



Universität Hamburg

DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

JOACHIM SCHROEDER

# LEXIKON DER JUGEND- HILFE- SCHULEN

# IMPRESSUM

## **Autor**

Prof. Dr. Joachim Schroeder  
Fakultät Erziehungswissenschaft  
Universität Hamburg  
Sedanstraße 19  
20146 Hamburg  
Joachim.Schroeder@uni-hamburg.de

## **Titelgestaltung, Layout**

Turner-Design, München

## **Druck**

Universitätsdruckerei Hamburg

Hamburg, April 2022

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>Impressum</b>	<b>2</b>
<b>Geschichte des Lexikons</b>	<b>5</b>
<b>Stichwortartikel A – Z</b>	<b>12</b>
Armenschule	12
Auswanderungsschulen	17
Bahnhofsschulen	21
Berufliche Bildung für Sintizze und Romnja	26
Berufsschulen für gewerblich Reisende	29
Black schools	32
Daara	37
Erziehungsschiffe	41
Familienklassen – Familienschulen	47
Fernschulen - Webschulen	50
Flüchtlingsschulen	54
Forensikschulen	60
Friedensdorf International	64
Gefängnisschulen	68
Gemeinwesenschulen	74
Green Care Schools	78
Hausunterricht	82
Homeschooling	87
Hüteschule – Hirtenschule	91
Indigene Schulen	96
Intensivpädagogik im Ausland	102
Kinder- und Jugendhospize	106
Kinder- und Jugendnotdienste	111
Kolonialschulen für „Weiße“ in Deutschland	116
Lagerschule	121
Lernwerkstätten	125
Nachtschulen	129
Non-Self-Governing Territories	134
Produktionsschulen	138
Schifferkinderheime - Schifferschulen	143

Schule in der Psychiatrie	148
Schule und HIV/Aids	153
Schulen für beruflich Reisende	157
Schulen für junge Menschen mit Suchtproblemen	162
Schulen für Kranke	166
Schulen für LGBTQIA*	170
Schulen für minderjährige Mütter und Väter	176
Schulen für Schwarze in Deutschland	180
Schulen für Sintizze und Romnja	186
Schulen in Konzentrationslagern	192
Schülerfirmen	197
Straßenschulen	201
UNRWA-Schulen	207
Untergrundschulen	211
Vagantenschulen	216
Verdingkinder	221
“White elephants”	226
Wiederholungsschulen	230
Winterschulen - Sommerschulen	232
Zeltschulen	238
<b>Begriffe</b>	<b>244</b>
Alternative School	245
Ersatzschule	249
Jugendschule	253
Schule der Jugendhilfe	257
Vulnerable Gruppen	261
<b>Reflexionen</b>	<b>265</b>
Armut und Migration	267
Geschichte und Geografie	272
Raumgestaltung und Temporalisierung	277
Versäulung und Vernetzung	282
Beziehung und Kommunikation	287
Nachhaltigkeit und Zukunft	292

## GESCHICHTE DES LEXIKONS

Seit vielen Jahren interessiere ich mich für Schulkonzepte, die auf erschwerte Lebenslagen fokussieren. Deshalb sammle ich einschlägige Zeitungsberichte und notiere entsprechende Hinweise in Radio- oder Fernsehsendungen. Im Zuge von Archivarbeiten, die ich hin und wieder zu anderen schulpädagogischen Themen durchgeführt habe, bin ich ebenfalls einigen Einrichtungen auf die Spur gekommen. Auch von Kolleginnen und Freunden habe ich manchmal einen Zeitungsausriss oder Flyer mit interessanten Informationen erhalten. Ebenso bin ich bei erziehungswissenschaftlichen Tagungen oder bei Fortbildungsveranstaltungen mit Lehrkräften auf solche Projekte aufmerksam geworden. Im Rahmen der Ausbildung von Studierenden im Lehramt habe ich Exkursionen zu einzelnen Einrichtungen durchgeführt, was in den Vor- und Nachbereitungsseminaren und insbesondere vor Ort besonders fruchtbare Diskussionen über solche Schulkonzepte erbrachte. Im Laufe der Zeit ist somit ein kleines Privatarchiv zusammengekommen, und es sind diverse Publikationen entstanden.

Vermutlich aufgrund dieser Veröffentlichungen wurde ich angefragt, einen Handbuchartikel zum Stichwort „Spezielle Bildungseinrichtungen“ zu verfassen (Schroeder 2008). Die Arbeit an diesem Text bestärkte mich, die Forschung hierzu zu intensivieren, weil mir beim Schreiben deutlich wurde, dass die Thematik gerade in der Zusammenschau pädagogisch anregend sowie schul- und bildungstheoretisch herausfordernd ist. Ausgehend von der Annahme, dass die Analyse der *besonderen* Bildungsfragen an den sozialen Rändern der Gesellschaft viele und provokative Rückfragen an die *allgemeine* Bildungstheorie stellt, reifte somit der Plan, in dem Forschungsvorhaben die Genese, Formenvielfalt und insbesondere die Begründungs- und Gestaltungsmuster dieser speziellen schulischen Einrichtungen für benachteiligte Kinder und Jugendliche herauszuarbeiten.

Im Jahr 2011 erhielt ich ein Opus Magnum Stipendium, das die VolkswagenStiftung und die Thyssen Wissenschaftsstiftung vergeben. Ein Jahr lang konnte ich durch Deutschland reisen und habe Straßenschulen, Bahnhofsschulen, Lernwerkstätten oder Fernschulen, Lager-schulen, eine Schule für Geflüchtete, Gefängnisschulen, Hospizschu-len, Therapieschulen für drogenkonsumierende Jugendliche, Produk-tionsschulen, Schülerfirmen und Schulen für Kinder beruflich Reisen-der, für Teenager-Mütter, für Romnja oder für Sintizze besucht. In diesen Bildungseinrichtungen habe ich mit den jungen Menschen über ihre Erfahrungen gesprochen, mit Lehrkräften, die schulpädagogi-schen Begründungen für ihre Konzepte diskutiert, im Unterricht hos-pitiert und all dies schließlich in einer Monografie „Schulen für schwie-rige Lebenslagen. Studien zu einem Sozialatlas der Bildung“ beschrie-ben und theoretisiert (Schroeder 2012).

Die Reaktionen der Fachöffentlichkeit auf dieses Buch waren zwei-geteilt: Die einen äußerten sich begeistert darüber, zum ersten Mal einen breiten und differenzierten Ein- und Überblick zu diesem wenig beachteten Segment des Bildungswesens zu erhalten, das neben den Regel- und den Sonderschulen die „dritte Säule“ des Schulsystems ist. Denn in diese Einrichtungen gelangen ältere Kinder und vor allem Jugendliche, wenn die Lehrkräfte der inklusiven Bildungsstätten oder der behinderungsorientierten Sonderschulen sie nicht (mehr) fördern können. Da die Finanzierung und Trägerschaft der Schulen für schwie-rige Lebenslagen bzw. für vulnerable Gruppen überwiegend aus der gesetzlichen Kinder- und Jugendhilfe erfolgt und diese Einrichtungen fast immer den rechtlichen Status einer Ersatzschule haben, können sie als *Jugend(hilfe)schulen* bezeichnet werden (→ Begriffe).

(Schroeder 2020)

Etliche Kolleginnen und Kollegen kritisierten indes, teilweise nach-gerade wütend, dass ich in Zeiten der Inklusion mit dem Buch das völlig falsche bildungspolitische Zeichen gesetzt hätte. Empörung lös-

te vor allem meine in dem Buch begründete Prognose aus, dass mit fortschreitender Umsetzung der Inklusion im Schulsystem das Teilsystem der Jugend(hilfe)schulen stark anwachsen werde. Denn es war schon 2012 abzusehen, dass es im „inklusiven“ Regelsystem noch für viele Jahre nicht gelingen wird, *alle* sozial benachteiligten Schülerinnen und Schüler zu halten. Da damals aber immer mehr Sonderschulen aufgelöst wurden, die bis dahin solche Kinder und Jugendlichen bislang aufgenommen hatten, würde man – so jedenfalls meine Annahme –, kurz- und mittelfristig weitere Jugend(hilfe)schulen einrichten müssen, um die im Regelschulsystem exkludierten Schulpflichtigen schulisch zu versorgen. Und so ist es ja dann auch gekommen.

Meine empirischen Forschungen und schultheoretischen Thesen zu den Speziellen Schulen wurden in mehreren Dissertationen überprüft. In Hamburg habe ich zusammen mit Prof. Dr. Louis Henri Seukwa und weiteren Kolleginnen und Kollegen die beiden Kooperativen Graduiertenkollegs „Die Schulen der Sozialpädagogik“ (2013-2015) und „Qualitätsmerkmale Sozialer Bildungsarbeit (2015-2017)“ durchgeführt. Mittels qualitativer Rekonstruktionen von Bildungs- und Erwerbsbiografien von jungen Müttern, Jugendlichen mit einer psychischen Erkrankung, strafentlassenen jungen Erwachsenen, jungen Menschen mit hohen Schulden oder fünfzigjährigen Illiteraten konnte gezeigt werden, dass es schier unmöglich ist, ohne passgenaue Lern- und Begleitungsangebote den Menschen in schwierigen Lebenslagen einen Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe zu sichern. (Schroeder/Seukwa 2017)

Einige dieser Dissertationen wurden in der Buchreihe „Erziehung und Bildung im Abseits“ publiziert, die Marcel Schweder 2019 mit einem Herausgeberband eröffnet hat. In einem einleitenden Kommentar zu diesem Buchprojekt heißt es dazu: „Der Sammelband – und die hiermit zugleich eröffnete Reihe – möchte einen Einblick in die Vielfalt an Organisationen und Programmen geben, die sich ‚neben‘ dem Regelschulsystem etabliert haben, aber selten(er) im Fokus erziehungs-

und/oder sozialwissenschaftlicher Diskurse stehen. Trotz ihrer ‚Verborgtheit‘ ist diese Vielfalt äußerst bedeutsam für die Formung des Lebenslaufs von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. In den Blick genommen werden insbesondere die (System-)Strukturen, die Strategien der beteiligten Personen sowie die Ansätze und Methoden der Bildung und Erziehung im Abseits“ (Schweder 2019).

Meine Überlegungen habe ich selbst im internationalen Ländervergleich überprüft. Eine genauere Befassung mit dem „Inklusionsweltmeister“ *Finnland* zeigte, dass es dort kaum mehr Sonderschulen, aber etliche Jugendschulen gibt, mit denen man in etwa auf dieselben Probleme reagiert wie in Deutschland. Auch in *Kanada*, gerne mal als „das gelobte Land der Inklusion“ bejubelt, finden sich nur noch sehr wenige Sonderschulen, aber jede Menge Jugendschulen: Schulen für Teenager-Eltern, für schulabsente, suchtkranke, obdachlose, indigene oder schwarze Jugendliche, für junge Menschen ohne Jobperspektiven. Aufgrund regelmäßiger Aufenthalte in *Iran* über einen Zeitraum von mehr als zehn Jahren wurde mir dort ebenfalls nach und nach eine Annäherung an erschwerte Lebenslagen der Bevölkerung möglich. Ebenso konnte ich durch Gastaufenthalte an Hochschulen in *Japan*, *Jordanien* und *Irak* erste Einblicke zu dortigen speziellen Bildungseinrichtungen gewinnen. Schulen für vulnerable Gruppen im Globalen Süden konnte ich am intensivsten in *Perú*, *Bolivien* und *Mexico* erschließen, über mehrfache Reisen nach *Indien*, durch Arbeitsaufenthalte in *Malawi* sowie Exkursionen nach *Senegal* und *Ghana*. Die Forschungsergebnisse habe ich in mehreren Fachaufsätzen publiziert und in diesem Online-Lexikon berücksichtigt.

(Schroeder 1989/1994, 1992, 1995, 2006, 2009, 2010a, 2010b, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2022; Schroeder/Boroumandfar 2020)

Es wird deutlich, dass es vermutlich in jedem größeren Land auf der Welt solche Schulen gibt, die oftmals in einem transnationalen Austausch und/oder im Rahmen internationaler Bildungszusammenarbeit entwickelt wurden. Während ich für Deutschland einen sehr

umfassenden Überblick erarbeiten konnte, müssen die Darstellungen zu den internationalen Entwicklungen notwendig als fragmentarisch betrachtet werden, zumal universell verbreitete Konzepte immer auch regionale Besonderheiten zeigen. Während es teils umfangreiche Forschung zu einzelnen Schulkonzepten gibt, habe ich bislang nur das The McCreary Centre im kanadischen Vancouver (British Columbia) sowie Prof. Dr. Peter Kraftl an der University of Birmingham (UK) gefunden, die – für diese Länder – systematisch, historisch und vergleichend das schulpädagogische Feld beobachten und unter dem Begriff „Alternative Schools“ theoretisieren → Begriffe.

Zehn Jahre nach Erscheinen meiner oben erwähnten Monografie stellte sich aufgrund des dargelegten fortgeschrittenen Forschungsstandes die Frage nach einer Aktualisierung und Erweiterung. Die Idee eines zweiten Bandes habe ich rasch verworfen, weil das in der Themensetzung schwierig geworden wäre und etliche meiner Untersuchungen zu einzelnen Schulkonzepten bereits veröffentlicht waren. Im Buch hatte ich indes zu den dort diskutierten Schulen bereits kurze Stichwortartikel verfasst, um die „harten Fakten“ zur jeweiligen Institutionengeschichte und Formenvielfalt, zu internationalen und nationalen Entwicklungen, zum Geltungsbereich und zu den Begrifflichkeiten zu bündeln. Dies schien mir eine schlüssige Form, um den Überblick zum Feld zu geben.

In der Zusammenfassung des aktuell verfügbaren Wissensstandes in Lexikonartikeln wird jedoch unvermeidbar ein statisches und überdies lineares Bild über das Referierte gezeichnet. In dieser Textsorte werden Begriffe geordnet und (vermeintlich) gesichertes Faktenwissen vermittelt, obwohl wir wissen, dass gerade dieses besonders rasch von der Forschung überholt und somit schnell veraltet ist. Gleichwohl können enzyklopädische Abrisse mit ihren Sachinformationen einen gewissen ersten Eindruck vermitteln. Eine systematische wissenschaftliche Deutung liefern sie indes nicht, hierzu muss die jeweils angege-

bene Literatur konsultiert werden; auch in den → Reflexionen werden verschiedene bildungs- und schultheoretische Überlegungen dargelegt.

Die in der Monografie enthaltenen Artikel habe ich überarbeitet und zu weiteren Schulen, die ich in den vergangenen zehn Jahren finden und teilweise auch besuchen konnte, neue Texte geschrieben. Statt eines Printlexikons schien mir die Online-Veröffentlichung dieses Lexikons zweckmäßiger, nicht zuletzt, um es leichter aktualisieren, barrierefrei zugänglich machen und kostenlos nutzen zu können.

**Kraftl**, Peter (2013): Geographies of Alternative Education. Diverse learning spaces for children and young people. Bristol: Policy Press.

**Schroeder**, Joachim (1989): Arbeit – Selbstbestimmung – Befreiung. Lateinamerikanische Gegenentwürfe zur europäischen Schultradition. Frankfurt/Main: IKO-Verlag. *Übersetzung in das Spanische: Modelos pedagógicos latino-americanos*. Del Yachay Huasi a Cuernavaca. La Paz: Editorial CEBIAE 1994.

**Schroeder**, Joachim (1992): Schule der Befreiung? Die Kernschule als Lehrstück für Schulreformen in Lateinamerika. Saarbrücken: Breitenbach.

**Schroeder**, Joachim (1995): Straßenschulen – drei Portraits. In: Zeitschrift für Befreiungspädagogik 5/6, 67-76.

**Schroeder**, Joachim (2006): Jugendschulen – Konzeptionelle Ansätze für die pädagogische Arbeit mit markt-, sozial- und rechtsbenachteiligten jungen Menschen. In: Spies, Anke; Tredop, Dietmar (Hrsg.): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 207-221.

**Schroeder**, Joachim (2008): Spezielle Bildungseinrichtungen. In: Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Herausgegeben von Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 331-339.

**Schroeder**, Joachim (2009): „Betrifft: Uneheliche deutsche farbige Mischlingskinder“. Ein aufschlussreiches Kapitel deutscher Bildungsgeschichte. In: Spetsmann-Kunkel, Martin (Hrsg.): Gegen den Mainstream. Kritische Perspektiven auf Bildung und Gesellschaft. Münster: Waxmann Verlag 2009, 176-201.

**Schroeder**, Joachim (2010a): Lernen von Finnland? Im Ernst? Probleme der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 79, 2, 97-103. Wiederabdruck einer erweiterten Fassung in: Wenning, Norbert; Spetsmann-Kunkel, Martin; Winnerling, Susanne (Hrsg.): Strategien der Ausgrenzung. Exkludierende Effekte staatlicher Politik und alltäglicher Praktiken in Bildung und Gesellschaft. Münster: Waxmann Verlag, 171-183.

- Schroeder**, Joachim (2010b): „Bildung für alle“ in „abhängigen“ Gesellschaften? Exklusionsrisiken und Inklusionsbemühungen in Malawi. In: Zeitschrift für Inklusion, Ausgabe 3. [www.inklusion-online.net](http://www.inklusion-online.net)
- Schroeder**, Joachim (2012): Schulen für schwierige Lebenslagen. Studien zu einem Sozialatlas der Bildung. Münster: Waxmann Verlag.
- Schroeder**, Joachim (Editor) (2015): Breaking Down Barriers from Education to Employment. Sofia: BCES.
- Schroeder**, Joachim (2016): Kanada kann auch anders. Vielfältige Schulangebote im „gelobten Land der Inklusion“. In: Zeitschrift für Inklusion, (S. I.), Ausgabe 4. ISSN 1862-5088. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/397>.
- Schroeder**, Joachim (2017): Heterogenität und Geschlecht in Schulen und Bildungsprojekten für benachteiligte Jugendliche. In: Knauth, Thorsten; Jochimsen, Maren (Hrsg.): Einschließungen und Ausgrenzungen. Zur Intersektionalität von Religion, Geschlecht und sozialem Status für religiöse Bildung. Münster: Waxmann Verlag, 167-179.
- Schroeder**, Joachim (2018): „Jugend-schulen“ in Kanada. In: Sonderpädagogische Förderung heute 63, 2, 121-131.
- Schroeder**, Joachim (2019): Ein „Gewimmel von Diskursen“ zu Inklusion in Kanada. In: Jahr, David; Kruschel, Robert (Hrsg.): Inklusion in Kanada. Internationale Perspektiven auf heterogenitätssensible Bildung. Weinheim und Basel: Juventa, 79-91.
- Schroeder**, Joachim (2020): Schulen der Jugendhilfe. In: Bollweg, Petra; Buchna, Jennifer; Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS, 645-654.
- Schroeder**, Joachim (2022): Behinderung, Inklusion, transnationale Gerechtigkeit. Geopolitische Widersprüche in der Internationalen Behinderungsforschung – am Beispiel Deutschland und Iran. Hamburg: Argument Verlag.
- Schroeder**, Joachim; Boroumandfar, Zarah (2020): Arbeitende Kinder und Jugendliche in Isfahan. In: Ebrahimi, Amrollah; Hosseini, Sayed Mohsen; Meyer, Frauke; Schah Hosseini, Negin (Hrsg.): Perspektiven auf Inklusion in Isfahan und Hamburg. Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt „Dialoge zu Behinderung und Inklusion zwischen Isfahan und Hamburg“. Norderstedt: BOD, S. 76-83; Version in Farsi: ebd., S. 62-67; englische Fassung: ebd., S. 216-222.
- Schroeder**, Joachim; Seukwa, Louis Henri (2017): Soziale Bildungsarbeit mit jungen Menschen. Handlungsfelder, Konzepte, Qualitätsmerkmale. Bielefeld: transcript.
- Schweder**, Marcel (Hrsg.) (2019): Bildung und Erziehung im Abseits. Erste Annäherungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- The Mc Creary Centre Society** (2008): Making the Grade: A review of Alternative Education Programs in British Columbia. Vancouver.

