klassenstufen), Kernfächer (Mathematik, Englisch), musisch-ästhetische Bereiche (Kunst, Musik), Sport, Informatik sowie – aus unserer westlichen Sicht – ungewöhnliche Fächer wie Umwelt und Meditation. Ebenso fehlen aus unserer Sicht insbesondere naturwissenschaftliche Fächer wie Biologie, Physik oder Chemie, auch muttersprachliche Angebote. Das curriculare Angebot verdeutlicht den hohen Autonomiegrad der Schule (keine staatlichen Vorgaben sind zu erfüllen), aber auch die begrenzten Ressourcen (Fachräume, Fachlehrkräfte), die eben die Bandbreite der Angebote und Fächer mit definieren.

Der Unterricht an der Schule kann auf der Basis der Interviewdaten, aber auch des beobachteten Unterrichts während unserer Aufenthalte, als lehrerzentriert mit einem hohen Maß an Kommunikation und Interaktion und – wenn auch fach- und lehrerspezifisch in unterschiedlicher Intensität – als methodisch vielfältig beschrieben werden. Die methodische Vielfalt zeigt sich insbesondere in fachspezifischer Ausprägung, etwa konnten im Fremdsprachenunterricht regelmäßig interaktive Übungen und Spiele beobachtet werden, die einen lockeren und kommunikativen Umgang mit der Fremdsprache ermöglichen. Durchgehend verlief der beobachtete Unterricht ruhig, sehr entspannt, überaus freundlich und wertschätzend zwischen allen Beteiligten. Der Umgang der Lehrkräfte mit den Schüler*innen ist empathisch und vertrauensvoll. Absolut auffällig war, dass nur sehr vereinzelt Disziplinprobleme in irgendeiner Hinsicht beobachtet werden konnten und von den Lehrkräften auch nicht berichtet wurden. Dies ist nicht nur in Kontrast zu Erfahrungen an deutschen Schulen auffällig, es ist auch erwartungswidrig angesichts der Biographien und Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Offensichtlich gelingt es der Schule, die Basis dafür zu legen, dass die Schüler*innen trotz ihrer Ausgangslage bereit sind, sich auf substantielle Lernprozesse einzulassen – mehr noch: diese schätzen und hierfür überaus motiviert sind, Lernbereitschaft und Lernwille sind hoch.

Kontrastiert man die Unterrichtskonzepte und -beobachtungen sowie die verfügbaren Daten zum Unterricht mit unseren deutschen Erwartungen, so fällt möglicherweise auf, dass selbstständiges und selbstbestimmtes Lernen in zeitlicher Hinsicht (z.B. längere Phasen selbstorganisierten Lernens) nicht stattfindet. Die Ursache hierfür könnte zum ersten in fehlenden fachspezifischen Materialien liegen, die in vielen (deutschen) Unterrichtskonzepten als Voraussetzung für selbstorganisiertes Lernen angesehen werden. Zum zweiten ist dies pädagogisch betrachtet möglicherweise gar nicht erwünscht, weil primär eine intensive Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung gesetzt ist und insofern auch die diesbezügliche Interaktion und Kommunikation als wesentlich angesehen wird. Damit wird der Problematik der 'Vereinzelung' begegnet, die in individualisierten und differenzierten Unterrichtssettings immer wieder benannt wird: Hier besteht gerade in materialgeleiteten Settings die Gefahr, dass Schüler*innen aufgrund unterschiedlicher

Lernwege und -geschwindigkeiten schnell alleine lernen und die fachspezifische Kommunikation zwischen den Schüler*innen erheblich erschwert wird (Bohl, 2022). Gerade diese Vereinzelung kann innerhalb des pädagogischen Ansatzes von Our Bridge kaum erwünscht sein. Insofern erscheint die bestehende Didaktik insgesamt nachvollziehbar und angesichts der schulischen Konzeption naheliegend, was gleichwohl nicht ausschließt, systematischer schülerorientierte Phasen zu bedenken, gerade auch, um die Fähigkeit der Schüler*innen zu stärken, sich selbst neue Inhalte anzueignen, um damit eigene Selbstqualifizierungsmöglichkeiten sowie das Selbstvertrauen hierfür zu stärken. In ihrem weiteren Leben werden die Schüler*innen vermutlich in hohem Maße auf Eigeninitiative, autodidaktische Lernprozesse und Vertrauen in die eigenen Lernmöglichkeiten angewiesen sein.

Eingetragener Verein oder staatliche Schule?

Our Bridge ist ein in Deutschland eingetragener Verein, der damit auch nach deutschem Vereinsrecht arbeitet. Aus dieser grundlegenden Situation heraus ergeben sich Konsequenzen für die gesamte Arbeit der Schule. Die Schule koppelt sich damit von staatlichen Einflüssen und Vorgaben, aber auch von Unterstützungsmaßnahmen fast vollständig ab. Die Schule hat mit Blick auf Personalrekrutierung, Schul- und Unterrichtskonzeption, Pädagogik und Didaktik etc. vollständige Freiheit und ist nicht an staatliche Regularien wie Curricula, Notenverordnungen oder Abschlussprüfungen gebunden. Gleichzeitig ist der Verein für die komplette Finanzierung der Schule zuständig und muss damit als Daueraufgabe die Suche nach Spenden und Sponsor*innen bewältigen. Die Schule ist mit Blick auf Ressourcen auf sich gestellt und kann nicht von staatlichen Geldern profitieren, was insbesondere die Bezahlung der Lehrkräfte zu einer kostenintensiven Daueraufgabe macht. Allerdings kann die Schule damit auch ihre eigene Pädagogik entwickeln und umsetzen und ist schulorganisatorisch auch nicht an den staatlichen Klassenteiler von ca. 40 Schüler*innen – kleine Klassen von ca. 15 Schüler*innen stellen eine grundlegende Prämisse der Pädagogik von Our Bridge dar – oder an Stundentafeln oder Fächerangebote gebunden, um nur einige Beispiele zu nennen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass Schulprofil, Pädagogik und Didaktik von Our Bridge erst aufgrund der Abwesenheit jeglicher staatlichen Vorgaben entwickelt werden konnten. Eine Orientierung an bzw. Unterordnung unter staatliche Vorgaben würde den Kern der Pädagogik – die intensiven Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen – kaum ermöglichen.

Optionen eines möglichen mittleren Bildungsabschlusses

Derzeit besteht Our Bridge bis zur 4. Klassenstufe bzw. bis zum 15. Lebensjahr. Letzteres entspricht der 9. Klasse im öffentlichen Schulsystem der Autonomen Region Kurdistan, die mit dem National Exam und dem Abschluss der Sekundarstufe I endet. Da im Sommer 2022 die ersten Schüler*innen die 9. Klasse der öffentlichen Schule abgeschlossen haben, wird derzeit eine Anschlussförderung in Form einer 5. Klasse in der Schule von Our Bridge aufgebaut. Insofern ist das Schulkonzept derzeit unvollständig, weil es nicht zu einem – wie auch immer definierten – Abschluss führt. Dieses Problem beschäftigt die Akteur*innen, unterschiedliche Strategien werden diskutiert und Lösungen gesucht. Dabei ist die derzeitige Konzeption mit möglichen Abschlussoptionen zusammenzuführen. Vom Ende her gedacht: Welche Abschlussoptionen wären prinzipiell denkbar?

- a) Die Schule könnte die vorhandenen Abschlussprüfungen des kurdischen Bildungssystems implementieren bzw. diese Standards übernehmen oder
- b) die eigenen Schüler*innen (wie bisher) an der Abschlussprüfung der parallel besuchten staatlichen Schule teilnehmen lassen, wie es derzeit für die meisten Schüler*innen nach der 9. Klasse im Alter von ca. 15 Jahren bereits der Fall ist.
- c) Die Schule könnte das international anerkannte International Baccalaureate als Abschlussprüfung für die Mittelstufe (ISCED 2) durchführen.
- d) Die Schule könnte sich einer anderen Abschlussprüfung, z.B. der deutschen Abschlussprüfung an der Deutschen Schule Erbil anschließen.
- e) Die Schule könnte, unbeeindruckt von staatlichen Vorgaben, einen eigenen Abschluss inkl. eigener Prüfungsmodalitäten vergeben.

Die genaueren Vorgaben und Restriktionen der einzelnen Optionen seien an dieser Stelle nicht ausführlich beschrieben und diskutiert. Zu Variante a) ist anzumerken, dass die Kinder aufgrund des gegenseitigen Besuchs der staatlichen Schule auch dort den staatlichen Abschluss erwerben können. Diese Option wird bereits umgesetzt und besteht auch weiterhin. Wesentlich bei der Analyse dieser Optionen ist, dass bei den Varianten a) bis d) die Voraussetzungen an der Schule auf extern vorgegebene Abschlussprüfung abgestimmt werden müssten. Dies betrifft insbesondere die geprüften Fächer, die verfügbare Lernzeit und die Unterrichtssprache innerhalb dieser Fächer im Laufe der Jahre bis zur Prüfung. Our Bridge müsste also die Fächer- und Stundentafel sowie die Unterrichtssprache entsprechend verändern (z.B. müsste für den International Baccalaureate für die Mittelstufe gegenüber dem derzeitigen Fächerangebot der naturwissenschaftliche Bereich erweitert und mit Fachräumen ausgestattet werden; im Falle der Option

d), wäre die Prüfungs- und Unterrichtssprache Deutsch notwendig), was eine erhebliche Änderung des Profils sowie einen erhöhten Ressourceneinsatz, insbesondere mit Blick auf Lehrer*innenstunden, bedeuten würden. Vermutlich würden derartige Veränderungen auch die Schulkultur nicht unbeeindruckt lassen und der Back-Wash-Effekt der Prüfung (Cheng & Curtis, 2012; Spratt, 2005) würde den vorausgehenden Unterricht und das vorausgehende Lehrer*innenhandeln verändern. Inwiefern dies das besondere pädagogische Profil der Schule verändern, möglicherweise gefährden könnte, lässt sich nur vermuten. Jedenfalls wäre eine solche Veränderung weitreichend und müsste angesichts der hohen Bedeutung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung sorgsam abgewogen werden.

Zum Profil der Schule bis in den Sekundarbereich II

Auf der Basis der vorherigen Überlegungen wäre damit naheliegend, ein Profil für die Zeit *nach* dem mittleren Bildungsabschluss zu entwickeln, das den Kindern und Jugendlichen von Our Bridge weiterführende Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt oder für weitere Bildungswege, z.B. zum Abitur, eröffnet. Zunächst erscheint hier wichtig festzuhalten, dass dieses Profil eine gewisse Vielfalt und Auswahloptionen bieten müsste, da die Schüler*innen verschiedene Interessen, Voraussetzungen und Möglichkeiten haben.

Die in Teilprojekt 3 herausgearbeiteten Überlegungen der Akteur*innen zu einem erweiterten Schulprofil nach dem mittleren Bildungsabschluss erscheinen vor diesem Hintergrund überaus naheliegend. Insofern könnte das Profil nach dem mittleren Bildungsabschluss bzw. in der Sekundarstufe II in dreierlei Hinsicht ausdifferenziert werden:

- a) Die in Our Bridge bereits angelegten Angebote für handwerkliche Tätigkeiten (Nähangebote für Witwen aus dem Geflüchtetenlager, Fahrradwerkstatt, Beteiligung der Schüler*innen an handwerklichen Tätigkeiten auf dem Gelände) könnten erheblich erweitert werden in Richtung von Tätigkeiten, die kulturell und ökonomisch in Kurdistan berufliche Perspektiven bieten, aber gleichwohl eine geringe nationalstaatliche Ausprägung haben und somit auch international mit wenig Anpassung ausgeübt werden könnten. Im Rahmen eines solchen ‚Ausbildungszentrums‘ könnten beispielsweise die folgenden Ausbildungsberufe angeboten werden: Arbeit mit Holz oder/und Metall, Hauswirtschaft, Landwirtschaft/Agrarwirtschaft, Bäcker*in, Landschaftsgärtner*in, electrical engineering, erneuerbare Energien. Die Zielsetzung läge nicht darin, eine komplette Ausbildung zu absolvieren, sondern einen qualitätsvollen Einstieg in einen Ausbildungsberuf zu bieten, so dass gute Optionen für eine anschließende

Tätigkeit in diesem Bereich vorhanden wären oder eine formale Ausbildung angeschlossen werden könnte. Für eine derartige Ausbildung wären Kooperationen mit regional ansässigen Firmen sehr vorteilhaft.

- b) Die Autonome Region Kurdistan ist von kultureller und sprachlicher Vielfalt geprägt. Die beruflichen Anschlussmöglichkeiten sind von internationalem Engagement, wie etwa der Ansiedlung internationaler Firmen in der Autonomen Region Kurdistan beeinflusst oder liegen im Ausland. Vor diesem Hintergrund sowie mit Blick auf international anerkannte Abschlüsse und Voraussetzungen für ein Hochschulstudium, erscheint es strategisch bedenkenswert, den Schüler*innen von Our Bridge eine besondere internationale Anschlussmöglichkeit zu bieten. Diese könnte darin bestehen, dem Schulfach Englisch einen besonderen Stellenwert im Curriculum beizumessen. Ein 'Intensivkurs Englisch' in den höheren Klassenstufen mit einer deutlich erhöhten Wochenstundenzahl und einem international anschlussfähigen Curriculum (z.B. angelehnt an den Internationalen Baccalaureate) könnte hierzu eine Option bieten.
- c) Die Schüler*innen von Our Bridge verfügen über keine oder nur äußerst geringe herkunftsbedingten Ressourcen, um nach der ersten Schulzeit einen Ausbildungsberuf zu erlernen oder in ein Studium zu starten. Das vorhandene ökonomische, soziale, kulturelle oder symbolische Kapital (Bourdieu, 1985) ist äußerst gering. Insofern erfüllt die Schule mit ihrem Angebot letztlich auch die Funktion, das Kapital der Kinder im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten und Schulzeit zu erhöhen. Spätestens nach der Schulzeit bei Our Bridge ist jedoch nur selten eine Ressourcenlage zu erwarten, die konkrete Anschluss- und Unterstützungsmöglichkeiten bietet, womit Entwicklungsmöglichkeiten massiv erschwert oder gar verhindert werden. Insofern stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, über die Schulzeit bei Our Bridge hinaus, Schüler*innen mit spezifischen Talenten, Voraussetzungen und/oder Interessen zu unterstützen. Ein solches Unterstützungsprogramm bleibt vermutlich auf einzelne Schüler*innen begrenzt. Denkbar wäre, für diese Schüler*innen ein Stipendienprogramm für das Erreichen der Hochschulzugangsberechtigung und möglicherweise darüberhinaus für ein Studium aufzulegen. Das Programm müsste von einem Beratungs- und Unterstützungskonzept begleitet werden, das dabei hilft, das nicht vorhandene Kapital gewissermaßen zu ersetzen und den Übergang in die nächste Schulphase oder (Aus)Bildungsphase abzusichern.

Bei diesen Optionen, die hier auf der Grundlage des Profils der Schule, der Situation der Schüler*innen und der antizipierten Entwicklungsmöglichkeiten auf der Basis unserer Erkenntnisse formuliert werden, ist selbstredend zu bedenken, dass sie finanziert werden müssen – wie auch bisher, über Stiftungen, staatliche oder sonstigen Unterstützungen und insbesondere private Spenden. Möglicherweise

könnten für Stipendien neue Patenschaftsprogramme konzipiert werden. Die Finanzierung einer Ausweitung ist sicher eine große Herausforderung für die Akteur*innen von Our Bridge.

Die mögliche zukünftige Struktur auf den Ebenen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II ist auch im Verhältnis zum kurdischen Schulsystem und ggfs. auch im Verhältnis zu international anschlussfähigen Abschlüssen wie dem Internationalen Baccalaureate zu sehen. Die folgende Tabelle 5 verdeutlicht Klassenstufen und Alter der Schüler*innen.

Tabelle 5: Klassenstufen und Alter Sek I und Sek II: Our Bridge im Vergleich zum kurdischen und zum deutschen Schulsystem.