# STICHWORTARTIKEL A – Z

## Armenschule

Der Terminus kann als einer der übergreifenden → Begriffe verstanden werden für die Gesamtheit der Schulen, die in diesem Online-Lexikon dargestellt werden. Ursprünglich wurde in *Ragged Schools* den Kindern das Schulgeld erlassen, um die Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen bzw. die Schulpflicht durchzusetzen. Die Einrichtungen wurden *Lumpenschulen* genannt, weil sie die allerärmsten Kinder aufnahmen, die oftmals nur in Lumpen gekleidet waren. Im Mittelalter waren diese Schulen fast ausschließlich in kirchlicher Trägerschaft, später wurde Armutsbekämpfung vor allem in den Freien Städten als Pflicht der „öffentlichen Hand“ betrachtet. Im Jahr 1542 entstand in Ypern die erste Armenschule, die aus der „ghemeene buerse“, dem städtischen Budget, finanziert wurde. In England, den Niederlanden und in einigen Städten und Ländern des Deutschen Reiches entstand daraus ein umfangreiches Armenschulwesen, sodass vielen Kindern der Schulbesuch ermöglicht werden konnte, der sich allerdings oftmals auf nur wenige Jahre und im Wesentlichen auf die basale Alphabetisierung beschränkte. (Meumann 1995)

Die Diskursfigur „des Armen“ fasst indes erschwerte Lebensbedingungen unterschiedlichster Art. Deshalb wurden schon im Mittelalter Einrichtungen geschaffen wie die *Findelhäuser*, in denen erzieherische Konzepte entwickelt wurden, die auf die Lebensbedingungen von Waisen, bettelnden, ausgesetzten und verwahrlosten Kindern, oder solchen mit einer Behinderung ausgerichtet wurden. Klösterliche, pietistische und humanistische Bewegungen bauten dann ab dem 16. Jahrhundert die *Rettungshäuser* auf, deren Gründer Unterricht als wichtiges Mittel zur Bekämpfung der Verwahrlosung und Armut sahen, geleitet von der Auffassung, dass Erziehung, verstanden als pädagogische Zuwendung zum Kinde, aus Armut retten kann (Scherpner 1979).

Der in Dänemark geborene Jacob Riis (1849-1914) gilt als einer der Begründer der Sozialfotografie. Er hat sich für den Alltag in den Slums von New York interessiert, den er in „How the Other Half Lives“ (1890) und „Children of the Poor“ (1892) eindrucksvoll dokumentierte. Das Besondere an seinen Arbeiten ist, dass er die Kinder oftmals in Erziehungseinrichtungen fotografiert hat, sodass die Bücher einen guten Überblick zur Vielfalt der Fürsorgeanstalten und Armenschulen dieser Zeit in New York geben: Der „Leinentuchpalast“ bot den Kindern billigste Übernachtungsplätze, wie Hängematten spannten sich lange Reihen von Leintuchstreifen zwischen Holzbalken auf, die die Betten ersetzten. In einer ehemaligen Brauerei war ein Heim für elternlose und misshandelte Kinder eingerichtet worden. In der Blindengasse wurden Lotterielose verkauft für den Armenfonds „Outdoor Poor“, aus dem u.a. Stipendien für blinde Kinder finanziert werden konnten. Die „Children’s Aid Society“ unterhielt in der Stadt sechs Pensionen für die Zeitungsjungen und kleinen Schuhputzer. Auf einem achtstöckigen Mietshaus in den Mott Street Barracks war auf dem Dach neben den Außentoiletten ein notdürftig abgegrenzter Spielplatz für die Kinder eingerichtet worden. „Klein Susie bei der Arbeit“ heißt ein Foto, das ein vierjähriges Mädchen zeigt, die täglich zweihundert Blechbehälter für Trinkflaschen mit Leinen beklebte, vor der Arbeit machte sie Botengänge, abends ging sie zur Schule. Die Straßenkinder wurden „Street Arabs“ genannt, in der privaten Mott Street Industrial School wurden 8.000 Kinder in praktischen Fähigkeiten unterrichtet, erhielten eine warme Mahlzeit sowie medizinische Versorgung. Eine Straße weiter wurden in der Beach Street Industrial School die Kinder aus Immigrantenfamilien, wieder ein paar Straßen weiter landlos gewordene und in die Stadt abgewanderte Irokesen unterrichtet. Das vielleicht bekannteste Bild von Riis zeigt eine → Nachtschule in der West-Side-Pension, in der Hausierer alphabetisiert wurden; der neunjährige Edward ist in der Schulbank vor Erschöpfung eingeschlafen. Nicht weit davon gab es eine Synagogenschule, der Pausenhof mit schmutzigen Schlammputzen und Spülwassertonnen, umgeben von faulig

riechenden Mietskasernen. Das Frauenquartier der Polizeistelle in der Eldridge Street würden wir heute Anlaufstelle für Wohnungslose nennen, um die Ecke befand sich das Polizeiasyl für Männer: Ein einäugiger englischer Jugendlicher, neunzehn Jahre alt, hockt traurig und alleine in der Ecke, zermürbt nach drei Tagen vergeblicher Arbeitssuche, ohne einen einzigen Penny. „Pietro lernt einen Brief auf *Englis*‘ zu schreiben“ ist ein Foto betitelt, das einen italienischen Jungen zeigt, der seit einem Straßenbahnunfall querschnittgelähmt ist, nun nicht mehr als Schuhputzer arbeiten kann und autodidaktisch im Home-schooling versucht, sein Englisch zu verbessern. Das Bild „Wo tagsüber das Gaslicht brennt“ prangert die unzureichend ausgestatteten Schulräume an, dunkel, feucht, eng, teilweise fensterlos, und allenfalls mit stinkenden Aborten. (Riis 1971, 2018; Yochelson 2001)

Fast zeitgleich gab der Schriftsteller, Reporter und Sozialforscher Hans Ostwald (1873-1940) zwischen 1904 und 1908 die „Großstadt-Dokumente“ heraus, eine aus 51 Bänden bestehende Sammlung von Reportagen und Studien zu Berlin, Hamburg und Wien. „Dunkle Winkel in Berlin“ (Band 1) oder „Im Unterirdischen Wien“ (Band 13) – mit solchen Begriffen wurden damals die von Armut, Prostitution und Kriminalität geprägten Quartiere der Großstädte beschrieben. Die einzigartige Quellensammlung zur Sozialgeschichte der Armut ist ein Frühwerk der Stadt-Ethnographie: Das erste Großstadt-Dokument, von Ostwald selbst verfasst, berichtet vom Alltag von Obdachlosen und von Projekten, um sie in Arbeit zu bringen (Band 1). „Berlins drittes Geschlecht“ skizziert die marginalisierten Lebenslagen von Schwulen (Band 3) und „Die Tribadie Berlins“ die von Lesben und Transgender (Band 20), beide Dokumente erörtern auch die vorhandenen Bildungsangebote für diese Gruppen. „Zehn Lebensläufe Berliner Kontrollmädchen“ und „Wiener Mädels“ widmen sich der Mädchenprostitution und den Aussteigerinnenprojekten (Band 17, 23), und etwas später erscheint eine Dokumentation zum „Internationalen Mädchenhandel“ (Band 37). „Uneheliche Mütter“ thematisiert den Schulabbruch auf-

grund von Teenager-Schwangerschaften (Band 27). „Schwere Jungen“ und drei weitere Bände geben Inneneinsichten aus dem Jugendstrafvollzug, den Arbeitshäusern und den Resozialisierungsprogrammen für straffällige Minderjährige (Band 16, 28, 31, 33), und schließlich widmet sich noch eine Untersuchung der Delinquenz von Mädchen (Band 48). „Großstädtisches Wohnungselend“ (Band 45) und „Gefährdete und verwahrloste Jugend“ (Band 49) schildern u.a., wie Lehrkräfte auf solche Kindheitsmuster reagieren. (Thies 2006; Böhm 2020)

Wie Riis mit den Fotografien zeigt Ostwald mit seiner „Dokumente“-Reihe die zielgruppenspezifische Ausdifferenzierung von Konzepten, Einrichtungen und Methoden der großstädtischen Armenschulen für das „Lumpenproletariat“, die allesamt aufs engste verknüpft sind mit der Jugendfürsorge. Viele dieser Ansätze werden bis heute – konzeptionell modernisiert, didaktisch weiterentwickelt – genutzt, um Kinder und Jugendliche in prekären Lebenslagen zu unterstützen. Neue Zielgruppen werden ‚entdeckt‘: junge Geflüchtete, die armen Kinder auf dem Lande, die sich in der Landwirtschaft verding(t)en und deshalb ebenfalls oftmals nicht oder nur unregelmäßig zur Schule gehen können, die nomadisch lebenden Kinder, für all diese Lebenslagen werden ‚angepasste‘ Schulkonzepte entwickelt. Mit neuen Lernorten wird experimentiert: Schule auf der Straße und in Kellern, in Bussen und Wohnwagen, in Zelten und auf dem Schiff. Schule kann durch Nutzung von Radio, Fernsehen oder digitalen Medien die Kinder und Jugendlichen noch in den entlegensten Gegenden der Welt erreichen. Schule verändert die Lernzeiten und findet vor dem Sonnenaufgang, nachts oder nur in bestimmten Jahreszeiten statt. Und Armenschulen können manchmal nur im Geheimen, im Widerstand und Untergrund ermöglicht werden. Dieses Online-Lexikon versucht, ein umfassendes Bild zu diesen zeitgenössischen Armenschulen zu geben.

**[www.raggedschoolmuseum.org.uk](http://www.raggedschoolmuseum.org.uk)**

**Böhm**, Thomas (Hrsg.) (2020): Berlin - Anfänge einer Großstadt: Szenen und Reportagen 1904-1908. Berlin: Galiani.

**Meumann**, Markus (1995): Findelkinder, Waisenhäuser, Kindsmord. Unversorgte Kinder in der frühneuzeitlichen Gesellschaft, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

**Riis**, Jacob A. (1971): How the Other Half Lives. New York: Dover Publications (Reprint des Originals von 1890).

**Riis**, Jacob A. (2018): The Children of the Poor: A Child Welfare Classic. Pittsburgh: TCB Classics (Reprint des Originals von 1892).

**Scherpner**, Hans (1979): Geschichte der Jugendfürsorge. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

**Thies**, Ralph (2006): Ethnograph des dunklen Berlin. Hans Ostwald und die „Großstadt-Dokumente“ (1904-1908). Köln: Böhlau-Verlag.

**Yochelson**, Bonnie (2001): Jacob Riis. Berlin: Phaidon.

## Auswanderungsschulen

Das hebräische Wort *Hachschara* bedeutet „Tauglichmachung“ und bezeichnete die organisierte Vorbereitung auf die Einwanderung – *Alija* („Aufstieg“) – nach Palästina/Israel. Im Jahr 1920 gründete sich die *Hechaluz*, eine weltweite Organisation, die die *Hachschara* und die *Alija* organisierte, indem sie in ganz Europa und insbesondere im Deutschen Reich so genannte „Auswanderungsschulen“ zunächst für junge Erwachsene einrichtete. Als dann im Nazi-Deutschland immer mehr Kinder und Jugendliche aus den öffentlichen Schulen entlassen wurden, gründete die Jüdische Jugendhilfe u.a. sogenannte „*Alija-Schulen*“, um die Unterrichtung fortzusetzen und später die Schülerinnen und Schüler vor der Deportation zu retten. (Paetz/Weiss 1999)

Der Vorschlag zur Einrichtung von jüdischen Auswanderungsschulen wurde 1901 von den beiden Frauenrechtlerinnen und Sozialarbeiterinnen Berta Pappenheim und Sara Rabinowitsch unterbreitet, die in einem Reisebericht zur Bekämpfung des Mädchenhandels in Galizien (Südpolen und Westukraine) die Empfehlung aussprachen, die teilweise in bitterer Armut lebende jüdische Bevölkerung auf eine Auswanderung nach Kanada und in die Vereinigten Staaten mittels eines geeigneten Handfertigungs- und Gartenbauunterricht für die männlichen bzw. Hauswirtschaft und Kinderpflege für die weiblichen Jugendlichen vorzubereiten. Die Leitungen solcher Auswanderungsschulen sollten mit Vereinen und Behörden in Kanada und USA in Kontakt treten, um dort Arbeitsstellen für Jugendliche ab 15 Jahren ausfindig zu machen. Später sollten Eltern und Geschwister nachgeholt werden können. (Simon 1904)

In den *Hachschara*- und *Alija*-Schulen fließen mehrere politische und pädagogische Bewegungen zusammen: Aufgrund des wachsenden Antisemitismus im Kaiserreich und der Verdrängung der jüdischen Bevölkerung aus kaufmännischen und intellektuellen Berufs-

feldern, sollten in beruflichen Umschulungskursen neue Erwerbsmöglichkeiten in Landwirtschaft, Gartenbau und Handwerk eröffnet werden. Hierfür wurden verschiedene „Israelitische Gartenbauschulen“ gegründet, so 1893 in Ahlem bei Hannover, die zunächst nicht auf eine Auswanderung vorbereiteten, sondern „Siedlerschulen“ waren, um sich in Deutschland niederzulassen. In Groß-Gaglow bei Cottbus wurde 1930 die erste geschlossene „jüdische Siedlung“ mit eigener Schule aufgebaut, in Frankfurt/Oder gab es ab 1940 ein Kibbuz, aus dem allerdings die Nazis dann ein Arbeitslager machten. Alle diese Einrichtungen wurden von der Hechaluz im Nazi-Deutschland zu Hachschara-Schulen umgewandelt, wobei 1919 der Markenhof bei Dreisam im Schwarzwald bereits als zionistisches Auswanderungslehrgut gegründet worden war. Zur Vorbereitung auf das neue Leben in Palästina sollten in den Auswanderungsschulen erste Erfahrungen mit dem Kibbuz-Gedanken gemacht und diese kollektive Produktions- und Lebensgemeinschaft erprobt werden. Aber auch die jüdischen Jugend-, Wander- und Pfadfinderbünde sowie reformpädagogische Schul- und Erziehungskonzepte beeinflussten die praktische Arbeit stark. (Cossart/Pilarczyk 2007)

Nach der Machtübernahme der Nazis wurden diese Vorläufer zu einem gestuften und in den Berufsfeldern ausdifferenzierten System von, wie sie offiziell bezeichnet wurden, „Vorbereitungslehrgängen für schulentlassene jüdische Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene“ mit reichsweiten Organisationsstrukturen, internationalen Verbindungen, Fort- und Weiterbildungsstätten und Fachzeitschriften ausgebaut. ([Paetz/Weiss 1999; Meier 2004; Cossart/Pilarczyk 2007; Michaeli/Klönne 2007])

Die *Hachschara-Stätten* waren für junge Erwachsene von 18 bis 30 Jahren, zumeist handelte es sich um Lehrgüter für Landwirtschaft, Gartenbau und Viehzucht, in geringerer Zahl für Forstwirtschaft und handwerkliche Tätigkeiten. Nachgewiesen sind ca. 300 Einrichtungen in Deutschland, in denen zwischen 1933 und 1943 über 20.000 Personen auf die Auswanderung vorbereitet wurden.

Nach 1934 wurden vermehrt die *Mittleren-Hachschara* für Jugendliche zwischen 15 und 18 Jahren eingerichtet, bei denen es um die Verbindung von Berufsbildung, Auswanderung und Festigung einer jüdischen Identität ging. Im Unterricht wurde vor allem auch Iwrit vermittelt, das in Palästina/Israel gesprochene und geschriebene Neuhebräisch. Solche „Mi-Ha“ wurden vor allem in Brandenburg geschaffen, vermutlich aufgrund der Nähe zu Berlin. Dort gab es bis 1943 ca. 24 Einrichtungen.

Aus dem „Hilfskomitee für die Jüdische Jugend“ ging 1933 die „Jüdische Jugendhilfe“ hervor, die mit dem Programm *Jugend-Alija* Kinder bis 14 Jahren versorgte, vor allem Waisen sowie Minderjährige, deren Eltern bereits verhaftet oder getötet worden waren. Diese Kinder wurden relativ rasch nach Palästina gebracht, wo sie in speziellen Kibbuzim aufgenommen wurden und dort eine zweijährige berufliche Ausbildung erhielten. Mit der *Jugend-Alija* sollten vor allem Kinder vor der Deportation gerettet werden, für etwa 7.500 Mädchen und Jungen ist dies gelungen.

Eine Besonderheit stellen die *Jugend-Alija-Schulen* in Berlin dar. Nachdem ab 1936 die Zahl der ausreisewilligen jüdischen Jugendlichen stark anstieg und diese zugleich immer häufiger von den Nazis aus den öffentlichen Schulen ausgeschlossen wurden, beschloss die Jüdische Jugendhilfe die Gründung und Vollfinanzierung einer Schule für Jugendliche, die sich zur *Alija* gemeldet hatten, um diese bis zum Zeitpunkt ihrer Auswanderung in den Fächern auszubilden, die für das Leben und Arbeiten in Palästina von Bedeutung waren. Für Jugendliche, die nicht in Berlin wohnten, wurden zwei Jugendwohnheime eingerichtet. Der Unterricht in den oberen Klassen fand in Hebräisch statt, in dem reformpädagogisch orientierten Konzept wurde koedukativ gelehrt. 1939 wurden zwei weitere „Jual-Schulen“ in Berlin eröffnet, die ebenfalls aus den öffentlichen Schulen entlassene Jugendliche aufnahmen. In diesem Jahr wurden etwa 200 Schülerinnen

und Schüler in den Jual-Schulen in jüdischen Fächern (Hebräisch, jüdische und zionistische Geschichte, Palästinakunde, Bibel) sowie in naturwissenschaftlichen und musisch-ästhetischen Fächern unterrichtet. Danach wurden auch schulentlassene Kinder ab 12 Jahren beschult. 1941 wurde die Jüdische Jugendhilfe von den Nazis aufgelöst und im Spätherbst wurden die Jual-Schulen verboten. Die Kinder und Jugendlichen wurden zu leichter Zwangsarbeit eingeteilt und ab 1943 in die Konzentrationslager deportiert, andere tauchten unter und konnten teilweise nach Palästina oder Südamerika gelangen, oftmals organisiert über die Auslands-Hachschara, die es in ganz Europa gab.

[Schwersenz 1988]

**Cossart**, Ilka von; Pilarczyk, Ulrike (2007): Hachschara – Der Weg in ein neues Leben: In: Michaeli, Ilana; Klönne, Irmgard (Hrsg.): Gut Winkel – die schützende Insel. Hachschara 1933-1941. Berlin: LIT-Verlag, 223-248.

**Meier**, Axel (2004): Die Jugend-Alija in Deutschland 1932 bis 1941. In: Maierhof, Gudrun; Schütz, Chana; Simon, Hermann (Hrsg.): Aus Kindern wurden Briefe. Die Rettung jüdischer Kinder aus Nazi-Deutschland. Berlin: Wallstein, 70-94.

**Michaeli**, Ilana; Klönne, Irmgard (Hrsg.) (2007): Gut Winkel – die schützende Insel. Hachschara 1933-1941. Berlin: LIT-Verlag.

**Paetz**, Andreas; Weiss, Karin (Hrsg.) (1999): „Hachschara“. Die Vorbereitung junger Juden auf die Auswanderung nach Palästina.

Potsdam: Verlag für Berlin-Brandenburg.

**Schwersenz**, Jizchak (1988): Die Jugend-Alija-Schule in Berlin.

In: ders.: Die versteckte Gruppe. Ein jüdischer Lehrer erinnert sich an Deutschland. Berlin: Wichern-Verlag, 63-82.