Autonome Region Kurdistan		Our Bridge		Deutschland	
Klassenstufen	Alter	Klassenstufen	Alter	Klassenstufen	Alter
Tertiäre Bildung			Tertiäre Bildung		
Universitäten, Technischen Fachhochschulen, Technische Institute				Universitäten, Hochschulen, Du- ale Hochschulen	
Sekundarstufe II		Perspektivisch: Sekundarstufe II		Sekundarstufe II	
Institute (fine Arts, Sport, IT) 3 Jahre Diplom	Allgemeinbil- dende Ober- stufe (1 Jahr, bis 16 Jahre) danach 2 Jahre fachspe- zifische Ober- stufe (bis 18 Jahre) Allgemeine HS-Reife	Klasse 5/6: ein bis drei Schuljahre, je nach Ziel Ausbildungszent- rum	15–18	Allgemeinbildende Gymnasien 8- oder 9-Jährig (Alter: 18 oder 19) Allgemeine HS- Reife oder IB Sek II	Berufliche Gym- nasien (3 Jahre, fach-spezifisch): allgemeine HS- Reife Berufskollegs (Beruf oder Be- rufs-vorbereitung oder fachgebun- dene HS-Reife) Duale Berufsaus- bildung
Primar- und Sekundarstufe I		derzeit		Primar- und Sekundarstufe I	
Klasse 5–9 Sekundarstufe I	11–15	Klasse 4	13–15	Mittlerer Ab- schluss nach 10 Jahren	16
				HS-Abschluss nach 9 Jahren	16
Klasse 1-4 Primarstufe	6–10	Klasse 3	11–13	Klasse 5-9 (10)	10–15 (16)
		Klasse 2	8–11	Sekundarstufe I	
Kiga freiwillig	4–6	Klasse 1	6–9	Klasse 1–4 Primarstufe	(5) 6–10
		Kiga	4–6	Krippe, Kiga	0–6
				Hort freiwillig	6–14

Abschlüsse		
<ul style="list-style-type: none"> - Mittlerer Bildungsabschluss Sek. I, in Kurdistan nach der 9. Klasse öffentliche Schule im Alter von 15 Jahren - National Exam - Ende der Schulpflicht 	<ul style="list-style-type: none"> - Bisher kein eigener Bildungsabschluss an der Schule 	<ul style="list-style-type: none"> - ein Jahr mehr zum Sek I-Abschluss bei mittlerem Bildungsabschluss (Alter 16) - Berufsschulpflicht bis zum 1. Abschluss bzw. bis 18 Jahre - Ende der allgemeinbildenden Schulpflicht nach 9 Jahren (Alter 15)
- Grundlegendes Schulsystem		
<ul style="list-style-type: none"> - Primarstufe bis Klasse 4 - Gesamtschule bis Klasse 9 	<ul style="list-style-type: none"> - Inklusierende Schule 	<ul style="list-style-type: none"> - Primarstufe bis Klasse 4 - ab Klasse 5 unterschiedlich Schularten je nach Bundesland

Für die o.g. Wege nach dem mittleren Bildungsabschluss in Richtung einer Ausbildung sowie in Richtung des Abiturs und darüber hinaus sind *unterschiedliche Abschlussmöglichkeiten* denkbar. Die handwerkliche Ausbildung bzw. Vorbereitung auf einen anerkannten *Ausbildungsabschluss* könnte über eine eigene Zertifizierung ausgewiesen werden. Diese Zertifizierung könnte die absolvierten Tätigkeiten und erworbenen Kompetenzen differenziert darlegen, ggfs. in Anlehnung an staatliche oder internationale Zertifizierungen. Damit würden die Absolvent*innen bei Bewerbungen dokumentieren, was sie können und welche Kompetenzen sie erworben haben. Mit Blick auf das *Abitur* könnten sie Schüler*innen – wie auch beim mittleren Bildungsabschluss – an der normalen staatlichen Prüfung teilnehmen, was naheliegend ist, da sie ja weiterhin auch die Oberstufe an der staatlichen Schule besuchen. Ob Our Bridge ein eigenes Abitur, etwa angelehnt an das internationale Baccalaureate Diploma (ISCED 3a) anbieten könnte, wäre zu prüfen, würde jedoch eine klare Ausrichtung mit Blick auf Fächer, Themen und Stundentafeln erfordern, was u. a. angesichts der ‘halbtägigen’ Schulzeit nicht leichtfallen dürfte.

Our Bridge, die staatlichen Schulen und Schulen in Geflüchteten-camps

Die Schule von Our Bridge befindet sich wenige Kilometer vom UN-Geflüchteten-camp entfernt. Sie nimmt ausschließlich Kinder und Jugendliche aus dem Camp auf. Innerhalb des Camps befinden sich neun Schulen, die von der UNHCR bzw. der irakischen Barzani Charity Foundation (BCF) finanziert und verwaltet werden. In Khanke existieren weitere staatliche Schulen. Insofern kann sich die Frage stellen, ob es sinnvoll ist, auch noch außerhalb des Camps bzw. in der Nähe zu staatlichen Schulen eine Schule für Kinder und Jugendliche des Geflüchteten-camps aufzubauen.

In allen drei Teilstudien wird Bezug genommen auf die Situation im Flüchtlingscamp, insbesondere in der Teilstudie 1 wird die dortige Situation analysiert. In den Teilstudien 2 und 3 wurde eine datenbasierte Beschreibung grundlegender Merkmale staatlicher Schulen sowie einer Campschule vorgenommen und mit der Schule Our Bridge verglichen.

Die Auswertung der Daten ergab, dass die staatlichen Schulen unter völlig anderen, insgesamt deutlich schlechteren Bedingungen arbeiten (große Klassen, geringe Ressourcen, klares staatliches Regime über Lehrereinstellung, Curricula, Prüfungen etc.) und die pädagogischen Ansprüche offensichtlich deutlich geringer sind als bei Our Bridge. Nochmals problematischer stellt sich die Situation der Schule im Camp dar. So konnten wir im Rahmen des Aufenthaltes mit einem Akteur der Schule sprechen, der äußerst ungünstige Voraussetzungen schilderte (große Klassen, keine Ressourcen wie Lernmaterialien, schwierige Raumsituation in Containern, zum Teil 2–3 Schüler*innen auf einem Stuhl, zum Teil auch körperliche Gewalt von Lehrkräften gegenüber Schüler*innen, hohe Disziplinlosigkeit und geringe Motivation, offensichtlich sehr geringe Lernintensität u. a.). Offensichtlich existierten in keinerlei Hinsicht Mindeststandards für diese Schule im Geflüchteten-camp, obschon im Rahmen dieses UN-Flüchtlingscamps – nach Auskunft des Akteurs – ein Budget für die Schulen bereitsteht.

Uns liegen keine repräsentativen Studien zu den staatlichen Schulen und zu Schulen in Geflüchteten-camps vor. Die durchgeführten Interviews verdeutlichen deutlich schlechtere Voraussetzungen an beiden Schultypen und heben den besonderen Wert der Schule und Pädagogik von Our Bridge hervor. Der Vergleich macht deutlich, dass Our Bridge gerade angesichts der genannten schwierigen Bedingungen dieser Schultypen, eigene, pädagogisch begründete Standards und Qualitäten entwickeln und umsetzen und damit eine pädagogisch legitimierte Benchmark setzen kann. Inwiefern davon Ausstrahlungen auf die anderen Schulen möglich sind, ist nicht leicht zu beantworten und ein langfristiges Entwicklungsfeld.

7. Empfehlungen und mögliche Perspektiven der Weiterentwicklung

Diskussionen im vorangegangenen Kapitel 6 beziehen sich ausschließlich – auf der Grundlage der vorhandenen Daten und der daraus gewonnenen Erkenntnisse – auf sehr zentrale und datenbasiert belastbare Aspekte. Es ist nicht Anliegen, hier möglichst viele und detaillierte Empfehlungen auszusprechen. Vielmehr erscheint uns eine Konzentration auf wesentliche Entwicklungslinien und Herausforderungen wichtig. Die Empfehlungen adressieren unterschiedliche Personengruppen, gleichwohl wird hier bewusst nicht explizit formuliert, welche Zielgruppe primär adressiert ist, weil erfahrungsgemäß aufgrund der Verbindungen zwischen internen Akteur*innen, externen Akteur*innen und z.B. Geldgebern nicht trennscharf unterschieden werden kann.