**Simon**, A.M. (1904): Jüdische Kulturaufgaben in Galizien. Berlin: Arthur Scholem.

## **Bahnhofsschulen**

Erziehung und Beschulung im Prostitutionsmilieu ist eines der ältesten Handlungsfelder der Sozialen Bildungsarbeit überhaupt. Ab dem 16. Jahrhundert werden *Rettungshäuser* für „gefallene Mädchen“ gebaut, um diesen Möglichkeiten des Ausstiegs aus dem Milieu anzubieten. Auch die in Klöstern und anderen kirchlichen Einrichtungen in vielen Ländern Mittel- und Westeuropas aufgebauten *Magdalenenheime* widmeten sich der Rehabilitation reuiger junger Dirnen (der fußwuschenden Sünderin Maria Magdalena der Bibel wird zugeschrieben, Prostituierte gewesen zu sein). In Irland gab es die Magdalenen-Wäschereien, in denen die Mädchen arbeiten mussten. Gegenwärtig wird die Geschichte dieser Heime aufgearbeitet, denn die jungen Frauen wurden regelrecht interniert und etliche starben an den Folgen von Misshandlungen. Bis Ende des 20. Jahrhunderts existierten in Deutschland zahlreiche derartige geschlossene Erziehungseinrichtungen der Gefährdetenfürsorge für als „sittlich unreif“, „arbeitsunfähig“ oder „verwahrlost“ bezeichnete Mädchen und Frauen, die häufig nicht ausschließlich Prostituierte, sondern ledige Mütter oder einfach nur sexuell aktive Frauen waren. Am Ende des 19. Jahrhunderts gab es im deutschsprachigen Raum mehr als 400 Rettungshäuser, überwiegend für junge Frauen. Sich prostituierende männliche Jugendliche wurden indes in die gefängnisgleichen *Correctionsanstalten* eingewiesen, die der Armenpolizei unterstanden. Eine der wenigen und zugleich eine der berühmtesten pietistischen Rettungseinrichtungen für straffällig gewordene junge Männer ist das „Rauhe Haus“ in Hamburg (1833 eröffnet). Zur selben Zeit gründete der Italiener Johannes Bosco, ein Salesianermönch, katholische Rettungshäuser in verschiedenen Ländern Europas; unter dem Namen Don-Bosco-Einrichtungen sind sie bis in die Gegenwart in Lateinamerika vor allem in der Berufsbildung von großer Bedeutung. Demgegenüber werden heutzutage überwiegend zwei gestufte Handlungskonzepte verfolgt: Anlaufstellen, in denen Bildung eine untergeordnete Rolle spielt, und Ausstiegsprojekte,

in denen Schulabschlüsse und berufliche Qualifizierung von zentraler Bedeutung sind.

(Knauers Konversationslexikon 1932; Meumann 1995; Krischer 2016; Weber/Sierra Jaramillo 2013)

Zwangsprostitution ist *eine* Dimension des Straßenlebens von Kindern und Jugendlichen. Sie ist mit dem Bahnhofsmilieu verknüpft und führt zumeist zu extremen Lebenslagen. Kinder- und Jugendprostitution sind trotz ihrer öffentlichen Sichtbarkeit dennoch gesellschaftlich tabuisierte soziale Kontexte. In der historischen und globalen Perspektive zeigt sich, dass der Einstieg in die Prostitution ganz überwiegend im Jugendalter erfolgt. Dennoch sind die Jüngsten zwischen neun und zwölf Jahre alt, einige auch noch jünger. Es gibt als Wohngemeinschaften getarnte Kinderbordelle, Zuhälterringe und zunehmend das Darknet, in denen oftmals sehr kleine Mädchen und Jungen angeboten werden. Manche Kinder und Jugendliche stammen aus bürgerlichen Wohnvierteln und gehen einer Gelegenheitsprostitution nach, um ihr Taschengeld zu erhöhen. Viele Ausreißer landen fast zwangsläufig am Bahnhof und sind dort erst mal auf sich alleine gestellt. Auch Junkies stammen teilweise aus wohlhabenden Familien, werden drogenabhängig und landen auf dem Strich. Vermehrt arbeiten junge Zugewanderte am Bahnhof, die manchmal zur Prostitution gezwungen werden, manchmal auf Grund eines illegalen Aufenthaltsstatus keine andere Einkommensquelle haben. Die Zuhälterszene und der Kinderhandel, das Dealermilieu und die Prostitution bilden ein komplexes Konglomerat, und internationaler Menschenhandel hat Verknüpfungen mit dem Sextourismus in Thailand oder der Dominikanischen Republik. Im Globalen Süden ist Kinderprostitution ein immenses Problem.

(Bader/Lang 1991; Pfennig 1996; Metje 2005; Benkel 2010; Thomas 2011; Schönagel 2016)

Während → Straßenschulen oftmals als Präventionsansätze auf ein Straßenleben ausgerichtet sind, welches durch ‚solide‘ Arbeit überwiegend im informellen Sektor geprägt ist, auch wenn dies im Einzelfall zu dramatischen Lebensbedingungen inklusive Drogenkonsum

und Prostitution führen kann, geht es bei den *Anlaufstellen* zumeist darum, erst mal das schiere Überleben zu sichern, sodass vorwiegend intervenierend-reaktiv gearbeitet wird.

Kinder und Jugendliche stranden an den Bahnhöfen der Großstädte, und deshalb gibt es in Delhi (Indien) die Bahnhofsschule „Gleis 6“, die den dort lebenden Kindern im Wortsinn „Erste Hilfe“ bietet, die auf den Bahnsteigen hausen, betteln oder stehlen müssen, Flaschen sammeln oder andere Formen von Kinderarbeit verrichten und nicht in die Schule gehen, weil sie jeden Tag ums Überleben kämpfen müssen.

([www.strassenkinder-vom-bahnhof](http://www.strassenkinder-vom-bahnhof))

Sie stranden in Medellín, einer Millionenstadt in Kolumbien, und deswegen machen im Projekt „Patio 13“ hauptsächlich Pädagogikstudierende kolumbianischer und deutscher Universitäten jungen Mädchen auf dem Babystrich, schwangeren Teenagern und Kindermüttern, Waisen und nach Vergewaltigungen HIV-infizierten Jugendlichen, Binnenvertriebenen aus den Bürgerkriegsregionen oder Flüchtlingen aus den umliegenden Nachbarstaaten Kolumbiens auf einem kleinen öffentlichen Platz im Zentrum der Stadt Bildungsangebote, die auf eine Verbesserung der Lebenssituation und der Zukunftsaussichten dieser jungen Menschen abzielen. (Weber/Jaramillo Sierra 2013; [www.patio13.de](http://www.patio13.de))

Und sie stranden in Vancouver (Kanada) in der „offenen Szene“ im alten Hafenviertel Gastown, wo hunderte junge, ältere und alte Menschen leben, die auf den Gehsteigen schlafen, in Einkaufswagen, Rucksäcken und Plastiktüten ihr Hab und Gut umhertragen, sich Drogen spritzen, Schnaps und Bier trinken und versuchen, irgendwie zu überleben. Allein in 2016 gab es dort mehr als 600 Drogentote im Alter zwischen 12 und 19 Jahren. Für die Minderjährigen gibt es spezielle Gesundheitsdienste (Street nurses), Tafeln (Food banks), Suppenküchen (Soup kitchen) und Straßenhospitäler (Street clinics), sie können sich in offenen Einrichtungen (Youth centres) aufwärmen, duschen

und dort ihre Kleider waschen, und in geschlossenen Projekten (Day treatment programs) mit beschränkten Plätzen werden neben der Entgiftung auch Familiengespräche und Beratung, Freizeitaktivitäten und individuelle Bildungsmöglichkeiten (Academic courses) angeboten. (Smith et al. 2015) Das ist exakt die sozialarbeiterische Infrastruktur, die auch in St. Georg vorhanden ist, dem Bahnhofsviertel in Hamburg. (Warzecha 2000; Metje 2005; Fehlberg 2011; [www.basisundwoege.de](http://www.basisundwoege.de))

In *Ausstiegsprogrammen* wird dann der Neuanfang angebahnt. Solche Angebote werden von Einrichtungen sozialer Arbeit bei Prostitution, aber auch von Bildungs- und Beschäftigungsträgern durchgeführt: Beratung, Vermittlung und Begleitung in eine berufliche Ausbildung, teilweise wird ein Schulabschluss nachgeholt; Kooperation und Vernetzung mit Wohnprojekten, Entgiftungen, dem Jobcenter, der Schuldnerberatung, Gesundheitsdiensten. Studien zeigen, dass viele während ihrer Prostitutionstätigkeit eine höhere Schulbildung oder Berufsausbildung abschließen. Dennoch ist der Ausstieg schwierig und gelingt vielfach nicht beim ersten Versuch, sondern durchschnittlich sind fünf bis sechs Anläufe die Regel. Von zentraler Bedeutung sind soziale Beziehungen und Kontakte sowie die Verbesserung der gesundheitlichen Situation, insbesondere müssen traumatische Erlebnisse bearbeitet, frühere enge Beziehungen wiederhergestellt und ein neues heterogenes soziales Netzwerk aufgebaut werden. Herabwürdigung, Diskriminierung und Stigmatisierung im familiären, sozialen und gesellschaftlichen Umfeld, aber auch bei Behörden sind verbreitet, entsprechend hoch sind die individuellen und strukturellen Barrieren, die es zu überwinden gilt, wenn eine Person aus der Sexarbeit aussteigen will. Für Migrantinnen und Migranten fehlen oftmals Angebote. (BMFSFJ 2016)

**Hamburg:** [www.basisundwoege.de/hilfe-suchen-finden/auf-der-strasse/](http://www.basisundwoege.de/hilfe-suchen-finden/auf-der-strasse/)

**Medellín:** [www.patio13.de/wer-wir-sind/](http://www.patio13.de/wer-wir-sind/)

**Delhi:** [www.strassenkinder-vom-bahnhof](http://www.strassenkinder-vom-bahnhof)

- Bader**, Birgit; Lang, Ellinor (Hrsg.) (1991): Stricher-Leben. Hamburg: Galgenberg.
- Benkel**, Thorsten (Hrsg.) (2010): Das Frankfurter Bahnhofsviertel. Devianz im öffentlichen Raum. Wiesbaden: VS.
- BMFSFJ** (2016) - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugendliche: Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Bundesmodellprojekt Unterstützung des Ausstiegs aus der Prostitution.
- Döhring**, Nicola (2014): Prostitution in Deutschland – Eckdaten und die Veränderung durch das Internet. Sexualforschung 27 (2), 99-137.
- Fehlberg**, Anne (2011): Sozialarbeit in der Stricher-Szene. Über die Situation von Strichern und mögliche Handlungskonzepte am Beispiel von Stricherprojekten. Marburg: Tectum.
- Fink**, Karin; Werner, Wolfgang B. (2005): Stricher. Ein sozialpädagogisches Handbuch zur mann-männlichen Prostitution. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Knauers Konversationslexikon** (1932): Heimstätte für sittlich gefährdete Mädchen, Spalte 931.
- Krischer**, André (2016): Ausgebeutet im Namen der Moral. In: Damals. Das Magazin für Geschichte. Nr. 9, 7.
- Metje**, Ute Marie (2005): Zuhause im Übergang. Mädchen und junge Frauen am Hamburger Hauptbahnhof. Frankfurt und New York: Campus.
- Meumann**, Markus (1995): Findelkinder, Waisenhäuser, Kindsmord. Unversorgte Kinder in der frühneuzeitlichen Gesellschaft, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Pfennig**, Gabriele (1996): Lebenswelt Bahnhof. Sozialpädagogische Hilfen für obdachlose Kinder und Jugendliche. Neuwied: Hermann Luchterhand.
- Schönnagel**, Holger (2016): Geteilte Gemeinschaft und mann-männliche Prostitution. Eine ethnografische Studie im Kontext einer Gaststätte. Wiesbaden: Springer VS.
- Smith**, Annie; Stewart, Duncan; Poon, Colleen; Peled, Maya; Saewyc, Elizabeth (2015): Our communities, our youth: The health of homeless and street-involved youth in British Columbia. Vancouver: McCrearyCentre Society.
- Thomas**, Stefan (2011): Identität und Exklusion von Postadoleszenten: „Die Kinder vom Bahnhof Zoo“. In: Psychologie und Gesellschaftskritik 35, 2, 93-112.
- Tiede**, Isabell (1997): Mädchenprostitution. Ein Versuch, aus dem Elternhaus auszu-brechen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Warzecha**, Birgit (Hrsg.) (2000): Lehren und Lernen an der Grenze. Ein Projekt am Hamburger Hauptbahnhof. Münster: LIT Verlag.
- Weber**, Hartwig; Jaramillo Sierra, Sara (2013): Bildung gegen den Strich. Lebensort Straße als pädagogische Herausforderung. München: Don Bosco Medien.

## **Berufliche Bildung für Sintizze und Romnja**

Aufgrund oftmals unzureichender schulischer Teilhabe in Deutschland werden neben eigenen → Schulen für junge Romnja und Sintizze auch Bildungs- und Beschäftigungsprojekte für ältere Jugendliche und Erwachsene angeboten. (Strauß 2021)

In den *arbeitsweltbezogenen Grundbildungsangeboten* werden zunächst in Alphabetisierungskursen die basalen Voraussetzungen für eine Integration in das Beschäftigungssystem geschaffen. Zu solchen Konzepten gehören zumeist eine intensive Schul-, Sozial- und Ausbildungsberatung sowie die Unterstützung bei der Arbeitssuche und bei persönlichen bzw. familiären Problemen, um den Übergang in Beschäftigung oder in eine Ausbildungsstelle zu sichern. In Hamburg gibt es zwei Einrichtungen, von denen die eine auf vorberufliche Bildung für die dort langansässigen Sintizze fokussiert, die andere spezielle Angebote für Romnjafrauen ohne gesicherten Aufenthaltsstatus unterbreitet. In beiden Vorhaben geht es darum, Arbeitsmöglichkeiten anzubieten, die auch mit geringer Schulbildung ausgeführt werden können, und die Beschäftigungsfähigkeit in direkten Zusammenhang mit den angebotenen Tätigkeiten zu fördern. In Berlin werden für die dort lebenden Romnja aus Polen und Südosteuropa neunmonatige Kurse und Praktika in den Bereichen Metall, Holz, Elektronik, Kfz-Mechanik, Textil und Gesundheitspflege angeboten. In Plauen wird seit vielen Jahren das Projekt RomABC goes Europe! durchgeführt, in dem in einem Netzwerk mit zahlreichen Ländern der EU Kurskonzepte, Lehrmaterialien, IT-Tools und Ansätze zur Qualitätssicherung der Angebote und zur Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte erarbeitet werden.

Möglichkeiten zur *beruflichen Qualifizierung*, also der Ausbildung für einen Beruf im regulären Arbeitsmarkt, gab es in Deutschland lange Zeit nicht. Romnja und Sintizze mit deutscher Staatsangehörigkeit

gelang es in seltenen Fällen, auf dem üblichen Weg über den Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses eine berufliche Ausbildung aufzunehmen. Für Romnja im Asylverfahren gab es hingegen jahrzehntelang in Deutschland strikte gesetzliche Ausschlüsse vom Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem. Im Kontext der Europäischen Gemeinschaftsinitiative EQUAL (2002-2008) fanden rechtliche Lockerungen statt, sodass für junge Romnja in zwei Modellprojekten in Frankfurt/Main und Berlin eine berufliche Qualifizierung in verschiedenen handwerklichen und pflegerischen Berufen angeboten werden konnte, begleitet mit Deutsch- und Alphabetisierungskursen sowie sozialer Beratung. Die Berufsfelder waren zumeist so ausgewählt worden, dass sie bei einer freiwilligen oder erzwungenen Rückkehr in den Herkunftsländern zum Aufbau einer neuen Existenz genutzt werden können. In manchen Bundesländern wurden die durch EQUAL geschaffenen rechtlichen Öffnungen des Arbeitssystems weitergeführt, in anderen nach Beendigung des Programms wieder zurückgenommen.

Mit dem Ziel einer Verbesserung der schulischen Integration junger Sintizze und Romnja gibt es schließlich Projekte, in denen ältere Angehörige dieser ethnischen Minderheiten eine *Qualifizierung für pädagogische Tätigkeiten* durchlaufen können. Auch wenn sie nicht immer über die formalen schulischen Voraussetzungen für eine Ausbildung zur Sozialpädagogin oder zum Sozialarbeiter verfügen, sind sie aufgrund ihres sprachlichen und kulturellen Hintergrunds oftmals gut geeignet für eine solche Arbeit. In Hamburg werden Romnja für die Schulsozialarbeit und zu Sprachlehrkräften für Romani qualifiziert. In Kiel und Berlin werden sie für die Schulmediation aus- und fortgebildet, um die Verständigung zwischen den Schulen und den Eltern zu fördern bzw. bei Konflikten zu vermitteln. Zu ihren Aufgaben gehört es, Hausbesuche zu machen, Elternabende zu organisieren sowie Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu unterstützen mit dem Ziel, die Schul-, Bildungs- und Berufsbildungssituation durch die Vernetzung und Stärkung des Engagements zwischen Schule, Schüler-

schaft und Eltern zu verbessern. Im Sinne erfolgreicher Bildungskarrieren sollen die Mediatorinnen und Mediatoren zudem Vorbilder für die jungen Romnja und Sintizze sein. (LI 2015)

**www.fluchtort-hamburg.de**

„Wege in Erwerbsarbeit. Beratung und Qualifizierung für Roma-Frauen mit ungesichertem Aufenthalt“, Hamburg

**www.foerdervereinroma.de**

„Schulabschluss, Qualifizierung und Beschäftigung für Roma und Sinti“, Frankfurt/Main

**Jugendstil e.V.**

„RomABC goes Europe! Development of innovative instruments for combating functional illiteracy of Roma in Europe“, Plauen

**www.raa-berlin.de**

„Kumulus Plus. Beratungs- und Vermittlungspool für Roma und Sinti“, Berlin

**www.raa-berlin.de**

„Kiez mobil. Ein Berufsorientierungsprojekt zur Unterstützung der Ausbildungs- und Schulintegration für Jugendliche aus Roma- und Sintifamilien“, Berlin

**www.raa-berlin.de**

„Roma und Sinte – durch Selbstorganisation zu Existenzsicherung und Beschäftigung“, Berlin

**www.sbb-hamburg.de**

„Kooperation, Integration, Beschäftigung und Arbeit für Sinti in Hamburg“

**www.suedost-ev.de**

„Novo Vidici – Neue Perspektiven. Qualifizierungsmaßnahmen für Roma und Sinti“, Berlin

LI (2015) – Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.): Roma und Sinti: Bildungsberater an Hamburger Schulen – eine Bestandsaufnahme. Hamburg: LI.

**Strauß, Daniel** (Hrsg.) (2021): Romnokher-Studie 2021. Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland. Mannheim: RomnoKher.

## **Berufsschulen für gewerblich Reisende**

Die Bildungsteilhabe von Schausteller- und Zirkusfamilien ist eher gering, deshalb gibt es für sie spezielle allgemeinbildende → Schulen für beruflich Reisende. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat sich 2003 überdies mit den grundsätzlichen Fragen der beruflichen Ausbildung von Jugendlichen aus dem Schaustellergewerbe befasst, da auch diese der Berufsschulpflicht unterliegen. Früher lehnte der Bundesverband Deutscher Schausteller e.V. einen eigenständigen Ausbildungsberuf zum „Schausteller“ ab, der aber inzwischen unter der Bezeichnung „Gewerblich Reisende“ eingeführt worden ist. (Ecotec 2008)

Mit dem Schulversuch *BeKoSch* – „Berufliche Kompetenzen für Schausteller und Zirkusangehörige“ – werden an drei Berufsschulen für gewerblich Reisende (Nidda, Herne, Neumünster) im Blockunterricht während der Wintermonate für solche Jugendliche arbeitsweltbezogene Grundbildungsangebote unterbreitet, in denen die Berufsschulpflicht erfüllt wird und berufsnahe Inhalte des kaufmännischen und gewerblich-technischen Bereichs vermittelt werden. Hiermit wird an die Tradition der → Winterschule angeknüpft. Die Jugendlichen können in diesen Lehrgängen durch die Teilnahme an einem mehrmonatigen Blockunterricht während der Wintermonate ihre Berufsschulpflicht erfüllen sowie einen Schulabschluss erwerben und sich mit berufsrelevanten Inhalten im kaufmännischen und gewerblich-technischen Bereich befassen.

Ziel ist die Vermittlung solcher Kompetenzen, welche die Jugendlichen darin unterstützen, ihre Arbeit auf dem Jahrmarkt oder im Zirkus fehlerfreier zu erledigen. Die Qualifizierungsangebote sind in vier Module gegliedert, die verpflichtend absolviert werden müssen und verschiedene Themenbereiche bzw. Kompetenzen abdecken. In einem gewerblich-technischen Modul werden Fertigkeiten in der Instandhaltung von Fahrzeugen vermittelt, als einem ganz wesentlichen Anforder-

derungsbereich im Schausteller- und Zirkusgewerbe. Themen wie Kraftfahrzeugtechnik und Fahrzeugkunde, Montage- und Inspektionsarbeiten, Fahrwerks- und Bremssysteme, Karosserie und Motorsysteme gehören zu diesem Lernfeld. In einem zweiten gewerblich-technischen Modul werden verschiedene Techniken des Schweißens und der Holzverarbeitung erlernt, ebenfalls eine wichtige Kompetenz für die Bewältigung des Arbeitsalltags. In den beiden anderen Modulen werden Grundlagen der Wirtschafts- und Betriebslehre vermittelt (Textverarbeitung und Serienbriefe, Buchführung, kaufmännisches Rechnen, EDV, Planung, Koordination und Kontrolle der Unternehmensziele, Gewerbliche Finanzierung, Versicherungen im Gewerbe, Marketing im Schaustellergewerbe, Wege der Werbung) sowie Konfliktmanagement, Kommunikationstechniken, Hygieneschulung und ein Erste-Hilfe-Kurs.

Die jungen Leute kommen aus dem ganzen Bundesgebiet, denn alle deutschen Schulämter erkennen die Lehrgänge an den drei Standorten als Berufsschulpflichtzeit an. Hierfür müssen die Jugendlichen innerhalb von zwei bis drei Jahren mehrere Blocklehrgänge im Umfang von insgesamt zwölf Wochen besuchen, die während der Reisezeit durch Fernlehrgänge ergänzt werden, welche zeitgemäß internetbasiert per PC im „eLearning“ aufgebaut sind.

Jugendlichen, die nicht täglich zur Berufsschule anreisen können, steht in Nordrhein-Westfalen ein sozialpädagogisch begleitetes Internat in Dortmund zur Verfügung, das allerdings selbst bezahlt werden muss. In Nidda (Hessen) und Neumünster (Schleswig-Holstein) dagegen ist die Schule bei der Suche nach einer wunschgemäßen Unterbringung behilflich, Internate gibt es aber nicht. Die Lehrgänge sind für die Jugendlichen kostenlos. Das Konzept und die Organisationsform wurde im Gloucestershire College in Großbritannien und vom Lycée Peltier in Frankreich übernommen. (Ett-edu 2014)

Im Berufskolleg Herne können etwa siebzig Jugendliche pro Jahr qualifiziert werden, in Nidda und Neumünster sind es jeweils zwölf junge Leute. In den ersten Jahren war es schwierig, eine ausreichende Zahl von Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu finden, inzwischen konnten sich die Lehrgänge jedoch etablieren und werden gut nachgefragt. Die Landesregierungen in Nordrhein-Westfalen und Hessen planen, den Schulversuch in dauerhafte Angebote zu überführen, was wiederum von den Schaustellerverbänden, Eltern und interessierten Jugendlichen sehr begrüßt wird. (Ett-edu 2014).

**[www.bekosch.nrw](http://www.bekosch.nrw)**

**[www.berid.de](http://www.berid.de)**

**[www.komet-pirmasens.de](http://www.komet-pirmasens.de)**

**[www.schule-unterwegs.de](http://www.schule-unterwegs.de)**

**Ecotec** (2008): Study on the schooling of children of occupational travellers in the European Union. A Final Report to the Directorate General for Education and Culture of the European Commission. Birmingham: Ecotec Research and Consulting.

**Ett-edu** (2014): Berufliche Ausbildungsangebote für junge Schausteller in Europa. Ergebnisse und Transfer. Brüssel: Leonardo da Vinci.

## **Black schools**

Die Diskussion um „Black-centred Schools“ begann in den USA in den 1980er Jahren und wurde in Kanada in den 1990er Jahren mit dem Begriff „Afrocentricity“ aufgenommen. Die Debatte wendet sich gegen die Schulen für schwarze Kinder und Jugendliche, die vor allem in den USA im Zuge der Rassensegregation geschaffen wurden bzw. in Folge der Konzentration schwarzer Bevölkerung in den armen Stadtteilen der Städte entstanden sind. Black- bzw. Afrocentricity ist demgegenüber ein theoretisches Konzept, das das Recht der Subjekte verteidigt, sich in ihrer Individualität, ihren Potentialen, ihrer Geschichte und Kultur zu „zentrieren“ – im Deutschen würde man dies wohl mit dem Verb „verorten“ ausdrücken. Ziel ist jedenfalls die Befreiung der Schwarzen Bevölkerung von eurozentristischer Bevormundung und Domination. (Ajirotutu/Pollard 2000; Kozol 2005; Dragnea/Erling 2008)

Mehrfach wurden in empirischen Untersuchungen zum Wunsch Schwarzer Jugendlicher bzw. ihrer Familien nach „Black schools“ mehrere – über die Jahre stabile – Begründungsmuster herausgearbeitet: Zum einen werden persönliche und kollektive Erfahrungen von Ungleichbehandlung in der Public School aufgrund der Hautfarbe genannt. Überdies wird kritisiert, dass fast keine Schwarzen Lehrkräfte an den Schulen vorhanden sind. Außerdem wird die unzureichende Thematisierung der Geschichte und Unterdrückungserfahrungen der Afroamericans und -canadians im Curriculum, in den Schulbüchern und in den Unterrichtsinhalten bemängelt. Durch all dies fühlen sich Schwarze Schülerinnen und Schüler ausgeschlossen und fordern eine „Neuzentrierung“ des Wissens, der Kultur und der Schwarzen Identität. Die selbst gewählte Separation der „Black-centred“ oder „Afrocentric Schools“ unterscheidet sich von der Zwangssegregation, die Schwarze früher erlebt haben. Vielmehr sei es eine pädagogische Alternative für solche Eltern, die eine Africentric Education für ihre Kinder möchten. (Dei 1996, 2006; Hampton 2010)



Africentric Alternative School, Toronto, Kanada

(2016; Foto: Schroeder)

Eine *werteorientierte Position* bezieht sich auf traditionelle afrikanische Werte, die für den gesamten afrikanischen Kontinent gelten würden und die sowohl den gewaltsamen Kolonialismus als auch die assimilierende Globalisierung überdauern hätten. Dieses Wertesystem wird als ein Gegenpol zur okzidentalen Moderne gesehen. In den Schulprogrammen wird überdies an das afrikanische Sprichwort erinnert, dass es eines ganzen Dorfes bedürfe, um ein Kind zu erziehen. Anders als in den Public Schools, wo bestimmte Lehrkräfte für bestimmte Schüler einer bestimmten Klasse zuständig sind, möchte man sich an solchen Schulen zu einem „pädagogischen Dorf“ entwickeln, in dem alle für das Wohlergehen aller verantwortlich sind. In dieser Position wird der „Schulgemeinschaft“ höchste Bedeutung beigemessen, als Reflex auf Erfahrungen der Anonymität, Vernachlässigung, Verantwortungslosigkeit und Missachtung in den Public Schools. Die afrikanischen Werte werden zudem in Ritualen, in der Auseinandersetzung mit afrikanischer Philosophie und in „traditionellen“ kulturellen Repräsentationsformen (Story telling, Tanz, Trommeln) als soziale und emotionale Ereignisse zugänglich gemacht. (Mashate 2012)

Eine *curriculare Position* nimmt die in Nordamerika in den 1990er Jahren begründete Forderung auf, den „Kanon der toten weißen Männer“ zu ersetzen durch einen Lehrplan, der sich an Diversity orientiert. Das Curriculum soll afrikanische Geschichte thematisieren, im Unterricht soll afrikanische Literatur gelesen und die soziale Lage der Schwarzen Bevölkerung problematisiert werden. Einerseits ist es nicht schwierig, solche Inhalte in den Lehrplan aufzunehmen, spätestens bei der Frage nach der Vermittlung afrikanischer Sprachen ergeben sich dann jedoch kontroverse Diskussionen: Manche Eltern und viele Lehrkräfte halten dies für unnötig, weil afrikanische Sprachen in Nordamerika nicht (mehr) genutzt werden. Andere argumentieren, gerade weil diese Sprachen in den Familien nicht vermittelt würden, müsse die Schule dies tun. So gab es immer wieder Versuche, beispielsweise Swahili anzubieten, eine Sprache, die in Afrika eine überregionale Bedeutung hat; das wurde aber nur wenig nachgefragt.

(Taylor 1997; Banks/Banks 2006)

Eine *strukturorientierte Position* verbindet rassismuskritische, menschenrechtsbasierte und identitätsstärkende Zielsetzungen („Black is beautiful“) mit der Forderung nach speziellen Unterstützungsangeboten für eine strukturell benachteiligte Schülerschaft. In dieser Position geht es inhaltlich eher um ein an den „Black Studies“ orientiertes Bildungskonzept, das identitätspolitische Referenzen in der Ausbildung einer selbstbewussten und positiven „Blackness“ Schwarzer Schülerinnen und Schüler sieht. Argumentiert wird, dass die Schwarze Schülerschaft keine persönliche Einwanderungsgeschichte aus einem afrikanischen Land miteinander teilt, sondern es die gemeinsame Erfahrung von Afroamericans und -canadians ist, in der Public School Ausgrenzungen verschiedenster Art in Bezug auf ihre Hautfarbe erlebt zu haben. In dieser Position wird die sprachliche, kulturelle und soziale Vielfalt der „Schwarzen Schülerschaft“ betont, welche aber zugleich die Erfahrung sozialer Ungleichheit verbindet. Eine Schwarze Identität könne zwar über historisches Wissen und kulturel-

le Praxis gestärkt werden, vor allem jedoch durch die Eröffnung von Bildungschancen. Deshalb kooperieren solche Schulen mit Jugendhilfeprojekten und sorgen für Stipendien. (Hampton 2010; James 2012)

Während es in den USA schon länger mehrere Black Schools gibt (Teasley 2016), wurde in Kanada 2008 in Toronto (Ontario) ein erster Schulversuch genehmigt. Die Einrichtung liegt in North York, einer Vorstadt im Nordwesten der größten Stadt Kanadas. Obwohl es ein sehr multikulturelles Viertel ist und die Immigration vor allem aus europäischen Ländern (Italien und Spanien) und aus Asien (Indien, China, arabische Staaten) erfolgte, wird der Stadtteil in den Medien jedoch fast ausschließlich als „Black Community“ dargestellt, mit allen Zuschreibungen, die damit verknüpft sind (Gewalt, Kriminalität, Drogen und Prostitution). Kanada klassifiziert die soziale Lage der Quartiere in einem „Learning Opportunity Index“ (LOI): von 479 Schulen in Toronto lag die Africentric Alternative School relativ weit unten auf dem 56. Rang. Schulen mit einem sehr niedrigen LOI schneiden in Toronto in den Schulleistungstests, die Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen vergleichen, immer unterdurchschnittlich ab, insbesondere im unteren Fünftel des LOI besteht ein straffer Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozio-ökonomischem Status der Eltern. Die in der Schülerschaft der Africentric Alternative School erzielten Schulleistungen sind seit Gründung der Schule markant angestiegen, der Leistungszuwachs liegt merklich höher als die in Toronto und in der gesamten Provinz Ontario erzielten Steigerungen. Obwohl die mediale Aufmerksamkeit im Laufe der Jahre etwas zurückgegangen ist, blieb die Berichterstattung überwiegend negativ, über die Erfolge der Schule wird nur ganz selten informiert. Die Africentric School ist eine achtstufige Elementary School, danach können die Schülerinnen und Schüler ihre Bildungslaufbahn an zwei Secondary Schools fortsetzen, die „afrizentrische“ Sekundarschulprogramme aufgelegt haben. Diese vertreten eher einen „curriculare Ansatz“, knüpfen also die Afrocentricity vor allem an die Unterrichtsinhalte. (James et al. 2014)

An den Black und Africentric Schools werden dieselben schulpädagogischen Fragen verhandelt, die auch in den → Indigenen Schulen geklärt werden müssen: Wie geht man im Schulsystem mit einer Geschichte um, die durch Kolonialismus und kulturelle Gewalt belastet ist? Wie lässt sich vermeiden, dass sich gesellschaftlicher Rassismus und alltägliche Diskriminierung in pädagogischen Settings reproduzieren? Wie können ethnisierte Bildungsbenachteiligungen ausgeglichen werden? Was lässt sich den machtvollen kulturellen Assimilierungstendenzen der Schule entgegensetzen? Wie lange sind separierende schulische Settings förderlich? Wie geht es danach weiter?

- Ajirotutu, Cheryl S.;** Pollard Diane S. (2000): African-Centered Schooling in Theory and Practice. New York: Bergin & Garvey.
- Banks, James A.;** Banks, Cherry A. (2006) (Eds.): Multicultural Education: issues and perspectives. Hoboken: Wiley & Sons.
- Dei, George J. Sefa** (1996): The Role of Afrocentricity in the Inclusive Curriculum in Canadian Schools. In: Canadian Journal of Education 21 (1996) 2, 170-186.
- Dei, George J. Sefa** (2006): Black-focused schools: A call for re-visioning. In: Education Canada 46 (2006) 3, 27-31.
- Dragnea, Carmen;** Erling, Sally (2008): The effectiveness of africentric (black-focused) schools in closing student success and achievement gaps: a review of the literature. Toronto: TDSB.
- Hampton, Raymond E.** (2010): Black learners in Canada. In: Race and Class 52 (2010) 1, 103-110.
- James, Carl E.** (2012): Life at the Intersection. Community, Class and Schooling. Halifax and Winnipeg: Fernwood Publishing.
- James, Carl E.;** Howard, Philip; Samaroo, Julia; Brown, Rob; Parekh, Gillian (2014): Africentric Alternative School Research Project: Year 3 (2013-2014) Report. Toronto: YCEC.
- Kozol, Jonathan** (2005): The shame of the nation: The restoration of apartheid schooling in America. New York: Three Rivers Press.
- Mashate, Ron** (2012): An Alternative Dream. A new school in Canada is harnessing the African heritage of its students to help them achieve more. In: Focus on Africa, April-June, 52-53.
- Taylor, Charles** (1997): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Teasley, Martell** (2016): School Choice and Afrocentric Charter Schools: a Review and Critique of Evaluation Outcomes. In: Journal of African American Studies, 1. DOI: 10.1007/s12111-015-9322-0.

## Daara

In den meisten frankophonen Ländern Westafrikas (Senegal, Mali, Niger, Guinea) gibt es ein staatliches „westliches“ Schulsystem aus der Kolonialzeit, das 1903 nach französischem Vorbild für die ganze Region geschaffen wurde. Daneben besteht ein vorkoloniales islamisches Bildungssystem; diese so genannten arabischen Schulen sind vor allem in den ländlichen Gebieten die am häufigsten und ausschließlich von Jungen besuchten Bildungseinrichtungen. Sie sind auch in den Städten ganz überwiegend als Internatsschulen organisiert, die *Daara* genannt werden und in denen *Marabouts* unterrichten, das sind Koran- und Arabischlehrer, die einer am Sufismus ausgerichteten muslimischen Bruderschaft angehören. Bis zu zwanzig religiöse Schüler (*Talibés*) leben in den *Daara* zusammen und erhalten dort eine maximal zehnjährige Ausbildung, einzelne muslimische Bruderschaften nehmen auch Mädchen auf. Im Gegenzug arbeiten die *Talibés* in den ländlichen Gebieten auf den Feldern des *Marabouts*, in den Städten werden sie, barfuß, in Lumpen gekleidet und mit einer Spendenbüchse ausgestattet, vor allem zum Almosensammeln auf die Straße geschickt und werden deshalb als *Talibés mendiants* (Bettelkinder) bezeichnet (Wiegelmann 2002, Adick 2013).

Muslimische Bruderschaften spielen eine große Rolle im politischen Leben Westafrikas und auch im Bildungswesen, denn der ganz überwiegende Teil der Bevölkerung gehört dem Islam an. Traditionell hatte jedes Dorf oder jede Nachbarschaft eine *Daara*, in denen den Kindern, die zumeist zu Hause lebten, Koranunterricht erteilt wurde. In der Kolonialzeit wurden teilweise bis heute bestehende *Daara-Farmen* zum Anbau von Hirse und Erdnüssen geschaffen, die von der Bruderschaft verwaltet werden und in denen die Kinder arbeiten. Der Unterricht erfolgt hauptsächlich in der Jahreszeit, in der es wenig auf den Feldern zu tun gibt. Die *Daara* in den ländlichen Regionen werden überwiegend durch Spenden der Bevölkerung und der Bruderschaft-

ten finanziert, kostenpflichtige Daara in städtischen Gebieten sind für Familien mit einem mittleren bis hohen Einkommen, teilweise erteilt der Marabout hier auch Hausunterricht. Es gibt überdies viele informelle Daara in armen städtischen oder halbstädtischen Gebieten gelegen, die schwer zu quantifizieren sind und weder reguliert noch von den staatlichen Schulbehörden kontrolliert werden. Der hier erteilte Unterricht gilt als unzureichend. (Chehami 2016, Volk 2017)

Die Daara wird von vielen muslimischen Eltern gewählt, weil die staatlichen Schulen nicht in der Lage sind, die ökonomische Versorgung mit der Bildung der Kinder zu verknüpfen. Die gemeindebasierte Daara entspricht dem System der traditionellen lokalen Werte, die auf dem Islam beruhen, sie ist ein Ort, der Bildung bietet und gleichzeitig Anleitungen für ein Leben in einer Glaubensgemeinschaft gibt. Die Eltern bringen die Kinder in eine Daara, mit deren Marabout die Familie eng verbunden ist. Trotz der Abwanderung in die Stadt werden über die Daara die sozialen Beziehungen zur Großfamilie und dörflichen Gemeinschaft erhalten, für die weit entfernt von ihren Heimatgemeinden lebenden Kinder entstehen Netzwerke, in denen sie Unterstützung und soziale Beziehungen erleben. Ein Aufenthalt in einem Daara-Internat über die Pubertät hinaus scheint indes heutzutage nicht mehr den Wünschen der jungen Männer zu entsprechen, weil sie zumeist nicht über ein Training für die Arbeit im informellen Wirtschaftssektor hinausführen und kaum Perspektiven für eine finanzielle Unabhängigkeit und berufliche und soziale Karriere aufzeigen. (Chehami 2016)

Bezogen auf Senegal zeigt sich, dass insbesondere die Talibés mendicants unter sehr harten Bedingungen leben, die von internationalen Organisationen kritisiert werden. Tagsüber müssen sie in den Straßen um Essen und Geld betteln, Plastikflaschen oder Metallreste sammeln, Gelegenheitsarbeiten am Busbahnhof oder Markt verrichten, teilweise stehlen sie, um die vom Marabout geforderten Summen zusammenzubekommen, andere nehmen Drogen. Sehr arme Familien

aus dem portugiesisch-sprachigen Guinea-Bissau schicken ihre Kinder manchmal ebenfalls in eine senegalesische Daara, sodass es zu erheblichen Verständigungsproblemen kommen kann. Die Daaras werden in kleinen Häusern aus Stein oder Holz, in verlassenen Gebäuden oder Baustellen eingerichtet, manchmal ohne Dach, Elektrizität, Wasser oder sanitäre Anlagen. Schutz vor Regen, Hitze oder Kälte bieten sie oftmals nicht. Die medizinische Grund- oder Akutversorgung ist nicht gewährleistet. Viele Kinder werden wohl von den Marabouts geschlagen, misshandelt und auch missbraucht (Großjean 2015). Eindrücklich zeigt die Fotoreportage „In the Name of Koran“ des Fotografen Sebastian Gil Miranda den Alltag der Jungen und Mädchen in den Daaras. ([www.sebastiangilmiranda.com](http://www.sebastiangilmiranda.com))

Etwa ab 2004 wurden im Senegal staatliche Aufsichtsbehörden für die Daaras geschaffen (*Inspection des daara*) und „moderne Daara“ finanziell gefördert, wenn sie bestimmte Kriterien erfüllen. Es muss eine Einrichtung sein, die Schüler zwischen fünf und 18 Jahren aufnimmt und eine achtjährige Bildung anbietet. In den ersten drei Jahren wird in der lokalen Sprache unterrichtet, wobei das Auswendiglernen des Korans im Mittelpunkt steht. Die zweite Phase, die zwei Jahre lang dauert, führt das Memorieren des Korans weiter und lehrt außerdem den Unterrichtsstoff der drei ersten Jahre der staatlichen Elementarschule. In der dritten Phase, die wieder drei Jahre umfasst, wird der Unterrichtsstoff der drei letzten Jahre der Elementarschule vermittelt. Am Ende der Ausbildung wird der staatliche Grundschulabschluss erteilt, mit dem dann eine Sekundarschule besucht werden kann. Daneben gibt es eine beträchtliche Anzahl von Daaras, die an einem staatlichen Modernisierungsprogramm teilgenommen haben; sie werden als „modernisierte Daaras“ bezeichnet. Solche Projekte werden auch von internationalen NGOs oder Vereinen unterstützt.