Eine zentrale Erkenntnis unserer Studie liegt im offensichtlich grundlegenden Erfolg der derzeit realisierten Konzeption und Pädagogik der Schule Our Bridge. Der Ausgangspunkt ist die Frage, welche Bedürfnisse die Kinder und Jugendlichen haben, die die Schule besuchen und wie die Schule daraufhin agieren kann.

*Die erste Empfehlung lautet daher: Die bisherige klare Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen sollte ebenso beibehalten werden wie der Kern der Pädagogik, der in der hohen Bedeutung der Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen liegt.*

Diese Empfehlung ist nicht trivial, da sich angesichts der anvisierten und erforderlichen Weiterentwicklungen (z.B. in Richtung der Sekundarstufe II) ein neues Spannungsfeld ergibt. Die Schule wird 'gezwungen' sein, verbindliche Standards festzulegen, zu realisieren, zu sichern und nachzuweisen, die sich an Abschlüssen und Anschlüssen orientieren und mit den Bedürfnissen, Voraussetzungen und Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen in Einklang zu bringen sind. Möglicherweise bietet der Erwerb eines mittleren Bildungsabschlusses dann für die Schule die Möglichkeit, dieses Spannungsfeld neu auszutarieren und auch neue pädagogische und didaktische Konzepte zu entwickeln. Setzt man voraus, dass die Schüler*innen einen mittleren Bildungsabschluss (an einer staatlichen Schule) erwerben, dann könnte dieser wichtige Einschnitt genutzt werden, um daran anschließend ein neues Profil zu entwickeln. Grundlegend zu klären ist dabei, ob eine Orientierung an staatlichen Vorgaben erfolgen soll oder nicht, bis hin zur Frage, ob Our Bridge eine staatliche Schule werden sollte. Aus unserer Sicht sollte dies nicht der Fall sein.

Daher lautet die zweite Empfehlung: Die Schule sollte weiterhin autonom bleiben und nicht als staatliche Schule agieren, weder auf dem Weg bis zu einem mittleren Abschluss, noch auf dem Weg zu einer eigenen Sekundarstufe II bzw. auf dem Weg zu weiteren Anschlüssen nach dem mittleren Abschluss.

Die Einschränkungen für die realisierte Pädagogik wären als staatliche Schule zu groß und würden u. a. aufgrund des hohen Klassenteilers und weiterer curricularer und prüfungsbezogener Vorgaben den Kern der Pädagogik gefährden. Diese zweite Empfehlung bringt allerdings mit sich, dass die Finanzierung damit weiterhin, dauerhaft und zukünftig aufgrund der Weiterentwicklungen wohl in noch höherem Maße von Spenden abhängig und damit eine aufwändige und vermutlich immer auch fragile Daueraufgabe bleiben wird.

Die Empfehlung zur Beibehaltung der Autonomie steht nicht im Widerspruch zur folgenden Empfehlung, sondern führt fast folgelogisch zu ihr. Obschon an der Schule durchaus differenzierte Maßnahmen des Qualitätsmanagements verankert sind, erscheint uns bisher wenig klar, wie die Zufriedenheit und Leistungen (im weiten Sinne) der Schüler*innen, aber auch der Lehrkräfte derzeit systematisch erhoben, reflektiert und wie daraus möglicherweise weitere Maßnahmen abgeleitet werden. Gerade auch aufgrund der Situation, dass die meisten Lehrkräfte keine systematische Lehrerbildung durchlaufen haben, erscheint es sinnvoll und notwendig, Maßnahmen der Evaluation und des Qualitätsmanagements nicht nur mit Blick auf die Organisation, sondern auch mit Blick auf die Schüler*innen und Lehrkräfte einzurichten. Daraus könnten dann Qualifizierungs- und Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte abgeleitet und passgenau angeboten werden. Zudem könnten die Ergebnisse systematisch mit Einzelgesprächen mit allen Lehrkräften verbunden werden, um den individuellen ‚Status Quo‘ i.w.S. (z.B. auch mit Blick auf Arbeitszufriedenheit) klären und individuelle Entwicklungsperspektiven anbieten zu können.

*Daher lautet die dritte Empfehlung: An der Schule sollte ein System des ‚Monitoring‘ zu grundlegenden Sichtweisen und Leistungsentwicklungen bei Schüler*innen und zu grundlegenden Sichtweisen und Einschätzungen der Lehrkräfte eingerichtet werden, ggfs. in Kombination mit nachfolgenden Qualifizierungs- und Fortbildungsangeboten sowie Einzelgesprächen für die Lehrkräfte der Schule.*

Wir sprechen diese Empfehlung mit Vorsicht aus. Keinesfalls ist damit der Aufbau einer überbordenden Qualitätskontrolle gemeint. Allerdings erscheint es uns – gerade aufgrund der Distanz zu staatlichen oder anderen Zertifizierungssystemen – allein aus diagnostischen Gründen wichtig, genauer zu wissen, wo die Schüler*innen in einigen Leistungsbereichen stehen und sich auch davon zu überzeugen,

dass sie sich an deutlichen Lernfortschritten erfreuen. Dies betrifft insbesondere grundlegende Anforderungen an die Schule wie Lesen, Schreiben und Rechnen, aber auch zunehmend Anforderungen im Fremdsprachenbereich und in weiteren Bereichen. Wir sehen derartige Maßnahmen auch als Vorstufen, um spätere Zertifizierungssysteme ruhig und gelassen etablieren zu können. Gerade aufgrund des starken Fokus auf zahlreiche Funktionen und Aufgaben der Schule, die weit über Qualifizierungsfunktionen hinausgehen, ist es doch wichtig zu wissen, dass die verfügbare Schul- und Unterrichtszeit optimal genutzt wird. Mögliche Frage-richtungen könnten, neben fachspezifischen Evaluationen, dabei sein: Wie zufrieden sind die Kinder mit dem Unterricht und einzelnen Fächern? Wo sehen sie Verbesserungsmöglichkeiten? Wie geht es ihnen in der Schule und außerhalb der Schule? Für Lehrkräfte könnte wichtig sein, genauer zu klären, wo sie ihre persönlichen Weiterentwicklungsmöglichkeiten sehen und ob sie beispielsweise Vorschläge zur Weiterentwicklung der Einrichtung haben. Aus unserer Sicht sind derartige Evaluationsmaßnahmen derzeit nicht systematisch entwickelt und integriert. Zur Vermeidung von Missverständnissen sei nochmals angefügt, dass mit derartigen Maßnahmen primär der Kern der Pädagogik gestärkt werden soll und nicht selektive Maßnahmen gegenüber Schüler*innen oder Lehrkräfte vorangebracht werden sollen.

Bis zu einem mittleren Bildungsabschluss ist die Grundstruktur derzeit weitgehend geklärt, wenn sie auch immer kontinuierlichen Weiterentwicklungen unterliegt, die strukturellen Überlegungen betreffen den Anschluss. Hier erscheint uns aufgrund der Voraussetzungen und Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen aus dem Geflüchteten-camp zunächst wesentlich, eine gewisse Flexibilität und Vielfalt an An- und Abschlüssen anzubieten. Nicht alle werden dieselben Wege nach dem mittleren Bildungsabschluss gehen können.

Daher lautet die vierte Empfehlung: Nach dem mittleren Bildungsabschluss sollten unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten angeboten werden, die sowohl ausbildungsbezogene als auch studiumsbezogene Optionen offenhalten. Dabei sollten - wenn möglich - regionale, national und internationale Anschlüsse und Standards mitbedacht und weitere Zwischenschritte (z.B. handwerksspezifische Vorstufen, selbstständiges Lernen) angebahnt werden.