(D'Aoust 2013; [www.senegalverein.de](http://www.senegalverein.de))

[www.sebastiangilmiranda.com/in-the-name-of-koran-talibes-in-senegal.html](http://www.sebastiangilmiranda.com/in-the-name-of-koran-talibes-in-senegal.html)

[www.senegalverein.de](http://www.senegalverein.de)

[www.theatlantic.com/photo/2016/03/talibes-senegal/475320/](http://www.theatlantic.com/photo/2016/03/talibes-senegal/475320/)

**Adick**, Christl (2013): Die Bildungssysteme in Senegal: westlich und / oder islamisch? In: Schelle, Carla (Hrsg.): Schulsysteme, Unterricht und Bildung im mehrsprachigen frankophonen Westen und Norden Afrikas. Münster: Waxmann Verlag, 31-33.

**Chehami**, Joanne (2016): Les familles et le daara au Sénégal. In: *Afrique contemporaine* No 257, 77-89. – D'Aoust, Sophie (2013): Écoles franco-arabes publiques et daaras modernes au Sénégal: hybridation des ordres normatifs concernant l'éducation. In: *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 12, 313-338.

**Großjean**, Anne (2015): Die talibés mendiants – eine qualitative Studie zur Situation der Straßenkinder in Saint-Louis, Senegal. Masterarbeit an der Fakultät Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg (unveröffentlicht).

**Volk**, Thomas (2017): Auf dem Weg in die Marabukratie? Muslimische Bruderschaften und ihr Einfluss in Senegal. In: *Auslandsinformationen*, 4, 32-45.

**Wiegelmann**, Ulrike (Hrsg.) (2002): *Afrikanisch – europäisch – islamisch? Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal*. Frankfurt/ IKO-Verlag.

## Erziehungsschiffe

Als 2021 die „Peking“, ein Viermaster-Segelschiff, nach einer aufwendigen Restaurierung unter großem medialen Interesse im neuen Hamburger Hafenmuseum ihren vorläufig letzten Ankerplatz fand, blieb zumeist unerwähnt, dass sie nicht nur als Frachtschiff eingesetzt worden war, sondern vierzig Jahre lang unter dem Namen „Arethusa“ als Ausbildungsschiff für schwererziehbare männliche Jugendliche diente, die dort in 18 Monaten (in Einzelfällen auch in 36 Monaten) zu lebensstüchtigen Menschen reifen sollten. Eine englische Erziehungshilfeeinrichtung in Upnor in der Grafschaft Kent hatte 1932 den Segler günstig gekauft und bis 1975 als schwimmendes Internat genutzt.

Die seit 1843 bestehende „Shaftesbury Homes and Arethusa Training Ship Co.“ ist eine der ältesten Wohlfahrtseinrichtungen Großbritanniens. Gegründet wurde sie von dem Rechtsanwaltsgehilfen William Williams, nachdem er einer Gruppe schmutziger, halb erfrorener Londoner Straßenjungen begegnet war, die mit schweren Eisenketten miteinander verbunden wie Sklaven auf ihre Abschiebung in die damalige britische Strafkolonie Australien warteten. In Williams „Lumpenschule“ (Ragged School) konnten die Straßenkinder Lesen, Schreiben, Rechnen lernen und eine einfache Berufsausbildung absolvieren (→ Armenschulen). Ihren Namen erhielt die Gesellschaft im Jahr 1866 von Lord Shaftesbury, der Williams über die 1844 gegründete Vereinigung der Lumpenschulen kennen und schätzen gelernt hatte. In Folge konzentrierte man die Ausbildung auf seemännische Berufe, und noch später kamen Heime für obdachlose Kinder und Jugendliche in und außerhalb Londons dazu. 2006 wurde die Organisation in „Shaftesbury Young People“ umbenannt, die indes weiterhin sozialbenachteiligte Kinder und Jugendliche unterstützt.

Lord Shaftesbury war der Überzeugung, dass Straßenjungen am besten auf See aufgehoben wären. Um sie darauf vorzubereiten, lieb

die Gesellschaft von der Royal Navy eine ausgediente hölzerne Fregatte, die „Chichester“, die in der Themse vor Greenhithe verankert wurde und 250 Jungen beherbergen konnte. Von 1866 bis 1874 hatten schon 1.300 vorher obdachlose Jungen auf dem Schiff eine solide Seemannsausbildung bekommen. Im Jahr 1932 folgte dann die Peking/Arethusa, in die ein zusätzliches Deck eingezogen, Wohnkammern, Schul- und Sporträume sowie weitere für den Betrieb als Erziehungsschiff notwendige Einrichtungen eingebaut wurden.

Die Kinder wurden nur mit einer Nummer gerufen, es gab sparsames Essen und es galt eine strenge Disziplin mit Prügelstrafen. Die Ausbildung jedoch war gründlich, sie bestand aus der Arbeit mit Kompass, Lot und Knoten, Segel nähen und andere Seemannsarbeiten inklusive Zimmerei und Schneiderei. Nach dem Abschluss bekamen die Jungen noch die Grundausrüstung für einen Seemann mit auf ihren weiteren Lebensweg: einen Satz Bekleidung inklusive Ölzeug, eine Decke, Nähzeug, Handtuch, zwei Käämme, vier Pfund Seife und einen Seesack. Die erheblichen Unterhaltskosten einerseits, der Rückgang der vormals riesigen britischen Fischerei- und Frachtflotte andererseits und damit auch eine geringere Nachfrage nach Seeleuten führten dazu, das Programm dann Ende der 1970er Jahre einzustellen und die Viermastbark zu verkaufen. Insgesamt waren über 12.000 Jungen ausgebildet worden. ([www.childrenshomes.org.uk](http://www.childrenshomes.org.uk); [www.peking-freunde.de](http://www.peking-freunde.de))

In den 1980er Jahren wurden im Rahmen der → Intensivpädagogik im Ausland auch in Deutschland mehrere Projekte mit Segelschiffen entwickelt. Die sozialpädagogischen Segeltörns der „Anna Catharina“, „Thor Heyerdahl“ oder „Fortuna“ zogen mediale Aufmerksamkeit auf sich. In solchen erzieherischen Angeboten verbringen ca. vier bis sechs Jugendliche mit zwei bis drei Betreuenden mehrere Monate auf einem Segelschiff und begeben sich auf große Fahrt. Oft werden hierfür historische Segler eingesetzt. Die Reise führt in der Regel an ferne Küsten und in fremde Länder. Es wird vor allem gruppenbezogen gearbeitet



Unterrichtsräume in der Arethusa

(Quelle: [www.peking-freunde.de](http://www.peking-freunde.de); Abdruckgenehmigung erhalten am 02.06.2021)

und die klaren Regelwerke und Abläufe, die das Meer und das Schiff vorgeben, werden erlebnispädagogisch genutzt. Die erzieherischen Wirkungen waren oftmals nicht wie erhofft, und die Reintegration an Land blieb schwierig. Immerhin ist die maritime Jugendsozialarbeit jedoch eines der wenigen relativ gut empirisch untersuchten intensivpä-

dagogischen Handlungsfelder. Heute findet sie eher als Reisepädagogik im „segelnden Klassenzimmer“ mit überwiegend kurzen, mehrtägigen erlebnispädagogischen Angeboten in der Regelschule statt.

(Hinze 1988; Hegemann 1992; Merkle/Piruzgar 1994; Huhnen 2002; ZERUM 2017)

Ein Erziehungsschiff der ganz anderen Art ist die „Borgesch“, ein Bildungsprojekt mit Jugendlichen, für die Deutschland das „Ausland“ ist. Unter dem Motto „Alle an einem Boot“ haben in Hamburg Geflüchtete und Einheimische, Junge und Alte, Fachkräfte und Laien gemeinsam einen historischen Jugendwanderkutter restauriert. Das alte Schiff sollte wieder schwimmen und junge Flüchtlinge sollten Wind in die Segel bekommen – mit diesem Leitbild hatte 2016 die vor Ort ansässige Stiftung „Haus im Park“ ein Projekt begonnen, das geflüchteten Schülerinnen und Schülern aus der im Stadtteil angesiedelten allgemeinbildenden sowie beruflichen Schulen Arbeitsmöglichkeiten in regelmäßigen Tagespraktika, an Nachmittagen oder im Rahmen von Projekten ermöglichte. Für die an der Kooperation beteiligte Gewer-



Stapellauf der Borgesch 2019

(Quelle: [www.stiftung-hausimpark.de](http://www.stiftung-hausimpark.de); Abdruckgenehmigung vom 19.11.2019)

beschule fungierte die kleine Bootsbauerwerft als Praxisstelle zur Ab-  
leistung von unterrichtsbegleitenden Praktika im Rahmen der Berufs-  
vorbereitungsmaßnahmen, in der jeweils ein betrieblicher Lernort  
regelmäßig vorgesehen ist, an dem die jungen Flüchtlinge parallel zum  
Schulunterricht zwei Tage im Betrieb verbringen. Das Projekt wurde  
überwiegend ehrenamtlich getragen, lediglich der Leiter war ausge-  
bildeter Bootsbauer und erhielt eine Aufwandsentschädigung. Finan-  
ziell unterstützt wurde das Vorhaben von einigen Stiftungen sowie ein-  
zelnen Gewerbetreibenden aus der Nachbarschaft.

Nach der Fertigstellung wurde 2019 das Schiff an den Verein Haus  
Warwisch e.V. übergeben, der erlebnispädagogische Angebote für be-  
nachteiligte Kinder und Jugendliche im Stadtteil offeriert. Die mitarbei-  
tenden Jungs waren zwischen 15 und 18 Jahre alt und kamen überwie-  
gend aus Eritrea. Die Verständigung funktionierte anfangs mit Händen  
und Füßen. (SHiP 2019; [www.stiftung-hausimpark.de](http://www.stiftung-hausimpark.de))

„Es kann vermutet werden, dass das Boot jenseits des  
Bezugspunkts zu einer arbeitsweltbezogenen Kommunikation  
in deutscher Sprache selbst ein Medium für die Verarbeitung  
eigener Fluchterlebnisse ist, auch wenn die jungen Geflüchte-  
ten in der Regel darüber schweigen. Eine Betreuerin berichtet,  
dass beim Hämmern an der Planke Geschichten erzählt werden  
und Emotionen zutage kommen, die die Verslossenheit der  
Jugendlichen aufbricht, indem diese von ihrem Zuhause  
erzählen, über ihre Eltern und ihre Erlebnisse mit Freunden  
berichteten, die in den Herkunftsländern zurückgeblieben sind.  
Oftmals handeln die Geschichten auch vom Alleinsein hier in  
Deutschland, von dem belastenden Leben in den Unterkünften,  
von kaputten Füßen, Schlaflosigkeit und Bauchweh.“

(Gag 2018, 122)

[www.betterplace.org/de/projects/69372-segelschiff-thor-heyerdahl-eine-schule-fuer-s-leben](http://www.betterplace.org/de/projects/69372-segelschiff-thor-heyerdahl-eine-schule-fuer-s-leben)

[www.childrenshomes.org.uk](http://www.childrenshomes.org.uk)

[www.peking-freunde.de/index.php/fundstuecke1/die-peking-als-arethus](http://www.peking-freunde.de/index.php/fundstuecke1/die-peking-als-arethus)

[www.segelschiff-fortuna.de/schiff-crew/verein-stiftung/](http://www.segelschiff-fortuna.de/schiff-crew/verein-stiftung/)

[www.stiftung-hausimpark.de/ship-ahoi-alle-an-einem-boot](http://www.stiftung-hausimpark.de/ship-ahoi-alle-an-einem-boot)

**Gag**, Maren (2018): Praktika und noch viel mehr ... Betriebe als wichtige „Lernbegleiter“ und Bildungsorte. In: Schroeder, Joachim (Hrsg.): Geflüchtete in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer, 115-130.

**Hegemann**, Thomas (1992): Untersuchungen zum Rehabilitationserfolg eines sozialtherapeutischen Segelschiffprojektes. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 3, 14-22.

**Hinze**, Thomas (1988), Langzeitörns mit verhaltensauffälligen Jugendlichen. Eine mögliche Alternative zur geschlossenen Unterbringung. Diplomarbeit. Universität Bielefeld.

**Lauterbach**, Bettina (1988): Öffentliche Erziehung auf einem Segelschiff – Erfahrungen aus dem Projekt „NOSTRA“ des

Rauhen Hauses in Hamburg. Diplomarbeit: Evangelische Hochschule Hamburg.

**Huhnen**, Mark (2002): Längerfristige Segelprojekte mit jungen Menschen in psychosozialen Notlagen vor dem Hintergrund pädagogischer, gesellschaftlich-politischer und finanzieller Aspekte. Diplomarbeit: Fachhochschule Münster.

**Merkle**, Karin; Piruzgar-Merkle, Thomas (1994): Jugendschiff Anna Catharina. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik 2/3, 72-76.

**SHiP** – Stiftung Haus im Park (2019): SHiP Ahoi – Alle an einem Boot. Hamburg: SHiP.

**Zentrum für Erlebnispädagogik und Umweltbildung** (2017): Konzept für die maritime Jugendsozialarbeit am Zentrum Ueckermünde: ZERUM.

## **Familienklassen – Familienschulen**

Diese Bildungsangebote fokussieren auf das Handlungsfeld der Schulverweigerung, in dem es auch etliche andere pädagogische Ansätze gibt → Lernwerkstätten, Fernschulen). Das familienbezogene und zugleich schulnahe Konzept orientiert sich in Deutschland überwiegend am „Marlborough Modell“, das an einem Familienzentrum in England entwickelt worden ist. Diese systemische Therapieform wird in einem Gruppenansatz mit sechs bis acht Familien zusammen (Multifamilientherapie) und oftmals in der Schule umgesetzt. Die Teilnehmenden beraten sich gegenseitig, während die anwesenden Therapeutinnen oder Therapeuten die Gespräche so wenig wie möglich moderieren. Familienklassen und -schulen sind in England und Dänemark ab 2003 und seit 2006 in Deutschland implementiert worden.

(Asen et al. 2001; Hviid 2006; Castello et al. 2016)

Familienklassen gibt es an Regel- oder Förderschulen. Die ersten „Familien in Schule-Klassen“ (FiSch) in Schleswig-Holstein waren noch mehr oder weniger direkt an eine Klinik angeschlossen und zielten auf eine Re-Integration von Schülerinnen und Schülern, die wegen psychiatrischer Auffälligkeiten teilstationär behandelt wurden, in ihre Regelklassen ab. Mittlerweile arbeiten die FiSch-Klassen generell an der Integration nicht beschulbarer Kinder und Jugendlicher in Förderschulen, unter anderem zur Gewaltprävention. Sie können auch wichtig bei der Familienzusammenführung nach Gefängnisstrafen sein. Ein Ziel ist, dass Eltern ihr eigenes oder ein anderes Kind und dessen Interaktionen mit der Lehrkraft beobachten. ([www.fisch-online.info](http://www.fisch-online.info))

Eine Familienklasse, an der acht bis zehn Familien gleichzeitig teilnehmen können, findet einmal wöchentlich am Vormittag statt, ansonsten besuchen die Kinder ihre Regel-, Förder- oder → Klinikschule. Sie setzt sich aus Kindern verschiedener Klassen und Jahrgängen zusammen, wobei mindestens ein Elternteil bzw. älteres Familienmit-

glied in der Familienklasse anwesend sein soll. Es findet ein regelmäßiger Austausch mit der zugeordneten, kooperativen Schule statt. Die Teilnahme an einer Familienklasse dauert in der Regel etwa drei bis sechs Monate. Die Eltern erhalten Einblick in das Verhalten des Kindes, wie sich diese selbst im Wege stehen, aber auch, was sie schon können. Und die Eltern erhalten eine Rückmeldung über ihre Verhaltensweisen sowie über Handlungsmöglichkeiten in der Schule. Sie können sich mit anderen Eltern austauschen und erleben sich nicht mehr als Außenseiter. Sie sollen aber auch Anregungen erhalten, wie sie mit ihren Kindern im Alltag anders umgehen können. (Castello et al. 2016)

Der Tagesablauf einer Familienklasse gliedert sich in mehrere Phasen. Zunächst noch getrennt, erfolgt in der Morgenrunde der Kinder, die eine Lehrkraft leitet, und in der Elternrunde, die ein Coach moderiert, jeweils ein Austausch über Wochenerlebnisse und die Festlegung von Arbeitszielen für den Tag. Dann bearbeiten die Schülerinnen und Schüler, mit oder ohne direkte Unterstützung der anwesenden Eltern, schulische Themen. Zumeist ist es eine Unterrichtsstunde im Fach Deutsch und eine zweite in Mathematik. Die Kinder beschäftigen sich individuell mit den Lernthemen, bei inhaltlichen Fragen stehen die Lehrkräfte zur Verfügung. Sind Eltern mit den emotionalen Problemen ihrer Kinder überfordert, können sie sich mit dem Coach oder den anderen Eltern in einem Nebenraum austauschen. Nach dem Unterricht trifft sich die Gruppe im Plenum, das mit einem Interview beginnt. Dazu findet sich jedes Kind mit einem anderen Elternteil zusammen – das wird „Elterntausch“ genannt; dies ist besonders hilfreich, wenn es im Unterricht zu Konflikten zwischen dem Elternteil und dem Kind gekommen ist. Dann erfolgt im Multifamilienplenum ein abschließender Austausch. (Behme-Matthiessen et al. 2012)

In der *Familienschule* sind die Familienmitglieder bis zu vier Tage pro Woche in einem Stadtteil- oder Familienzentrum anwesend, in dem der Unterricht der Kinder stattfindet. Diese Form gibt es bislang nur in

Großbritannien. Eine „Family School“ arbeitet mit ca. 35 Kindern und Jugendlichen und deren sie begleitenden Erwachsenen, in der Regel ein Elternteil, es können aber auch Großeltern, Tanten oder ein erwachsener Geschwisterteil sein. Die durchschnittliche Verweildauer ist in der Regel sechs bis neun Monate. Das Kind ist somit über einen längeren Zeitraum am Vormittag nicht oder nur kaum an seiner Stammschule, der Unterricht orientiert sich indes an den Themen der Heimatschule. Da in England der Unterricht überwiegend in Ganztagsform erfolgt, ist das Kind jedoch am Nachmittag an seiner Schule und verliert somit nicht den Kontakt. Zugleich schafft es dem Kind jedoch einen Freiraum, um unabhängig vom Schulalltag an sich zu arbeiten. Ein entscheidendes Merkmal einer Familienschule ist die enge Zusammenarbeit zwischen dem Mitarbeiter bzw. der Mitarbeiterin von Marlborough, die aus der Familientherapie, Klinischen Psychologie oder Sozialarbeit sein können, und einer Lehrkraft der Schule. Die beiden treffen sich im Team, um die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familienzentrum zu konzipieren, zu koordinieren und zu gestalten. Wichtig ist es auch, in Lehrerkonferenzen regelmäßig die Erfahrungen zu reflektieren und die Arbeit in die Weiterentwicklung der (Stamm-)Schule aufzunehmen (Asen et al. 2001; McHugh/Dawson 2012).

**[www.fisch-online.info](http://www.fisch-online.info)**

**[www.marlborough.thedigitalacademy.com](http://www.marlborough.thedigitalacademy.com)**

**Asen**, Eia; Dawson, Neil; McHugh, Brenda (2001): Multiple family therapy: The Marlborough Model and its wider applications. London: Karnac Books.

**Behme-Matthiessen**, Ulrike; Pletsch, Thomas (Hrsg.) (2012): Handbuch Familienklasse: Multifamiliencoaching im Unterricht. Aachen: Shaker Verlag.

**Castello**, Armin, Bierkandt, Susanne; Suchy, Johanna (2016): Familienklassen: Schulische Interventionen im Multifamilien-setting. Zeitschrift für Heilpädagogik, 67, 227-233.

**McHugh**, Brenda; Dawson, Neill (2012): Multifamiliengruppen in Schulen nach dem Marlborough Modell. In: Behme-Matthiessen et al. (Hrsg.): Handbuch Familienklasse: Multifamiliencoaching im Unterricht. Aachen: Shaker Verlag, 149-160.

**Hviid**, Kirsten S.; Andersen, Claus Bonde; Kaldan, Tryggvi; Berliner, Peter (2006): Familienklasser i Helsingør. In: Psyke & Logos, 27, 749-766.

## **Fernschulen - Webschulen**

Bei der Distanzbeschulung sind zwei grundlegende Formen zu unterscheiden, die hinsichtlich ihrer Arbeitsweisen und Zielgruppen deutliche Differenzen aufweisen: Die „Fernschulen“ adressieren Schülerinnen und Schüler in Jugendhilfemaßnahmen. Es wird versucht, das schulische Angebot im Lebensfeld der Jugendlichen zu verorten. Die „Webschulen“ dagegen richten sich eher an Schülerinnen und Schüler, die keinen festen Wohnsitz haben oder die aktuell in Regionen leben, in denen es keine oder keine passenden Schulen gibt. Der Unterricht in den Webschulen basiert fast ausschließlich auf E-learning, in den Fernschulen werden PC und Internet zwar genutzt, es sind aber nicht die vorherrschenden Medien der Beschulung. In manchen Einrichtungen werden beide Formen angeboten.

Die ersten *Fernschulen* für schulmüde Jugendliche wurden in Deutschland Ende der 1990er Jahre geschaffen (Fischer 2009). Zumeist sind sie Bestandteil einer Erziehungshilfeeinrichtung, oftmals werden sie parallel zu einer Förder- oder einer Heimschule angeboten, wenn Jugendliche sich beispielsweise weigern, in eine stationäre Einrichtung oder in ein ambulantes Tagesangebot zu gehen. Ziel einer Fernschule ist die Vorbereitung auf einen Schulabschluss, der zumeist als externe Schulfremdenprüfung abgelegt wird. Der Bildungsplan des jeweiligen Bundeslandes und der spezifischen Schulform wird hierfür in Lernmodule aufbereitet. Die Lehrkraft sendet dem oder der Jugendlichen auf dem Postweg diese „Studienbriefe“ nach Hause zu, die Schülerinnen und Schüler haben dann zumeist zwei Wochen Zeit, das Lernpensum eigenständig zu bearbeiten und die Einsendaufgaben zu lösen, die schließlich an die Fernschule zurückgeschickt und dort korrigiert werden. Aufbauend auf den Ergebnissen wird individuell das nächste Lernpaket zusammengestellt. Mit einem solchen Konzept begann 1997 eine Fernschule in Breisach am Rhein, die an das dortige Christophorus-Jugendwerk der Caritas angegliedert ist; Jugendliche

in ganz Deutschland werden beschult. In Köln wurde 2010 ebenfalls eine Einrichtung eröffnet sowie 2011 eine in Bamberg. Mit einem eigenen Konzept und stärker auf den Einsatz von Computern und Internet ausgerichtet ist das „Virtuelle Klassenzimmer“ von „Mutpol“, einer Einrichtung der Diakonischen Jugendhilfe in Tuttlingen. In all diesen Institutionen wird nicht nur die Fernbeschulung angeboten, sondern es gibt auch Erziehungshilfe- und Sonderberufsschulen herkömmlichen Zuschnitts. (Flex-Fernschule 2002; Heckner 2013; [www.flex-fernschule.de](http://www.flex-fernschule.de))



Flex-Schule Breisach-Oberrimsingen

(2011; Foto: Schroeder)

Die Fernschulen arbeiten außerdem mit Jugendlichen, die nicht zuhause wohnen, sondern irgendwo in Deutschland in einem intensivpädagogischen Setting (z.B. einem Bauernhof) untergebracht sind, oder die an einer → Intensivpädagogik im Ausland teilnehmen und für einen festgelegten Zeitraum auf einer abgelegenen Farm, in einem handwerklichen Kleinbetrieb oder naturnah in einem abgeschiede-

nen Bergdorf oder einem Haus am See leben und sich dort am Alltagsleben beteiligen; der schulische Anschluss wird dann oftmals über den Fernunterricht gesichert. (Fischer 2010, Wendelin 2011).

In den *Webschulen* wird der Unterricht überwiegend per Computer und Videotelefon (Skype) gestaltet. Die Jugendlichen leben im Ausland oder haben eine Behinderung bzw. ein gesundheitliches Problem, sie befinden sich im Strafvollzug oder in der Psychiatrie. Auch schulpflichtige junge Künstlerinnen und Künstler auf Tournee oder hochbegabte Schülerinnen und Schüler ebenso wie die Kinder von Expatriats in der Internationalen Entwicklungszusammenarbeit, die in abgelegenen Regionen arbeiten, werden auf diese Weise individuell in ihrem Lernen gefördert und auf Schulabschlüsse vorbereitet. Die Webschulen können somit als zeitgemäße Varianten der „Radioschulen“ oder „Buschschulen“ betrachtet werden, in denen früher mit Funkgeräten und lokalen Radiosendern für Kinder in unzugänglichen Gegenden, wo es keine Schulen gab bzw. die Internatsunterbringung nicht möglich oder nicht gewünscht war, beschult wurden (Funkkolleg). Die später entwickelten „Fernseh-Schulen“ (Telekolleg) werden mehr und mehr durch die „Online-Schulen“ abgelöst. Im Unterschied zu den Fernschulen wird in den Web-Schulen fast ausschließlich mit digitalen Unterrichtsformaten gearbeitet. (Dieckmann/Zinn 2017)

**[www.donboscobamberg.de/projekte](http://www.donboscobamberg.de/projekte) (flex bavaria)**

**[www.flex-fernschule.de/flex-nrw/](http://www.flex-fernschule.de/flex-nrw/)**

**[www.mutpol.de/schulen](http://www.mutpol.de/schulen) (Mutpol. Das Leben lernen. Diakonische Jugendhilfe Tuttlingen e.V.: Virtuelles Klassenzimmer)**

**[www.neukirchener.de](http://www.neukirchener.de) (Neukirchener Erziehungsverein: Distanzbeschulung)**

**[www.polygon-schule.ch/fernunterricht](http://www.polygon-schule.ch/fernunterricht) (Polygon. Die individuelle Schule)**

**[www.vincenz-ivm.de](http://www.vincenz-ivm.de) (St. Vincenz Jugendhilfe e.V. Dortmund: Woanders neu beginnen)**

**[www.web-individualschule.de](http://www.web-individualschule.de) (web-individualschule Bochum)**

**Dieckmann**, Heinrich; Zinn, Holger (2017):  
Geschichte des Fernunterrichts.

Bielefeld: wvb.

**Fischer**, Ralph (2009): Homeschooling in  
der Bundesrepublik Deutschland:  
Eine erziehungswissenschaftliche  
Annäherung. Bonn: Verlag für Kultur und  
Wissenschaft.

**Fischer**, Torsten (2010): Intensivpädagogik  
im Ausland. Aachen: Shaker.

**Flex-Fernschule** Breisach-Oberrimsingen  
(2002): Flex. Flexible Lernhilfe.  
Leistungsbeschreibung. Caritas.

**Heckner**, Thomas (2013): Schulverweige-  
rung als individuelle entwicklungsbezogene  
Bewältigungsstrategie zwischen Risiko-  
verhalten und Resilienzbildung.

Ressourcenorientierung in der Arbeit mit  
Schulverweigerern im Rahmen von Hilfen  
zur Erziehung nach dem SGB VIII am  
Beispiel der Flex-Fernschule. Dissertation,  
Universität zu Köln.

**Wendelin**, Holger (2011): Erziehungshilfen  
im Ausland: Konzeptionen, Strukturen und  
die Praxis von intensivpädagogischen  
Auslandshilfen. Weinheim: Juventa.

## Flüchtlingsschulen

Frühe schulpolitische Reaktionen auf Flüchtlinge finden sich bereits im 17. Jahrhundert, als verschiedene Glaubensflüchtlinge (Hugenotten, Böhmisches Brüder) in Deutschland Zuflucht suchten. Der Umgang mit den einzelnen religiösen Gruppen war jedoch sehr unterschiedlich: So wurde mit dem Edikt von Potsdam den *Hugenotten* in Brandenburg-Preußen die freie Wahl des Wohnorts, Gewerbe- und Steuerfreiheit, finanzielle Unterstützung bei Unternehmensgründungen sowie das Recht zur Einrichtung eigener Schulen gewährt. Sie ließen sich überwiegend in neu gegründeten Siedlungen nieder, in denen ihnen in Kirchen und Schulen der Gebrauch der französischen Sprache zugestanden wurde. Zwar wurde den Hugenotten die preußische Staatsbürgerschaft erteilt, sie behielten aber ihre kulturelle Autonomie und damit verbundene Sonderrechte. In Brandenburg-Preußen und Berlin, ebenfalls mit einem großen Anteil hugenottischer Bevölkerung, bestanden mehrere Dutzend dieser hugenottischen Schulen, die zumeist als „Französische Gemeindeschulen“ bezeichnet wurden, überwiegend den Status von Privatschulen hatten und insbesondere der Sprachpflege des Französischen dienten. Bei der Beurteilung dieser hohen Autonomie ist zu berücksichtigen, dass die französische Sprache und Kultur in dieser Zeit eine Art Leitkultur waren. Außerdem waren die Flüchtlinge überwiegend vermöglicher als die ansässige Bevölkerung, und somit bestand ein hohes Interesse an ihrer Integration. Kurze Zeit später wurden in Preußen auch *Böhmische Brüder* angesiedelt, protestantische Glaubensflüchtlinge aus dem Gebiet des heutigen Tschechiens. Diesen wurde jedoch kein vergleichbarer Autonomiestatus gewährt. Zwar ist auch deren Einwanderung staatlich willkommen und wird mit Privilegien belohnt, aber eine eigene Gerichtsbarkeit und das Recht auf alleinige Unterrichtssprache Böhmisches wird nicht erteilt. Vielmehr unterrichtete in diesen Flüchtlingschulen neben einem böhmischen zudem ein deutscher Schulmeister, und im Unterschied zu den hugenottischen Schulen wurden auch

deutschsprachige Kinder aufgenommen, was den Assimilierungsprozess beschleunigt haben dürfte. (Hansen 2001; Hansen/Wenning 2003)

Im und nach dem Ersten Weltkrieg stellte sich für das Deutsche Reich ein gewaltiges Flüchtlingsproblem: Zum einen mussten mehr als eine Million Vertriebene aus den abgetretenen Territorien (Elsaß-Lothringen, Saarland, Gebiete in Polen, Frankreich, Belgien und Dänemark) integriert werden. Da es sich um *deutsche Flüchtlinge* handelte, die also eine deutsche Staatsbürgerschaft hatten, stellte sich kein schulpolitischer Handlungsbedarf, denn sie waren schulpflichtig und mussten in die öffentlichen Schulen aufgenommen werden. Anfang der 1920er Jahre lebten in Deutschland aber auch etwa eine halbe Million russischer Flüchtlinge, die im Zuge der Oktoberrevolution ins Exil gegangen waren. Sie gründeten eigene Schulen, aus denen eine spezielle schulische Infrastruktur neben dem staatlichen Bildungssystem entstand, die nicht nur Volksschulen, sondern insbesondere auch Gymnasien umfasste. Auf der Grundlage der russischen Reifeprüfungsordnung von 1914 erwarb man dort ein „russisches“ Abitur, das von einer Vertrauensstelle für russische Flüchtlinge in Deutschland anerkannt wurde. (Hansen/Wenning 2003)

Nach dem Zweiten Weltkrieg war in Westdeutschland die Unterscheidung zwischen deutschen Flüchtlingen und solchen ohne deutsche Staatsbürgerschaft weiterhin das grundlegende Kriterium schulpolitischer Entscheidungen. Die (deutschen) *Vertriebenen* wurden durch staatliche Unterstützung in der Wohnraumbeschaffung, durch Fürsorgeleistungen, Hilfen bei der Arbeitsplatzsuche und der Gewährleistung von Krediten in ihrer Integration unterstützt. Aufgrund der deutschen Staatsangehörigkeit war keine besondere Schulpolitik erforderlich, insbesondere wurden deutsche Sprach- und Kulturkenntnisse per Definition unterstellt, wenngleich diese de facto nicht immer vorhanden waren und es somit Integrationsprobleme geben konnte. Im Zuge der Rekonfessionalisierung der Volksschule entstand jedoch

in Folge der Ansiedlung von Vertriebenen in konfessionell gemischten Wohngebieten oftmals eine Reihe von neu eingerichteten Zwergschulen, in denen ausschließlich Flüchtlingskinder waren. Für einige Jahre wurden in einigen Städten staatliche Sonderschulen für kriegsgeschädigte Kinder und Jugendliche geschaffen, in denen mit speziellen pädagogischen Konzepten insbesondere auf die Traumatisierungen der Schülerinnen und Schüler eingegangen wurde.

(Lemberg/Edding 1959; Staatsarchiv Hamburg)

Die dauerhaft und legal anwesenden *Konventions- und Kontingentflüchtlinge* (ohne deutsche Staatsangehörigkeit) sind seit einem Beschluss der KMK von 1952 der Schulpflicht unterworfen. Auch sie können zusätzliche Unterstützung erhalten (Nachhilfeunterricht, Sachleistungen etc.). Aufgrund humanitärer Selbstverpflichtung (wie beispielsweise im Falle aus der Sowjetunion ausreisender Juden) oder internationaler Abkommen (etwa für die „Boatpeople“ aus Vietnam) durchlaufen sie kein Asylverfahren, sondern kommen mit einer Übernahmeerklärung der Bundesregierung ins Land, haben somit ein dauerhaftes Bleiberecht und sind unstrittig schulpflichtig. In aller Regel werden diese bevorrechtigten Flüchtlinge zunächst für einige Monate im Durchgangslager Friedland untergebracht, wo unverzüglich mit der Beschulung der Kinder begonnen wird, bevor dann die Umverteilung in die verschiedenen Bundesländer erfolgt. Der Unterricht wird in einer → Lagerschule sowie in den örtlichen Regelschulen erteilt.

(Baur/Bluche 2017)

In den 1990er Jahren hatte nur die Hälfte der sechzehn Bundesländer die Schulpflicht für die *Asylbewerberkinder*, wie sie damals offiziell genannt wurden, eingeführt. Erhebungen zeigen, dass seit ca. 2013 nun ausnahmslos in allen Bundesländern junge Geflüchtete zumindest bis zum 16. Lebensjahr und unabhängig vom Aufenthaltsstatus schulpflichtig sind. Allerdings kann es gesetzliche Wartezeiten bis zu sechs Monaten bis zur Einschulung geben. In den meisten Ländern

besteht die Schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr, in Bayern ist ein Schulbesuch bis 25 Jahre möglich. Günstig sind auch Regelungen, dass alle jungen Geflüchteten solange einen bereits begonnenen Bildungsgang besuchen dürfen, bis sie einen staatlich anerkannten Schulabschluss erlangt haben, und auch diejenigen mit negativer Asylentscheidung können eine angefangene betriebliche Ausbildung abschließen (Müller et al. 2014; Weiser 2013).

Mit dem Zuwanderungsgesetz wurde 2005 im § 87 AufenthG eingeführt, dass Schulen sowie Bildungs- und Erziehungseinrichtungen verpflichtet sind, den Ausländerbehörden mitzuteilen, wenn sie Kenntnis über Schülerinnen und Schüler „ohne Papiere“ erlangen. 2011 änderte der Bundestag diese Bestimmung, seitdem können auch „papierlose“ Kinder und Jugendliche mit einem *illegalen Aufenthaltsstatus* in eine Schule aufgenommen werden, wengleich es bislang kein einziges Bundesland gibt, das explizit eine entsprechende Aufnahmeverpflichtung in das jeweilige Schulgesetz aufgenommen hat.

(Funck et al. 2015)

In Trägerschaft der Kinder- und Jugendhilfe oder auch durch ehrenamtliche Organisationen wurden und werden immer wieder spezielle Schulen in den öffentlich-rechtlichen Unterkünften, „Ankerzentren“ und „Ausreisezentren“ eingerichtet. Im Saarland waren ab 1987 „Flüchtlingsschulen“ in den dezentral organisierten Unterkünften geschaffen worden, in Baden-Württemberg wurde dies mit einem behördlichen Erlass 1996 geregelt. In München hat ein Trägerverein eine spezielle „Schule für Flüchtlinge (SchlaU)“ gegründet. In der Neufassung des Hamburgischen Schulgesetzes vom 31.08.2018 sind die Lerngruppen der Schulbehörde in öffentlichen Wohneinrichtungen wie zentralen Erstaufnahmestellen oder Wohnunterkünften als reguläre Bildungsgänge aufgenommen worden. (Stenger 2009, Schroeder 2022).

Junge Geflüchtete kommen überall in Deutschland zunächst in ein- bis zweijährige *Vorbereitungsklassen*, deren Ziel es ist, sprachlich und fachlich den Wechsel in eine Regelklasse der Primar- oder Sekundarstufe I oder auch in die gymnasiale Oberstufe zu begleiten. Diese Lernsettings wurden in der „alten“ Bundesrepublik bereits in den 1970er Jahren eingeführt, seitdem stellen sie für die meisten zugewanderten Kinder und Jugendlichen das erste Bildungsangebot des deutschen Schulsystems dar. Die jungen Flüchtlinge werden nur selten vom ersten Tag an in die Regelklassen der allgemeinbildenden Schulen integriert (*Submersionsansatz*). Häufiger kommen die Kinder und Jugendlichen in spezielle Klassen, die parallel zum Regelunterricht geführt werden (*Separates Modell*). Manchmal nehmen die zugewanderten Kinder und Jugendlichen frühzeitig zumindest in einigen Fächern am Regelunterricht teil (*Teilintegratives Modell*). In einigen Bundesländern wird ein einziges Organisationsmodell vorgeschrieben, in anderen dürfen die Schulen situativ selbst entscheiden (Drewitz/Massumi 2015).

**Staatsarchiv Hamburg:** Oberschulbehörde 361-2-VI, 695 Einrichtungen von Sonderklassen für Kinder von Flüchtlingen, Evakuierten, heimatlosen Ausländern und Spätaussiedlern sowie einer Sonderschule für Spätheimkehrer.