Mit Blick auf diese Anschlussmöglichkeiten wäre denkbar, in einigen handwerklichen Richtungen ausbildungsbezogene Elemente anzubahnen, etwa in den Sparten 'Arbeiten mit Holz', 'Arbeiten mit Metall', 'Land- und Gartenbau', 'Hauswirtschaft/ Pflege', die sowohl regionale als auch internationale Anschlüsse bieten würden. Allerdings wären hierfür entsprechende Bedingungen erforderlich: Räumlichkeiten, Ausstattung, Expertise, Curriculum, Vernetzungen mit externen Betrieben und Akteur*innen, Abschluss und Zertifizierungen, Anschlüsse u. a. Wir

empfehlen daher, entsprechende Zwischenschritte anzubahnen bzw. die genannten (oder ggfs. auch andere) Qualifizierungswege und Anschlüsse mittel- bis langfristig zu planen. So könnte ein Zwischenschritt für eine handwerkliche Ausbildungsoption darin bestehen, entsprechend qualifizierte Lehrkräfte bzw. Fachpersonal an die Schule zu holen und geeignete Bedingungen herzustellen: Etwa ein Werkraum als Vorstufe zu einer Schreiner Ausbildung oder ein Stück Feld und entsprechende Ausstattung als Vorstufe für eine Ausbildung zu Land- und Gartenbau. Auf dieser Basis könnten dann, auch mit Unterstützung des Fachpersonals, entsprechende Konzepte entwickelt werden. Es erscheint sinnvoll, dabei externe Expertise, etwa von regionalen (international agierenden) Firmen oder von (internationalen) Wissenschaftler*innen aus dem berufsbildenden Bereich heranzuziehen.

Mit Blick auf die weitere Schullaufbahn in der Sekundarstufe II bis hin zur Hochschulzugangsberechtigung inkl. einem möglichen Anschluss in ein Studium hinein, wäre als Zwischenschritt zu klären, welche Fachangebote in systematischem Abgleich mit der staatlichen Sekundarstufe II angeboten werden können. Da die Schüler*innen ja auch gegengleich (an Vormittagen bzw. Nachmittagen) in die staatliche Sekundarstufe II gehen können und hierüber das Abitur vorbereitet wird, verbleibt eine gewisse Autonomie bei Our Bridge, d.h. nicht alle Fächer müssten angeboten werden. Ein weiterer Zwischenschritt könnte darin liegen, im Unterricht, möglicherweise auch noch stärker in der Mittelstufe, Schüler*innen anzuleiten und darin zu unterstützen, in geschützten Rahmen, Selbstlernprozesse zu erproben und auszuweiten – mit dem Ziel sie in die Lage zu versetzen, sich auch neue Inhalte selbst beizubringen und damit eigenständig die nächste Stufe der Entwicklung erreichen zu können. Allerdings darf dies nicht auf Kosten der engen Sozialkontakte und der starken Beziehungsstruktur an der Schule realisiert werden oder mit einer Überforderung in zu offenen Situationen einhergehen. Daher wären entsprechende Konzepte sorgfältig zu bedenken, beispielsweise dergestalt, dass kollaborative Formate im Vordergrund stehen oder stufenweise die Selbstlernprozesse angebahnt werden. Die Zielsetzung könnte also darin liegen, die Selbstwirksamkeit und das Selbstvertrauen mit Blick auf eigenständige und kollaborative Lernprozesse zu stärken und damit spätere eigenständige Bildungswege zu stärken. Dies müsste selbstredend mit einer entsprechenden Qualifizierung der Lehrkräfte einhergehen, wobei auch bildungstheoretische Grundlagen und vermutliche auch grundlegende Werterwartungen an Schule und Gesellschaft thematisiert werden müssten.

Möglicherweise könnte die Finanzierung der über den mittleren Bildungsabschluss hinausgehenden Angebote über persönliche und längerfristige angelegte Patenschaften, quasi als Stipendium, realisiert werden.

Um die Möglichkeiten der derzeitigen Schüler*innen und zukünftigen Absolvent*innen weiter zu stärken, könnte die internationale Anschlussfähigkeit gestärkt werden.

Daher lautet unsere fünfte Empfehlung, den Erwerb der englischen Sprache in den Vordergrund zu stellen und zu stärken.

Mit dem Erwerb der englischen Sprache, durchaus verbunden mit entsprechenden international anerkannten Zertifizierungen, öffnet sich die Tür für weitere berufliche und ggfs. studiumsbezogene Möglichkeiten der Schüler*innen und Schüler.

Our Bridge lebt in hohem Maße vom (ehren-)amtlichen Engagement zentraler Akteur*innen, die mit beeindruckendem Einsatz und Zeitaufwand die Schule seit Jahren entwickeln, Qualität sichern, immer wieder kleinere und größere Innovationen voranbringen und permanent auf der Suche nach geeigneten Fördermöglichkeiten sind. Besonders wurde in diesem Zusammenhang in den Interviews immer wieder die Arbeit des Schulverantwortlichen gewürdigt. Wir sehen – ohne damit die Arbeit aller anderer in irgendeiner Hinsicht schmälern zu wollen - etwas mit Sorge, wie abhängig die Schule von seinem Engagement und Arbeitspensum ist, insbesondere mit Blick auf Qualitätssicherung und Weiterentwicklung.

Daher lautet unsere sechste Empfehlung, eine Möglichkeit zu suchen, Leitungsaufgaben auf weitere Personen zu verteilen.

Diese Empfehlung sprechen wir aus, wissend, dass Lösungen hier sehr schwierig sind, weil dieselbe Expertise und dasselbe Engagement nicht duplizierbar sind. Gleichwohl erscheint es unrealistisch, das sichtbare Engagement des Schulverantwortlichen im gleichen Maße noch über viele Jahre hinweg zu erwarten. Alternativ könnten 1) die derzeitige Schulleiterin durch Weiterbildungsangebote gestärkt und ihr Aufgabenfeld erweitert werden; 2) eine erweiterte Schulleitung oder eine Steuerungsgruppe an der Schule eingerichtet werden mit spezifisch arbeitsteiligen, klar umreiß- und realisierbaren Aufgaben oder/und 3) – sofern finanzierbar – eine weitere Person für Leitungsaufgaben, etwa aus dem Team der Lehrkräfte oder aus dem Umfeld der Schule gewonnen werden.

Die Frage der Duplizierbarkeit der Arbeit von Our Bridge stellt sich auch bei einem weiteren Thema: Wie kann das erfolgreiche Modell 'Our Bridge' auf weitere Standorte und Geflüchteten Camps ausgeweitet werden? Diese Frage wird nicht nur in den Interviews wiederholt von verschiedenen Akteur*innen benannt, sie wurde auch während unserer Aufenthalte kontinuierlich thematisiert. In der Schule von Our Bridge sind ca. 400 Kinder und Jugendliche. Allein im Geflüchteten Camp Khanke sind (Stand März 2022) 4.551 Kinder und Jugendliche im Alter von 5–17 untergebracht. Im kurdischen Nordirak gibt es 20 offizielle Geflüchteten Camps und

zahlreiche weitere inoffizielle Camps. Weltweit gibt es ca. 90 Millionen Flüchtlinge, davon ca. die Hälfte unter 18 Jahren (Aktion Medor, 2022). Der Bedarf für qualitätsvolle Bildung liegt auf der Hand, trotz bestehender UNHCR-finanzierter Schulen innerhalb der Camps. Nimmt man den Eindruck, den wir von der der UNHCR-Schule im Flüchtlingscamps Khanke gewonnen haben als Maßstab - was zugegebenermaßen nicht zwingend für weitere Flüchtlingscamps bzw. Campschulen der Fall sein muss – dann finden an diesen Schulen kaum substantielle Bildungsprozesse statt und allein die Ausstattung, Pädagogik und Didaktik unterschreiten offensichtlich jeglichen Standard. Insofern sind Modelle wie Our Bridge – eine pädagogisch begründete, nicht staatliche Schule außerhalb des Flüchtlingscamps, finanziert von Spenden – denkbare Alternativen.

Daher lautet unsere siebte Empfehlung, die Skalierung der Schule Our Bridge auf weitere Flüchtlingscamps im Blick zu behalten und – wenn möglich - schrittweise anzugehen.

Die Herausforderungen einer solchen Skalierung sind immens und von den derzeitigen Akteur*innen von Our Bridge nicht ansatzweise leistbar, da sie bereits massiv mit ihrer Tätigkeit an der Schule von Our Bridge belastet sind. Aus unserer Sicht ist der Versuch, eine solche, organisatorisch, finanziell, logistisch immens herausfordernde Empfehlung anzugehen, sei es auch nur für eines oder wenige weitere Flüchtlingscamps im Nordirak, nur über eine gemeinsame Strategie eines größeren Netzwerkes (siehe dazu Kap. 3.3) überhaupt denkbar. An diesem Netzwerk könnten Stiftungen, Expert*innen verschiedener Felder, staatliche Vertretungen etc. beteiligt sein. Der Bedarf ist groß und engagierte Lehrkräfte und Personen finden sich auch in anderen Geflüchteten Camps. Das Modell Our Bridge, d.h. die grundlegende Organisationsform und Pädagogik, ist beschreibbar und kann als Grundlage für weitere Schulen dienen. Wir formulieren diese Empfehlung wissend, dass sie von uns nicht geleistet werden kann. Auch mag eine solche Empfehlung naiv anmuten angesichts der damit verbundenen Herausforderungen. Aber: Das Projekt Our Bridge und die hier realisierte Schule haben gezeigt, was möglich ist.