- Baur**, Joachim; Bluche, Lorraine (Hrsg.) (2017): *Fluchtpunkt Friedland. Über das Grenzdurchgangslager, 1945 bis heute*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Drewitz**, Nora von; Massumi, Mona (2015): *Schulmodelle für zugewanderte Kinder: parallel oder integrativ?* In: *Grundschule* 10/2015, 35-37.
- Funck**, Barbara J.; Karakaşoğlu, Yasemin; Vogel, Dita (2015): „Es darf nicht an Papieren scheitern“. *Theorie und Praxis der Einschulung von papierlosen Kindern und Jugendlichen*. Frankfurt am Main: GEW.
- Hansen**, Georg (2001): *Die Deutschmachung. Ethnizität und Ethnisierung im Prozess von Ein- und Ausgrenzungen*. Münster: Waxmann.
- Hansen**, Georg; Wenning, Norbert (2003): *Schulpolitik für andere Ethnien in Deutschland. Zwischen Autonomie und Unterdrückung*. Münster: Waxmann.
- Harmening**, Björn (2005): *„Wir bleiben draußen“*. *Schulpflicht und Schulrecht von Flüchtlingskindern in Deutschland*. Osnabrück: terre des hommes.
- Lemberg**, Eugen; Edding, Friedrich (1959): *Die Vertriebenen in Westdeutschland: ihre Eingliederung und ihr Einfluß auf Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Geistesleben* (3 Bände). Kiel: Ferdinand Hirt.
- Müller**, Doreen, Nägele, Barbara; Petermann, Fanny (2014): *Jugendliche in unsicheren Aufenthaltsverhältnissen im Übergang Schule-Beruf*. Göttingen: Zoom – Gesellschaft für prospektive Entwicklung e.V.
- Schroeder**, Joachim (2022): *Fluchtbedingte Transformationen im Bildungssystem?* In: Breckner, Ingrid; Schroeder, Joachim (Hrsg.): *Transformationsprozesse am Fluchtort Stadt*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Stenger**, Michael (2009): *Die Potenziale junger Flüchtlinge durch schulische Förderung – die SchlaU-Schule*. In: Krappmann, Lothar; Lob-Hüdepohl, Andreas; Bohmeyer, Axel; Kurzke-Maasmeier, Stefan (Hrsg.): *Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 197-202.
- Weiser**, Barbara (2013): *Recht auf Bildung für Flüchtlinge. Rahmenbedingungen des Zugangs zu Bildungsangeboten für Asylsuchende, Flüchtlinge und Migranten mit Duldung (schulische oder berufliche Aus- und Weiterbildung)*. Beilage zum *Asylmagazin* 11/2013. Berlin: Informationsbund Asyl und Migration e.V.

## **Forensikschulen**

Die Bildungseinrichtungen im Maßregelvollzug werden als Forensikschulen bezeichnet. Gerichte können von der Verhängung einer Strafe absehen, beispielsweise wenn Täterinnen und Täter nicht bzw. eingeschränkt schuldig sind. Stattdessen werden dann jedoch oftmals strafrichterliche Maßregeln angeordnet, die der „Besserung und Sicherung“ (§ 61 StGB) dienen. Hierzu zählen der Entzug der Fahrerlaubnis oder Berufsverbot, insbesondere jedoch freiheitsentziehende Maßnahmen in Form der Einweisung in ein psychiatrisches Krankenhaus, wenn erwartet wird, dass die Täterinnen und Täter weitere Straftaten begehen könnten, in eine Entziehungsanstalt, wenn eine Straftat auf Alkohol- oder Drogeneinfluss zurückgeführt wird oder weitere Straftaten durch die Suchtmittelabhängigkeit erwartet werden, sowie Sicherungsverwahrung, beispielsweise bei schweren Sexualdelikten (§§ 63-66 StGB). Auch für Jugendliche kann der Maßregelvollzug angeordnet werden (§ 7 JGG). Die forensisch-psychiatrischen Kliniken bzw. Klinikabteilungen ähneln in ihrer Anlage den Gefängnissen. Die dort untergebrachten Menschen verbringen alle Bereiche ihres Lebens in den Anstaltsgebäuden. Sie befinden sich in Zwangsgemeinschaften mit anderen, die genauso von der Umwelt abgeschnitten sind. Sie müssen die Regeln der Anstalt einhalten, somit werden sie hart sanktioniert. (Müller-Isberner 2009; Volckart/Grünebaum 2009; Schalast 2013)

Die Schulen im Maßregelvollzug bzw. in der Forensik haben im Fachdiskurs der Psychiatrie und erst recht in der Erziehungswissenschaft nur eine marginale Position. Bildungsarbeit in der Forensik ist den besonderen Erfordernissen des Maßregelvollzugs nachgeordnet. Die Einrichtungen der forensischen Psychiatrie werden von Ärztinnen und Ärzten geleitet, die auch die weisungsbefugten Vorgesetzten für die Lehrkräfte sind. Zugleich ist die Bildungsarbeit auf die Therapie bezogen, weil sie neben der Vermittlung von schulischem und abschlussorientiertem Wissen insbesondere einen Beitrag zur Persön-

lichkeitsentwicklung vor kriminalpräventivem Hintergrund leisten soll. Die kriminalpräventive Wirkung von Bildungsarbeit ist empirisch jedoch nicht hinreichend belegt, ausgearbeitete forensisch-pädagogische Konzepte fehlen. Wie in der → Gefängnisschule oder der → Schule in der Psychiatrie geht es auch in der Schule der Forensik um eine generelle Verbesserung der Resozialisierungsmöglichkeiten durch den Erwerb eines Schulabschlusses und/oder eine Berufsausbildung. Außerdem soll durch den Unterricht der therapeutische Prozess positiv beeinflusst werden. (Müller-Isberner/Eucker 2009)

Die pädagogische Arbeit soll die Mitarbeit und das Verantwortungsbewusstsein der untergebrachten Person wecken und fördern sowie auf eine selbständige Lebensführung vorbereiten. Dazu gehört auch die familiäre, soziale und berufliche Eingliederung. Untergebrachten Personen ohne Schulabschluss soll Unterricht in den zum Schulabschluss führenden Fächern erteilt werden, denen mit Schulabschluss ist die Gelegenheit zum Erwerb eines weiterführenden Schulabschlusses zu ermöglichen, bei der beruflichen Fortbildung oder Umschulung ist berufsbildender Unterricht anzubieten. Als Soll-Bestimmung ist Unterricht für den Erwerb eines ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses gesetzlich verankert. Unterricht für einen weiterführenden Schulabschluss ist hingegen als Kann-Bestimmung genannt.

(Leygraf 1988)

In der Forensikschule ist die Bildungsnachfrage in ganz Deutschland weitaus höher als das bestehende Unterrichtsangebot. Die Belegungszahlen im Maßregelvollzug sind in den letzten Jahren stark angestiegen und damit auch der Grundbildungsbedarf von Patientinnen und Patienten. Die Bildungsangebote und die Unterrichtspraxis bleiben allerdings weit hinter den etablierten Standards im Justizvollzug zurück. Das liegt u.a. daran, dass es nur in wenigen Bundesländern überhaupt eine gesetzliche Verankerung von schulischer und beruflicher Bildung in der Forensik gibt. Für Arbeitsleistungen in der

Forensik erhält die untergebrachte Person ein Arbeitsentgelt. Übt sie aus therapeutischen Gründen eine sonstige Beschäftigung aus oder nimmt sie an einer heilpädagogischen Förderung, am Unterricht oder an Maßnahmen der Berufsausbildung, der beruflichen Fortbildung oder Umschulung teil, so kann ihr eine Zuwendung gewährt werden. Während aber in der Arbeitstherapie pro Einheit (eine halbe Stunde) 65 Cent bezahlt wird, gibt es in der Schule dafür lediglich 60 Cent.

(Weber 2014; Zetsche 2020)

Die Anmeldung zum Unterricht erfolgt nicht durch die Untergebrachten selbst, sondern durch das Personal auf den Stationen, das dadurch auch eine Auswahl trifft, wer teilnehmen darf; die Kriterien dafür sind nicht immer transparent. Im Maßregelvollzug fehlt es in Deutschland an Lehrkräften, nur etwa die Hälfte der in der Forensikschule Tätigen, hat überhaupt eine Lehramtsausbildung. Es gibt zahlreiche Vorschläge zur Verbesserung der Situation in der Schule der Forensik: bessere Sachausstattung, Lehr- und Lernmaterialien für Grundbildungs- und Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht, Computerausstattung und Zugang zu digitalen Unterrichtsmedien, auf die Bildungsbedarfe der Lernenden zugeschnittene Fortbildungen für die Lehrkräfte.

Daraus ergibt sich in Bezug auf Bildungsteilhabe eine erhebliche Schlechterstellung von Personen, die im Maßregelvollzug untergebracht sind gegenüber denjenigen im Justizvollzug. „Nur wenn von der Maßregeleinrichtung ein ausreichendes Angebot an schulischen Hilfen organisiert zur Verfügung gestellt wird, das nicht nur für einen kleinen Teil der förderungswilligen Patienten geeignet ist, sind Einzelentscheidungen über die Teilnahme am Schulunterricht nicht von vornherein rechtsfehlerhaft“ (Marschner 2010, 173)

Aufgrund oftmals unvollständiger Schulkarrieren und prekärer Bildungsbiografien der Patientinnen und Patienten ist ein hoher Bedarf an Alphabetisierung und Grundbildung erforderlich. Mehrheitlich ha-

ben sie keine abgeschlossene Berufsausbildung, auch berufliche Erfahrungen liegen häufig nicht vor. Studien belegen, dass die Teilnehmenden in der Schule der Forensik sehr bildungsmotiviert sind und sie zumeist klare Bildungsziele formulieren. Andererseits ist der Altersdurchschnitt in der Forensik mit etwa 50 Jahren hoch, was die Chancen auf eine Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt nach der Entlassung sehr erschwert. Auch Krankheitsdiagnosen begrenzen die (Wieder-)Eingliederung in das Beschäftigungssystem. Anders als die Gefängnisschulen haben die Forensikschulen zumeist keine eigenen Werkstätten, sondern sie bieten lediglich Arbeitsgelegenheiten, sodass es strukturell schwierig ist, berufliche Kompetenzen ausbilden zu können

(Hennicke 1999; Zetsche 2014, 2020; Lasthaus 2011; Weber 2014; [www.lerneninderforensik.de](http://www.lerneninderforensik.de))

**[www.lerneninderforensik.de](http://www.lerneninderforensik.de)**

(Bundesverband Pädagogik in der Forensik/Maßregelvollzug e.V.)

**Hennicke**, Angelika (1999): Schulische und berufliche Bildung von Patienten in der forensischen Psychiatrie.

In: Recht und Psychiatrie 17, 65-69.

**Lasthaus**, Michael (2011): Lernen hinter Mauern und Gittern. Alphabetisierung in der Forensik. In: Psychologie & Gesellschaftskritik 35 (3), 79-92.

**Leygraf**, Norbert (1988): Psychisch kranke Straftäter. Epidemiologie und aktuelle Praxis des psychiatrischen Maßregelvollzugs. Berlin: Springer.

**Marschner**, Rolf (2010): Rehabilitation. In: Kammeier, Heinz (Hrsg.): Maßregelvollzugsrecht. Berlin: de Gruyter, 165-185.

**Müller-Isberner**, Rüdiger; Eucker, Sabine (2009): Therapie im Maßregelvollzug. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.

**Schalast**, Norbert (2013): Die Dauer der Unterbringung in der Entziehungsanstalt. In: Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie 7, 105-113.

**Volckart**, Bernd; Grünebaum, Rolf (2009): Maßregelvollzug. Das Recht des Vollzugs der Unterbringung nach §§ 63, 64 StGB in einem psychiatrischen Krankenhaus und in einer Entziehungsanstalt.

Köln: Carl Heymanns Verlag

**Weber**, Martina (2014): Bildung hinter Mauern. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 83 (2), 98-110.

**Zetsche**, Oliver Tobias (2014): Der schulische und berufliche Werdegang von psychisch kranken Straftätern in Sachsen: Eine Studie zur pädagogischen Betreuung von Patienten des Maßregelvollzugs. Hamburg: disserta Verlag.

**Zetsche**, Oliver Tobias (2020): Zur Notwendigkeit von Bildungsangeboten im Maßregelvollzug. Pädagogische Hilfsmaßnahmen in der Forensischen Psychiatrie. Wiesbaden: Springer VS.

## **Friedensdorf International**

Seit 1967 bringt das „Friedensdorf International“ verwundete, verstümmelte, verletzte und verbrannte Kinder und Jugendliche aus mehr als vierzig Kriegs-, Krisen- und Armutregionen der Welt nach Oberhausen. Mit seinem in der Friedenspädagogik verwurzelten Hilfs- und Bildungsansatz stellt es zudem einen in Deutschland einzigartigen Lernort dar. Der das Friedensdorf tragende Verein hat ein Netz von dreihundert Kliniken in Deutschland, Österreich und den Niederlanden geknüpft, in denen die jungen Patientinnen und Patienten kostenlos behandelt werden. Während sie auf die Operation warten oder aber sich von ihr erholen, wohnen die Kinder im „Friedensdorf“ am grünen Rand von Oberhausen. In der Ansammlung mehrstöckiger Gebäude mit spartanisch eingerichteten Zimmern sind 150 Kinder und Jugendliche zur gleichen Zeit untergebracht, eintausend verteilt auf das Jahr, betreut von ca. vierzig Erzieherinnen, Krankengymnasten, Köchinnen und Praktikanten. Zweihundert freiwillige Helferinnen und Helfer unterstützen das Dorf. Mehr als zwei Millionen Euro werden jährlich an Spenden benötigt. Rund um die aufnahmewilligen Kliniken haben sich Freundeskreise gebildet, deren Mitglieder die Kinder regelmäßig besuchen. An siebzehn Orten weltweit hat der Verein gemeinsam mit lokalem Hilfspersonal Ambulanzen aufgebaut, dort werden die leichteren Fälle behandelt.



**Logo Friedensdorf International**

Die Kinder werden in Afghanistan, Angola oder Armenien in Krankenhäusern und Gesundheitsstationen zusammengesucht. Dort sind sie oftmals bereits seit Monaten, ohne dass eine angemessene medizi-

nische Behandlung möglich ist. Die Mütter schlafen unter Bäumen vor den Krankenstationen, um tagsüber ihre Kinder zu versorgen. Oftmals muss als Verbandsmaterial gebrauchtes Zeitungspapier genutzt werden, die Wunden eitern und entzünden sich, das Fleisch fault. Der Wechsel von Verbänden muss ohne Narkose durchgeführt werden, was in Deutschland bei solchen schweren Verbrennungen oder Verstümmelungen undenkbar wäre. Die Kinder müssen höllische Schmerzen ertragen. Sie sind Kriegsoffer, sind von Tretminen verletzt worden, haben andere schwere Erkrankungen oder angeborene körperliche Missbildungen und Behinderungen. Manche Familien nehmen oftmals tagelange Fußmärsche auf sich, um ihre Kinder in die Hauptstadt zu bringen, wo es dann nochmals einige Wochen dauert, bis die Gruppe zusammengestellt ist, die nach Deutschland geflogen wird.

Es werden konsequent nur solche Kinder nach Deutschland gebracht, für die eine medizinische Versorgung im Heimatland unter den derzeitigen Umständen nicht möglich ist, und es muss eine reelle Chance auf eine erfolgreiche Behandlung in Deutschland gegeben sein. Außerdem wird eine soziale Indikation gefordert, das heißt, es muss nachgewiesen werden, dass die Familien der Kinder eine Behandlung nicht selbst sicherstellen können. Mit den Eltern schließt der Verein einen Vertrag, der bei der Einreise den deutschen Behörden und Kliniken vorgelegt werden muss. Die Heimatländer müssen eine Rückkehrgarantie abgeben, erst dann erteilt die Bundesrepublik eine begrenzte Aufenthaltserlaubnis. Prinzipiell erhalten nur Kinder im Alter bis elf Jahren ein Visum, auch wenn die Behörden in Ausnahmefällen durchaus flexibler entscheiden. Ein Kind ohne Begleitung eines Angehörigen so weit weg reisen zu lassen ist für viele Familien ein Akt der Verzweiflung – und zugleich ein Beweis des Vertrauens. Die Eltern wollen unbedingt, dass das Kind mitreisen darf, um gesund zu werden. Hierfür vertrauen sie es einer ihnen unbekanntem Organisation an, und sie verlassen sich auf das Versprechen, dass sie irgendwann ihr Kind wohlbehalten zurückerhalten werden.

In Deutschland angekommen erleben die jungen Patientinnen und Patienten ein soziales Umfeld, das sich ihnen zuwendet, sie versorgt und nie alleine lässt. Andererseits werden diese sozialen Kontakte relativ distanziert gestaltet, denn es steht ja fest, dass die Kleinen wieder in ihre Herkunftsländer zurückkehren sollen. „Betreuen – nicht binden!“ lautet eine der Regeln, die den ehrenamtlich Tätigen eingeschärft wird. So wird angeraten, die Kinder nicht mit nach Hause zu nehmen, denn Krankenhaus und Station sind für Monate deren ‚Heimat‘, und man will sie nicht durch zu enge private Verbindungen außerhalb dieser ‚Heimat‘ verwirren und in Konflikte bringen. Die Kinder wissen, dass sie nur deshalb so weit von ihren Familien entfernt sind, um gesund zu werden, und nicht, um in Deutschland zu bleiben. Deshalb werden sie auch nicht in deutschen Pflegefamilien untergebracht. Während des Aufenthalts in der Bundesrepublik haben die Kinder zu meist auch keine Kontakte nach Hause, denn oftmals gibt es in den abgelegenen Regionen der Herkunftsländer kein Telefon.

Die Schule im Friedensdorf wird als „Lernhaus“ bezeichnet. Durchweg von ehrenamtlich Tätigen, oftmals solchen mit entsprechenden herkunftssprachlichen Kenntnissen, wird Rechnen und Schreiben angeboten, auch wenn dies nicht die inhaltlichen Schwerpunkte des Programmes sind. Vielmehr sollen den Kindern solche Fähigkeiten vermittelt werden, die für deren zukünftiges Leben in der Heimat von Bedeutung sind. Etliche Patientinnen und Patienten sind in ihren Herkunftsländern noch kränker geworden, weil die dortigen hygienischen Zustände miserabel sind. Deshalb wird vermittelt, dass verunreinigtes Wasser die Ausbreitung lebensgefährlicher Krankheiten zur Folge haben kann oder sich durch regelmäßiges Händewaschen mit Wasser und einfacher Seife die Ansteckungsgefahr reduzieren lässt. Auch handwerkliche Kompetenzen können erlangt werden. Die Tätigkeit im Metall- und Holzbereich soll eine sinnvolle Freizeitbeschäftigung bieten und auch Arbeitsperspektiven in den Heimatländern aufzeigen. Außerdem werden Dinge hergestellt, die im Friedensdorf Verwendung finden, wie zum Bei-

spiel die Gartenbänke für den „Dorfplatz“ und die Geräte im Spielgarten. Es gibt eine Nähstube, in der gezeigt wird, wie sich Kleidungsstücke ausbessern oder anfertigen lassen. In einer kleinen Lehrküche vermitteln sich die Kinder gegenseitig die Zubereitung einfacher Mahlzeiten.