8. Limitationen

Die Wahl des Untersuchungsdesigns der Studie (Problemzentrierte Leitfadeninterviews als Einzelinterviews mit internen und externen Akteur*innen, Auswertung mit der qualitativen Inhaltsanalyse) erfolgte vor dem Hintergrund des Erkenntnisgegenstandes bzw. den Zielen und Fragestellungen der Studie. Dadurch sowie aus weiteren Rahmenbedingungen der Untersuchung ergeben sich jedoch auch Limitationen bzw. methodische Reflexionen, die bei der Interpretation und Diskussion der Ergebnisse zu berücksichtigen sind:

- Der Feldzugang bzw. die Auswahl der Interviewpartner*innen in Kurdistan erfolgte mithilfe bzw. über die Schulverantwortlichen von Our Bridge. Trotz der Bitte um eine möglichst große Heterogenität im Sample könnte dies zu einer nicht zufälligen Auswahl (oder Positivauswahl) von Personen geführt haben, wodurch das Sample möglicherweise weniger repräsentativ ist.
- Die meisten Interviews wurden vor Ort in Kurdisch mit simultaner Übersetzung geführt. Zu berücksichtigen sind also einerseits Informations- und Bedeutungsverluste durch die Übersetzungen vom Deutschen ins Kurdische und umgekehrt sowie die Rolle des Übersetzers, der selbst im Übersetzungsprozess schon Interpretationen vornimmt (z.B. bei Wortverständnissen, Zusammenfassungen etc.). Zudem muss einschränkend hinzugefügt werden, dass aus pragmatischen sowie Kostengründen die Schulverantwortlichen von Our Bridge selbst als Übersetzer fungierten und dadurch in nicht allen Fällen eine Unabhängigkeit garantiert werden konnte, was sozial erwünschte Antworten der Interviewpartner*innen zur Folge haben könnte.
- Kulturell bedingte unterschiedliche Verständnisse können durch diese Erhebungsmethode nicht ausgeschlossen werden.
- Die präsentierten Ergebnisse beruhen auf der induktiven Kategorienbildung je nur einer Person pro Teilstudie. Zwar wurden die Ergebnisse in der Forschungsgruppe besprochen, eine kommunikative Validierung der Kategorien wäre jedoch wünschenswert gewesen.
- Der gewählte qualitative Zugang bzw. die gewählte Auswertungsmethode vermag es lediglich, den subjektiven Sinn der befragten Personen offen zu legen. Zur Rekonstruktion gemeinsamer, geteilter Sinnkonstruktionen bedarf es anderer methodischer Zugänge.

Trotz der genannten Limitationen liefern die präsentierten Ergebnisse einen fundierten Einblick in den Untersuchungsgegenstand. Alle methodischen Entscheidungen wurden begründet in der Abwägung von Kosten und Nutzen, mit Rücksicht

auf das sensible Thema und den begrenzten Feldzugang bzw. aus pragmatischen Gesichtspunkten und damit mit Blick auf eine ökologisch valide und ökonomisch sinnvolle Studie getroffen.

Literaturverzeichnis

Ackeren, I. v., & Klein, E. D. (2014). *Woher und Wohin? Soziale Herkunft und Bildungserfolg. Zentrale Grundlagen und Befunde der Schulleistungsvergleichsstudien. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung*. Düsseldorf: Wübben Stiftung.

Aktion Medor (2022). *Aktuelle Flüchtlingszahlen*. Abgerufen von: https://medeor.de/de/hilfsprojekte/katastrophenhilfe/fluechtlingskrise-2015.html?gclid=EAlaIqobChMrbO9-87J-wlViNV3Ch3sdwz-kEAAAYBCAAEgJj0fD_BwE [08.12.2022].

Altrichter, H., & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter, & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 1–28). Wiesbaden: Springer VS.

Altrichter, H., Moosbrugger, R., & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter, & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl. S. 235–278). Wiesbaden: Springer VS.

Amos, K. S. (2010). The morphodynamics of modern education systems: On the relation between governance and governmentality as analytical tool in explaining current transformations. In K. S. Amos (Hrsg.), *International Educational Governance* (International Perspectives on Education and Society, Vol. 12, S. 79–104). Bingley: Emerald. [https://doi.org/10.1108/S1479-3679\(2010\)0000012007](https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2010)0000012007)

Arnold, K.-H., & Lindner-Müller, C. (2010). Einführung: Unterrichtsentwicklung – Die Perspektive der Unterrichtswissenschaften. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 313–315). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Atrushi, D., & Woodfield, S. (2018). The quality of higher education in the Kurdistan Region of Iraq. *British Journal of Middle Eastern Studies*, 45(4), 644-659. <https://doi.org/10.1080/13530194.2018.1430537>

Bako, P. (2021). *FARMAN - Wenn uns unsere Wurzeln wieder einholen*. Oldenburg: "NINT" Ltd.

Benz, A., Lütz, S., Schimank, U., & Simonis, G. (Hrsg.) (2007). *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blömeke, S., & Herzig, B. (2009). Schule als gestaltet und zu gestaltende Institution - ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung* (S. 15–28). Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB.

Blume, M. (2017). Jedes Leben zählt - Mehrebenen-Engagement am Beispiel des Baden-Württembergischen Sonderkontingents für besonders schutzbedürftige Kinder. In H. Sangmeister, & H. Wagner (Hrsg.), *Verändert die europäische Flüchtlingskrise die EZ? Entwicklungszusammenarbeit im 21. Jahrhundert; Wissenschaft und Praxis im Dialog* (S. 57–66). Baden-Baden: Nomos.

Bochmann, A., & Inhetveen, K. (2017). Orte der dauerhaften Vorläufigkeit: Flüchtlingslager im globalen Süden, Abgerufen von: Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen von: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurz dossiers/243366/orte-der-dauerhaftenvorlaeufigkeit-fluechtlingslager-im-globalen-sueden> [08.12.2022].

Bohl, T. (2020). Theorien der Schulentwicklung. In M. Harant, P., Thomas, & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 97–109). Tübingen: University Press.

Bohl, T. (2022). Schnell mal differenzieren!? Ausgewählte Grundlagen und didaktische Implikationen eines forschungsbasierten Umgangs mit Heterogenität. *Schulmagazin 5-10*, (7-8), 4-7.

Bohl, T., Harant, M., & Wacker, A. (2015). *Schulpädagogik und Schultheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Opladen: Budrich.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice - Die konservative Schule. In F. Schultheis, & S. Egger (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Bildung - Schriften zur Kulturosoziologie 2* (2. Aufl., S. 7–38). Berlin: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und Klassen. Zwei Vorlesungen*. Suhrkamp: Frankfurt/Main.

- BQ-Portal (2022). *Länderprofil Irak*. Abgerufen von: <https://www.bq-portal.de/db/L%C3%A4nder-und-Berufsprofile/irak> [08.12.2022].
- Denkinger, J. et al. (2019). Der 74. Genozid und die Traumata der Eziden. In F. Junne, F. et al. (Hrsg.), *Aus der Gewalt des „Islamischen Staates“ nach Baden-Württemberg. Evaluation des Sonderkontingents für besonders schutzbedürftige Frauen und Kinder aus dem Nordirak* (S. 191–210). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Cheng, L., & Curtis, A. (2012). Test impact and washback: Implications for teaching and learning. In C. Coombe, B. O'Sullivan, P. Davidson & S. Stoyhoff (Hrsg.), *Cambridge guide to second language assessment* (S. 89–95). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dayan, P. (2022). Interview mit Pir Dayan, Vertreter der Direktionsstelle für Migrations & Vertreibung Duhok. Abgerufen von: <https://www.instagram.com/tv/Cg4OFrgNEGp/?igshid=MDJmNzVkmjY%3D> [08.12.2022].
- Ditton, H., & Müller, A. (2015). *Schulqualität*. In H. Reinders et al. (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (2. Aufl., S. 121–134). Wiesbaden: Springer VS.
- Dubs, R. (2003). *Qualitätsmanagement für Schulen*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Elbers, D. (1973). Beiträge der allgemeinen Curriculumtheorie für die Entwicklung beruflicher Curricula. *Zeitschrift für Berufsbildungsforschung*, 73(2), 49–44.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim /München: Juventa.
- Fend, H. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. In A. Helmke, W. Hornstein, E. Terhart, A. Helmke, W. Hornstein, & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 41, S. 55–72). Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2017). Schule als pädagogische Handlungseinheit im Kontext - Qualitätsbewusstsein und Qualitätsentwicklung in governance-theoretischer Sicht. In U. Steffens, K. Maag Merki, & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung: aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 85–101). Münster/New York: Waxmann.
- Fuchs, E. (2007). Internationale Nichtregierungsorganisationen als Global Players: Zur Herausbildung der transnationalen Zivilgesellschaft am Beispiel der Kinderrechtsbewegung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(2), 149–165.
- Fuchs, E., & Schriewer, J. (2007). Internationale Organisationen als Global Players in Bildungspolitik und Pädagogik - Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(2), 145–148.
- Fürtig, H. (2016). *Geschichte des Irak. Von der Gründung 1921 bis heute* (3. Aufl.). München: Beck
- Gharib, S. (2018). *Flüchtlinge im Libanon - zwischen fragiler Staatlichkeit und informeller Wirtschaft*. Wien: Österreichisches Institut für Internationale Politik (oiip).
- Gieler, W., & Nowak, M. (2021). Einführung. In W. Gieler, & M. Nowak (Hrsg.), *(Re-)konstruktionen - Internationale und Globale Studien: Staatliche Entwicklungszusammenarbeit in Deutschland; Eine Bestandsaufnahme des BMZ 1961–2021* (S. V–XIII). Wiesbaden: Springer VS.
- Grandi, F. (2021). *UNHCR Education Report 2021: Staying the course - The challenges facing refugee education*. Abgerufen von: <https://www.unhcr.org/publications/education/612f85d64/unhcr-education-report-2021-staying-course-challenges-facing-refugee-education.html> [08.12.2022].
- Gräsel, C. (2008). Die Verbreitung von Innovationen im Bildungssystem: Implementation und Transfer – Einführung. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 201–206) Münster/New York: Waxmann
- Groeben, A. (2005). Unsere Standards. Ein Diskussionsentwurf, vorgelegt von "Blick über den Zaun" - Bündnis reformpädagogisch engagierter Schulen. *Neue Sammlung Vierteljahrszeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*, 45(2), 253–297.

- Gunes, C. (2019). *The Kurds in a New Middle East. The Changing Geopolitics of a Regional Conflict*. Cham: Springer Nature Switzerland.
- Haag, L., & Jäger, R. S. (2020). *Schul- und Unterrichtsentwicklung - aber wie? Eine Anleitung zur Optimierung von Schule und Unterricht mit Checklisten zu Überprüfung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hagenauer, G., & Raufelder, D. (2021). Lehrer-Schüler-Beziehung. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft“ der Schule. *Pädagogik*, 6(2), 41-45.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Helsper, W. (2010). Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 292-294). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Hentig, H. (2003). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hentig, H. (2004). *Bildung. Ein Essay*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hoffmann, S. (2015). Wen schützen Flüchtlingslager? "Care and Control" im jordanischen Lager Azraq. *PERIPHERIE - Politik, Ökonomie, Kultur*, 35(2), 281-302.
- Inhetveen, K. (2010). *Die politische Ordnung des Flüchtlingslagers: Akteure-Macht-Organisation. Eine Ethnographie im Südlichen Afrika*. Bielefeld: transcript.
- Issa, J. H., & Jamil, H. (2010). Overview of the Education System in Contemporary Iraq. *European Journal of Social Sciences*, 14, 360-368.
- Jagannathan, S. (2001). *The Role of Nongovernmental Organizations in Primary Education - A Study of Six NGO's in India*. (W. Bank, Hrsg.) Abgerufen von: World Bank Group - Open Knowledge Repository: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/19714>
- Jakobi, A. P. (2007). Die Bildungspolitik der OECD: Vom Erfolg eines scheinbar machtlosen Akteurs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(2), 166-181.
- Kamal Elias, O. (2019). Wer sind wir Jesiden? Eine Perspektive auf die eigene Religion, den Genozid und die Zukunft der Gemeinschaft. In C. Rammelt (Hrsg.), *Pluralität und Koexistenz, Gewalt, Flucht und Vertreibung. Christliche, jesidische und muslimische Lebenswelten in den gegenwärtigen Umbrüchen im Nahen Osten* (S. X-Y). Berlin: Lit.
- Kämper, H. (2015). 'Kollektives Gedächtnis' als Gegenstand einer integrierten Kulturanalyse. Kulturlinguistische Überlegungen am Beispiel. In H. Kämper, & I. H. Warnke (Hrsg.), *Diskurs-interdisziplinär. Zugänge, Gegenstände, Perspektiven* (S. 161-188). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Keil, P. (2019). Machtstrukturen durch Partnerschaft überwinden. In H. Sangmeister, & H. Wagner (Hrsg.), *Die Entwicklungszusammenarbeit der Zukunft* (S. 83-100). Baden-Baden: Nomos.
- Kizilhan, J. et al. (2019). Gründung des Instituts für Psychotherapie und Psychotraumatologie in Duhok. In F. Junne et al. (Hrsg.), *Aus der Gewalt des „Islamischen Staates“ nach Baden-Württemberg. Evaluation des Sonderkontingents für besonders schutzbedürftige Frauen und Kinder aus dem Nordirak* (S. 394–403). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Klingebiel, S. (2013). *d-i-e Studies: Entwicklungszusammenarbeit - eine Einführung*. Bonn: Deutsches Institut für Entwicklungspolitik.
- KMK = Ständige Konferenz der Kultusminister (Hrsg.) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Abgerufen von: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [08.12.2022].

Kohler, B. (2004). Zur Rezeption externer Evaluation durch Lehrkräfte, Eltern sowie Beamte der Schulaufsicht. *Empirische Pädagogik - Zeitschrift zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, 18(1), 18-39.

Kohler, B., & Wacker, A. (2013). Das Angebots-Nutzungs-Modell - Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. *DDS - Die Deutsche Schule*; 105(3), 241-257.

Körzdörfer, D.B. (2016). Film: Das Volk eines Engels.

Krause, U. (2016). Wie bewältigen Flüchtlinge die Lebensbedingungen in Flüchtlingslagern? *Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung*, 5(2), 189- 220.

Krüger, H.-H. (2012). *Einführung in die Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.

Langer, R. (2017). *Über Governancedynamiken in Bildungssystemen*. Linz: Unveröffentlichte Habilitationsschrift.

Leonhard, T., & Schlickum, C. (2014). Einleitung – Kontrapunkte und Potentiale. In T. Leonhard, & C. Schlickum (Hrsg.), *Wie Lehrer_innen und Schüler_innen im Unterricht miteinander umgehen: Wiederentdeckungen jenseits von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung* (S. 13–24). Bielefeld: transcript.

Luhmann, N. (2014). *Vertrauen: Ein Mechanismus zur Reduktion sozialer Komplexität*. Stuttgart: UTB.

Maag Merki, K. (2021). Schulqualitätsforschung. In T. Hascher, S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8>

Maglio, F. (2022). *Transitions to secondary education*. Abgerufen von <https://www.unhcr.org/publications/education/61e18d694/transition-to-secondary-education.html> [08.12.2022].

Marbon, S. & Royle, S. (2017). *The Origins of ISIS. The Collapse of Nations and Revolution in the Middle East*. London u. a.: I-B. Tauris&Co.

Maschke, S., & Stecher, L. (2010). *In der Schule. Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

OECD/ODA = Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.) (2022). *OECD Better Policies for Better Lives*. Abgerufen von <https://www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/daclist.htm> [08.12.2022].

Ortac, I. (2019). Die Frage der Minderheiten im Nahen Osten aus ezidischer Perspektive. In C. Rammelt (Hrsg.), *Pluralität und Koexistenz, Gewalt, Flucht und Vertreibung. Christliche, jesidische und muslimische Lebenswelten in den gegenwärtigen Umbrüchen im Nahen Osten* (S. 139–144). Berlin: Lit.

Our Bridge e. V. (2019). *OURBRIDGE e. V. Gemeinsam. Eine Brücke*. Abgerufen von <https://www.our-bridge.de> [08.12.2022].

Parreira do Amaral, M. (2016). Neue Akteure der Governance des Bildungssystems - Typen, Einflussmöglichkeiten und Instrumente. In H. Altrichter, & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 455–478). Wiesbaden: Springer VS.

Parsons, T. (1971). Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In H. Röhrs (Hrsg.), *Der Aufgabenkreis der pädagogischen Soziologie* (S. 154–179). Frankfurt a.M.: Akademische Verlagsgesellschaft.

Pfrang, A., & Viehweger, A. (2015). Wie erleben Grundschul Kinder in einer inklusiven Klasse die Lehrer-Schüler-Beziehung? Eine qualitative Studie zur Kindperspektive. In C. Siedenbiedel, C. Theurer, & K. Ziemien (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und Entwicklung* (S. 248–265). Immenhausen: Prolog.

Pietsch, M. (2016). Was wissen wir über wirksame Schulleitungen? Eine Zusammenschau und praxisorientierte Einordnung von Best-Evidence-Forschungsbefunden der letzten zehn Jahre. *Journal für Schulentwicklung*, 20(2), 15-23.

- Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2019). *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S. (2010). Widerstand in Schulentwicklungsprozessen. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels, & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 292–294). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. M. A. Meyer, M. Prenzel, & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 9, S. 219–237). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reusser, K. (2011). Von der Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung - Probleme, Strategien, Werkzeuge. In W. Einsiedler (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung und didaktische Entwicklungsforschung* (S. 11–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff, H. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rolff, H. (2017). Grundverständnis und Rolle von Schulleitung. In P. Dobbstein, B. Groot-Wilken, & S. Koltermann (Hrsg.), *Referenzsysteme zur Unterstützung von Schulentwicklung* (S. 125–142). Münster: Waxmann.
- Schaumburg, H., Prasse, D., & Blömeke, S. (2009). Implementation von Innovationen in der Schule. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 596–600). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Sann, U., & Preiser, S. (2017). Emotion und Motivation in der Lehrer-Schüler-Interaktion. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 213–232). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmäling, B. (2021). *Irak. Daten Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort 2021*. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD).
- Schmidinger, T. (2019). Ėzîdî. Von einer regionalen religiösen Minderheit im Nahen Osten zur Diasporareligion im Exil? In C. Rammelt (Hrsg.), *Pluralität und Koexistenz, Gewalt, Flucht und Vertreibung. Christliche, jesidische und muslimische Lebenswelten in den gegenwärtigen Umbrüchen im Nahen Osten* (S. 145–160). Berlin: Lit.
- Schönstedt, A., & Maschke, J. (2017). Minderjährige Flüchtlinge: die am stärksten Betroffenen der Flüchtlingskrise. In H. Sangmeister, & H. Wagner (Hrsg.), *Verändert die europäische Flüchtlingskrise die Entwicklungszusammenarbeit? Entwicklungszusammenarbeit im 21. Jahrhundert, Wissenschaft und Praxis im Dialog* (S. 89–106). Baden-Baden: Nomos.
- Schübel, T., & Winklhofer, U. (2021). Anerkennung als pädagogische Aufgabe. Chancen für Schulen in herausfordernden Lagen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(4), 26-39.
- Schubert, K., & Klein, M. (2018). Das Politiklexikon. Abgerufen von: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/296316/entwicklungszusammenarbeit/> [08.12.2022].
- Schweer, M.K.W. (2017). Vertrauen im Klassenzimmer. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 523–545). Wiesbaden: Springer VS.
- Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie - Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 850-866.
- SEZ (Hrsg.). (2022). *Stiftung Entwicklungs-Zusammenarbeit Baden-Württemberg*. Abgerufen von: <https://sez.de/projekte/our-bridge-bildungsprogramm-kindergarten-holzwerkstatt-storytelling-kurs-box-unterricht-und-vertrauenslehrer> [08.12.2022].
- Siebert, G., & Pollheimer-Pühringer, M. (2018). *Flucht und Trauma im Kontext Schule: Handbuch für PädagogInnen*. UNHCR Österreich.
- Spratt, M. (2005). Washback and the classroom: The implications for teaching and learning of studies of washback from exams. *Language Teaching Research*, 9(1), 5-29.
- Terhart, E. (2013). Widerstand von Lehrkräften in Schulreformprozessen: Zwischen Kooperation und Obstruktion. In N. McElvany, & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven* (S. 75-92). Münster: Waxmann.

Thiel, J. & Jahr, C. (2017). *Begriff und Geschichte des Lagers*. Abgerufen von: <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurzdosiers/246175/begriff-undgeschichte-des-lagers/> [08.12.2022].

UNHCR (Hrsg.). (2021). *UNHCR - The UN Refugee Agency*. Abgerufen von: <https://www.unhcr.org/pages/49c3646c278.html> [08.12.2022].

Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M., & Pietsch, M. (2020). Angebot-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts - ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, 63-80.

Weber, C., Körger, A., & Lambrich, K. (2012). Scaling Social Enterprises – A Theoretically Grounded Framework. *Frontiers of Entrepreneurship Research*, 32(19).

Weinert, F. E. (1989). Psychologische Orientierung in der Pädagogik. In H. Röhrs, & H. Scheuerl (Hrsg.), *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung: Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet* (S. 203–2014). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Wissinger, J. (2007). Does School Governance matter? Herleitungen und Thesen aus dem Bereich "School Effectiveness and School Improvement". In H. Atrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 105–130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Yassen, A. O. (2019). The Prospects for Durable Solutions for Syrian Refugees in the Kurdistan Region of Iraq: A Case Study of Erbil Governorate Camps. *Refugee Survey Quarterly*, 38, 448-469.

Zeinz, H. (2009). Funktionen der Schule. In S. Blömke et al. (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 87–93). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Abbildungsverzeichnis

- S. 25 Abb. 1 Bildungssystem der ARK (eigene Darstellung nach SchoolDec; Accord, 2020; Schmäling; 2021).
- S. 33 Abb. 2 Darstellung des integrierten Angebots-Nutzungs-Modells (verändert nach Vieluf et al., 2020, S.76).
- S. 42 Abb. 3 Links: Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Quelle: Mayring, 2015, S. 70); Rechts: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (Quelle: Mayring, 2015, S. 86).
- S. 69 Abb. 4 Angepasstes Angebots-Nutzungs-Modell mit den zentralen Ergebnissen der Untersuchung.

Tabellenverzeichnis

- S. 40 Tab. 1 Durchgeführte Interviews.
- S. 43 Tab. 2 Kategoriensystem mit Haupt- und Unterkategorien zu Fragestellung 1.
- S. 47 Tab. 3 Kategoriensystem mit Haupt- und Unterkategorien zu Fragestellung 2.
- S. 53 Tab. 4 Kategoriensystem mit Haupt- und Unterkategorien zu Fragestellung 3.
- S. 82 Tab. 5 Klassenstufen und Alter Sek I und Sek II: Our Bridge im Vergleich zum Kurdischen und zum deutschen Schulsystem.

Bildung am Flüchtlingscamp

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

„School development at refugee camps (SchoolDeC)“ ist ein Forschungsprojekt der Universität Tübingen in Kooperation mit der Schule von Our Bridge. Die Zielsetzung liegt darin, Stand der Schulentwicklung sowie Entwicklungsperspektiven aus der Sicht zentraler Akteur:innen vor Ort zu erheben und zu systematisieren. Die Ergebnisse, Empfehlungen und mögliche Entwicklungsperspektiven werden im Rahmen dieses Bandes vorgestellt.

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

Prof. Dr. Marcus Syring ist Erziehungswissenschaftler mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik.

Yusef El Damaty ist Student im Masterstudiengang „Schulforschung und Schulentwicklung“.

Silke Fischer ist Studentin im Masterstudiengang „Schulforschung und Schulentwicklung“ und Berufsschullehrerin.

Luisa Kähne ist Studentin im Masterstudiengang „Schulforschung und Schulentwicklung“.