Doch das Bildungsangebot dient nicht ausschließlich zur Vorbereitung auf das Leben in der Heimat. Es soll auch dazu beitragen, den Kindern den Aufenthalt im Friedensdorf zu erleichtern. Im Vokalbeltraining werden deutsche Wörter und Sätze geübt, die die Kommunikation mit dem Team und den anderen Kindern unterschiedlicher Herkunft verbessert. Im Orientierungskurs lernen neu Angekommene, wie das Leben im Dorf funktioniert. Auch ein Angebot zur „Konfliktbewältigung“ gibt es. Hier wird in Rollenspielen das eigene Verhalten in lebensnahen Situationen reflektiert, wie zum Beispiel der Streit um Spielzeug, und Lösungsansätze für ein friedliches Miteinander werden durchgespielt. Das komplette Angebot in allen Bereichen wird von ehrenamtlich Tätigen abgesichert, so dass im Lernhaus und all seinen Bereichen praktisch ständig Unterstützung benötigt wird. Aufgrund seiner friedenspädagogischen Verwurzelung richten sich die Lernangebote aber auch an in Deutschland lebende Kinder, Jugendliche und Erwachsene, um gleichsam ‚hautnah‘ globales Lernen zu ermöglichen. Einzelpersonen, Gruppen oder Schulklassen können ein Wochenende oder ein paar Tage im Friedensdorf verbringen und die Kinder aus den verschiedenen Ländern kennen lernen, mit ihnen gemeinsam spielen, basteln, lernen, reden und Spaß haben. Die Begegnungsstätte liegt in unmittelbarer Nachbarschaft der Rehabilitationseinrichtung. Spätestens auf dem „Dorfplatz“ treffen die Menschen aus dem Globalen Norden und Süden zusammen.

**[www.friedensdorf.de](http://www.friedensdorf.de)**

**Gegenfurtner**, Ronald (2008): *Begegnungen*.  
Oberhausen: Verlag Karl Maria Laufen.

**Gegenfurtner**, Ronald (2010):  
*Neue Begegnungen*. Oberhausen:  
Verlag Karl Maria Laufen.

## Gefängnisschulen

Die erste Erziehungseinrichtung für Kinder und Jugendliche, die gegen Strafnormen verstoßen hatten, wurde mit dem „Tuichthaus“ 1595 in Amsterdam geschaffen. Rasch folgte der Bau weiterer Zuchthäuser in etlichen norddeutschen Städten (Bremen, Lübeck, Hamburg). Männer, Frauen und Kinder wurden gemeinsam gefangen gehalten, allerdings gab es separierte Gefängnisse für straffällige Söhne wohlhabender Familien. In den Haftanstalten drohten den jungen Delinquenten sehr harte Strafen, in einzelnen Fällen kam es zu Hinrichtungen. Später wurde insbesondere unter dem Einfluss eines religiös-reformatorischen Besserungsgedankens ein Arbeits- und Erziehungsansatz entwickelt und die Haft als eine Zeit für nachholende Sozialisation konzipiert. Ende des 18. Jahrhunderts wurden nach und nach die Körperstrafen (Peitschenhiebe, Folter, Hinrichtung) abgeschafft und das Gefängnis in seiner heutigen Form entwickelt.

(Foucault 1976; Hofmann 1967; Myszker 1999)

Die in den Strafanstalten beschäftigten Lehrkräfte waren zunächst von der Kirche angestellt und dem Gefängnisgeistlichen untergeordnet. Ende des 19. Jahrhunderts wurden sie zu staatlichen Bediensteten, sollten jedoch vor allem eine religiöse Orientierung, geistige Förderung und sittliche Besserung leisten. Im Reichsstrafgesetzbuch von 1871 wurde eine Strafunmündigkeit für Kinder bis zum zwölften Lebensjahr (heute bis zum vierzehnten) sowie eine bedingte Strafmündigkeit bis zum siebzehnten Lebensjahr (aktuell achtzehn) festgelegt und eine Trennung zwischen dem Jugend- und Erwachsenenstrafvollzug sowie des Männer- und Frauenvollzugs vorgenommen. Der Unterricht orientierte sich nun an dem der Pflichtschule, neben Religionslehre kamen die Elementar- und Realienfächer hinzu. Mit dem Reichsjugendgerichtsgesetz von 1923 wurde der schulische Unterricht als Grundlage des Erziehungsvollzugs obligatorisch festgeschrieben, denn man unterstellte einen kausalen Zusammenhang zwischen dem

Mangel an Bildung und der Kriminalität junger Menschen. Die ersten zukunftsweisenden Gefängnisschulen für Jugendliche wurden in Hahnöfersand bei Hamburg, Berlin-Moabit und Wittlich/Mosel eingerichtet. (Eberle 2001)

Die Bundesrepublik hatte sich 1953 im Jugendgerichtsgesetz (JGG) für einen Erziehungsstrafvollzug entschieden und 1977 im Strafvollzugsgesetz (StVollzG) der Bildung eine große Bedeutung hinsichtlich ihrer resozialisierenden Wirkungen zugeschrieben. Seitdem wurden die Gefängnisschulen systematisch ausgebaut, und der allgemeinbildende sowie vor allem der berufsbezogene Unterricht sind zu einem unverzichtbaren Bestandteil der individuellen Vollzugs- und Resozialisierungspläne geworden. Auch inhaftierte Jugendliche sind schulpflichtig und müssen deshalb unterrichtlich versorgt werden, andere wollen die Haftstrafe nutzen, um sich eine berufliche Perspektive für die Zeit nach der Entlassung zu erarbeiten. Die dramatische Überrepräsentation von inhaftierten Jugendlichen ohne einen Schul- oder Berufsabschluss erschwert jedoch eine Vorbereitung auf den Übergang in das Beschäftigungssystem. Und auch der Strafmakel, also der Eintrag der Verurteilung in das Bundeszentralregister bzw. Führungszeugnis, beeinträchtigt die Suche nach Ausbildungs- oder Arbeitsplätzen erheblich. (Wagner 2019)

Bereits seit Ende des 19. Jahrhunderts werden die ‚geschlossenen‘ Einrichtungen, insbesondere solche für Jugendliche, von unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen kritisiert, und es bildet sich eine sozialpolitische Bewegung zur Humanisierung solcher Erziehungs-, Betreuungs- und Bildungsinstitutionen heraus. Seit den 1970er Jahren gibt es zahlreiche Versuche, in diesen ‚Anstalten‘ das reglementierte Leben der Betroffenen zu normalisieren, d.h. selbstbestimmte Lebensbedingungen und möglichst ‚alltägliche‘ Lebensverhältnisse zu schaffen: Der Wohngruppenvollzug hat Eingang in die Anstalt gefunden. Die Außenweltkontakte sind teils intensiviert, teils stärker aus-

differenziert worden. Soziales Training, das zu einem angemessenen Umgang mit Alltags- und Lebensproblemen befähigen soll, hat im Vollzug Platz gegriffen. Kulturelle Freizeitangebote bis hin zum Sport wurden ausgeweitet. Trotz solcher Reformbemühungen wirken die Strukturen in den Schulen des Jugendstrafvollzugs überwiegend fremdbestimmend und ‚zwanghaft‘ sowohl auf die Inhaftierten als auch auf das dort tätige (pädagogische) Personal. (Müller-Dietz 2005)

Die Gefängnisschule sollte, so ein Vorschlag der Kultusministerkonferenz in den 1960er Jahren, eine unterrichtliche Einrichtung im Sinne einer ‚Berufsschule von betont heilpädagogischer Prägung‘ werden. Dieser Gedanke wurde jedoch nie umgesetzt. Vielmehr sind die Schulen im Strafvollzug den Justizbehörden unterstellt, die Kultusbehörden wirken unterstützend bei der Organisation des Unterrichts sowie bei den Prüfungen mit (externe Schulabschlüsse). Auch für die meisten Lehrkräfte bedeutet der Eintritt in den Justizvollzug, vom Kultus in den Bereich des Justizministeriums zu wechseln. Sie arbeiten innerhalb der geltenden Vorschriften und Regelungen der Vollzugsanstalten bzw. sie stehen unter einer fachfremden Dienstaufsicht. Das pädagogische Handeln wird ebenso dadurch beeinträchtigt, dass Lehrkräfte im Gefängnis die Aufgabe haben, sich an der Herstellung von Sicherheit und Ordnung zu beteiligen. Kritisch wird auch immer wieder darauf hingewiesen, dass es keine systematische Vorbereitung und Qualifizierung für den Unterricht im Gefängnis gebe, die Lehrkräfte würden lediglich zufällig und situativ im Vollzug eingearbeitet und sie könnten auf ein allenfalls bescheidenes Fortbildungsangebot zurückgreifen. Es gibt kein eigenständiges Lehramtsstudium für eine schulische Vollzugspädagogik und nur wenige berufsbegleitende Weiterbildungen für Gefängnislehrkräfte.

(Myschker 1999; Rheinheckel 2007; Wagner/Weber 2016)

Mit der Föderalismusreform 2006 wurde der Jugendstrafvollzug in die Zuständigkeit der Länder überführt, so dass eine bundeseinheitli-

che gesetzliche Regelung auf absehbare Zeit nicht vorhanden sein wird und von einer flächendeckend gültigen Vollzugspädagogik weiterhin keine Rede sein kann. Es gibt jetzt sechzehn verschiedene Jugendstrafvollzugsgesetze, die sich zwar nicht grundsätzlich, aber im Detail doch unterscheiden. Gleichwohl blieb die Zielsetzung bestimmend, dass die pädagogische Arbeit im Strafvollzug die Gefangenen zu selbstständiger und straffreier Lebensführung befähigen solle, was ohne eine ausreichende Beherrschung von Kulturtechniken und ohne eine Vorbereitung auf Erwerbsarbeit kaum denkbar ist. Deshalb soll möglichst allen Inhaftierten, die von ihren Voraussetzungen dazu in der Lage sind, ein schulisches und berufliches Bildungsangebot während der Haftzeit unterbreitet werden. Die Gefängnisschule gibt es in allen sechzehn Bundesländern. (DVJJ 2007)

Gesetzlich sind drei verschiedene Formen vorgesehen, in denen der Jugendstrafvollzug durchgeführt werden kann: Der *geschlossene* Vollzug wird in Deutschland am häufigsten angewandt. Die Haftzeit ist unter Verschluss in einem Gefängnis abzusitzen. Im *offenen* Vollzug können die Inhaftierten tagsüber, an Wochenenden oder auch über längere Zeit die Strafanstalt verlassen, um ‚draußen‘ einer Arbeit nachzugehen, eine Schule zu besuchen oder bei der Familie zu sein. Um das angestrebte Erziehungsziel zu erreichen, kann der Vollzug auch in weitgehend *freien Formen* durchgeführt werden (§ 91 Abs. 3 JGG). Jugendlichen Straftätern wird dann erlaubt, ihre Haft statt in einer Jugendstrafanstalt beispielsweise in einer Einrichtung der Jugendhilfe zu verbüßen, die nicht der Justiz angehört – darin liegt der entscheidende Unterschied zum geschlossenen und offenen Vollzug, den die Strafanstalt verantwortet.



Seehaus Leonberg

(Foto: Schroeder, 2011)

In Anwendung dieser Bestimmung war beispielsweise ab 1953 in der Justizvollzugsanstalt Falkenrott bei Vechta ein Lager mit einer Schule für junge Straftäter eingerichtet worden, das weder Zäune noch Mauern hatte. Seit 2000 wird in der Bundesrepublik der Vollzug in freien Formen an verschiedenen Standorten erprobt: In Baden-Württemberg wurden zwei konzeptionell unterschiedliche Einrichtungen im „Kloster Frauental“ in Creglingen (Gruppenansatz, Peer Education) und im „Jugendhof Seehaus“ (Familienansatz, Hauselternprinzip) bei Leonberg geschaffen, die indes beide vom Christlichen Jugenddorfwerk als Dienstleister betrieben werden. In Großpösna-Störmthal wurde 2011 das „Seehaus Sachsen“ eröffnet, das sich an die Leonberger Konzeption anlehnt. In diesen baulich offenen Einrichtungen steht insbesondere die berufliche Eingliederung im Vordergrund. Die Modellprojekte richten sich schwerpunktmäßig an vierzehn- bis siebzehnjährige männliche Jugendliche, die zu einer Jugendstrafe verurteilt sind. Die Aufenthaltsdauer orientiert sich am Strafmaß und liegt zwischen zwölf und achtzehn Monaten. Täter, die vorsätzlich getötet haben, solche mit erheblichen Persönlichkeitsproblemen (z.B. Sexualstraftäter) sowie akut drogenabhängige Jugendliche werden nicht aufgenommen, ebenso wenig solche, bei denen eine Fluchtgefahr besteht.

(Bulczak 1988; Moriè 2004; Walter 2004; Schumann 2005; Lindrath 2010; Heinz 2019)

[www.cjd-creglingen.de](http://www.cjd-creglingen.de) (Projekt Chance, Creglingen)

[www.seehaus-ev.de/arbeitsbereiche/seehaus-leonberg](http://www.seehaus-ev.de/arbeitsbereiche/seehaus-leonberg)  
(Jugendhof Seehaus Leonberg)

[www.seehaus-ev.de/seehaus-leipzig](http://www.seehaus-ev.de/seehaus-leipzig) (Seehaus Sachsen)

**Bulczak**, Gerhard (1988): Jugendanstalten. In: Schwind, Hans Dieter; Blau, Günter (Hrsg.): Strafvollzug in der Praxis. Berlin: Gruyter, 109-121.

**DVJJ** (2007) – Deutsche Vereinigung der Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V.: Gesetz zur Änderung des Jugendgerichtsgesetzes (JGGÄndG). Stellungnahme zum Referentenentwurf des BMJ vom 13. April 2007. [www.dvji.de](http://www.dvji.de)

**Eberle**, Hans-Jürgen (2001): Didaktische Grundprobleme der Bildungsarbeit im Justizvollzug. In: Bundesarbeitsgemeinschaft der Lehrer im Justizvollzug (Hrsg.): Justizvollzug & Pädagogik. Tradition und Herausforderung.

Herbolzheim: Centaurus, 27-46.

**Foucault**, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

**Heinz**, Theresa (2019): Jugendstrafvollzug in freien Formen – Möglichkeiten und Grenzen. Bachelorarbeit an der Hochschule für öffentliche Verwaltung und Rechtspflege (FH) des Freistaates Sachsen.

**Hofmann**, Theodor (1967): Jugend im Gefängnis. Pädagogische Untersuchungen über den Strafvollzug an Jugendlichen. München: Piper.

**Lindrath**, Anja (2010): Jugendstrafvollzug in freien Formen. Rechtsgrundlagen und Erziehungsstandards. Berlin: LIT.

**Moriè**, Rolf A. (2004): Der Jugendhof Seehaus bei Leonberg – ein Modellprojekt für straffällige Jugendliche in freien Formen. In: DVJJ Landesgruppe Baden-Württemberg (Hrsg.): Neue Wege im Umgang mit Jugendkriminalität. Heidelberg: DVJJ, 128-141.

**Müller-Dietz**, Heinz (2005): Die Entwicklung des deutschen Strafvollzugs von 1951 bis 2004. In: Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe 54 (2005) 1, 13-18.

**Myschker**, Norbert (1999): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Ursachen, hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart: Kohlhammer.

**Rheinheckel**, Sabine (2007): Unterricht im Jugendstrafvollzug – Anspruch und Wirklichkeit. In: Rumpler, Franz; Wachtel, Peter (Hrsg.): Erziehung und Unterricht – Visionen und Wirklichkeit. Würzburg: VDS, 365-368.

**Schumann**, Susanne von (2005): (K)eine Chance in unserer Gesellschaft? Jugendhof Seehaus. Eine Alternative zum Strafvollzug. In: De Ignis 2005, 16-28.

**Wagner**, Uta (2019): Übergänge hinter Gittern – Übergangserfahrungen junger Menschen von Haft in Freiheit im Spiegel institutioneller Bedingungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

**Wagner**, Uta; Weber, Martina (2016): Grundbildung im Strafvollzug. Unsichere Mindestversorgung und flexible Problemlösestrategien. In: Gag, Maren; Grotheer, Angela; Schroeder, Joachim; Wagner, Uta & Weber, Martina (Hrsg.): Berichte aus den Randbezirken der Erwachsenenbildung. Eine empirische Analyse der Hamburger Grundbildungslandschaft. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 117-133.

**Walter**, Joachim (2004): Das Projekt Chance aus der Sicht der Jugendvollzugsanstalt Adelsheim. In: DVJJ Landesgruppe Baden-Württemberg (Hrsg.): Neue Wege im Umgang mit Jugendkriminalität. Heidelberg: DVJJ, 63-80.

## Gemeinwesenschulen

Sozialraumorientierte Schulen richten sich konzeptionell vor allem an ihrem lokalen Wohnumfeld aus. Gemeinwesenarbeit ist ein Ansatz, der nicht sozialtherapeutisch an einzelne Individuen adressiert ist, sondern der sich sozialpolitisch auf den Sozialraum richtet, um in diesem die Lebensverhältnisse zu verändern. Es geht darum, die Handlungsmöglichkeiten der Bewohnerinnen und Bewohner zu erweitern und diese zur Selbstorganisation zu befähigen. Die ersten „Community schools“ wurden Ende des 19. Jahrhunderts in einigen Großstädten der USA gegründet. Dort waren durch Landflucht und Immigration sozial vernachlässigte „Settlements“ entstanden, oftmals durch „illegale“ Landbesetzung, sodass es zunächst keine staatlich finanzierte Infrastruktur für die Gesundheitsversorgung oder Bildung gab. Typisch für die Gemeinwesenarbeit ist überdies ein intergenerationeller Ansatz, d.h. nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern auch Erwachsene sollen die unterschiedlichsten formalen und non-formalen Bildungsangebote nachfragen können. Das Ende des 19. Jahrhunderts von Jane Addams in Chicago aufgebaute „Hull House“, ein nachbarschaftsorientiertes Zentrum der Zusammenkunft und des Lernens, wird in der Fachliteratur oftmals als Prototyp genannt.

(Buhren 1997; Staub-Bernasconi 2007; Stövesand et al. 2013)

Gemeinwesen werden als von den Bewohnerinnen und Bewohnern geteilte räumliche Erfahrungskontexte kollektiv erlittener Benachteiligungen verstanden, in denen es gemeinschaftliche Bestrebungen zur Veränderung der sozialen Verhältnisse gibt. Es sind die sozialen Erfahrungsräume der vielfältigen Gestalten einer „Kultur der Armut“, in der Ort, Subjekt und Lebenspraxis eine wechselseitig aufeinander bezogene Einheit darstellen, und daraus ein soziales Lernen an gemeinsamen Problemen entstehen kann. An diese geäußerten Interessen der Wohnbevölkerung knüpft soziale Bildungsarbeit an, sieht die Bewohnerinnen und Bewohner eines Quartiers als tätige Subjekte, die

unter schwierigen Lebensbedingungen versuchen, das Beste für sich daraus zu machen. Im Ansatz „vom Fall zum Feld“ geht es nicht darum, diese Menschen in irgendeiner Form zu „bessern“, sondern ihre Lebensbedingungen zu verändern und neue Ressourcen zu schaffen sowie Eigeninitiative und Selbsthilfe zu unterstützen.

(Lewis 1964; Goetze 1992; Hinte et al. 1999; Richter 2008)

In Deutschland wurde das Konzept in den späten 1960er Jahren häufiger aufgegriffen. Zu dieser Zeit gab es noch viele Obdachlosensiedlungen an den Rändern auch von Mittel- und Kleinstädten, nicht immer mit fließend Wasser und oft mit Außentoiletten. In diesen Barackenlagern waren Familien, häufig mit vielen Kindern, untergebracht worden, weil sie ihre Wohnungen verloren hatten. In Anknüpfung an die „Slumppädagogik“ in den USA, die sich vor allem in den großstädtischen „Ghettos“ entwickelt hatte, und der „Barriopädagogik“ in Lateinamerika, wo ebenfalls sehr viele Wohnsiedlungen durch Landbesetzung entstanden sind, versuchte man in den Obdachlosenunterkünften durch Aktivierung der Bewohnerinnen und Bewohner, mit Sozialarbeit und Vorschulerziehung, Schülerhilfen, Kinder- und Jugendgruppen sowie Jugendberufshilfe die Bildungsbenachteiligungen auszugleichen. (Aich/Bujard 1972; betrifft erziehung 1974; Iben 1981)

Aus den eingeschossigen Barackenlagern wurden dann in den 1970er Jahren im Zuge des sozialen Wohnungsbaus zumeist vielgeschossige Großsiedlungen, wo tausende sozial-benachteiligter Menschen zusammenwohnen, sich somit Armut konzentriert und deshalb die Gemeinwesenarbeit erneut aufgegriffen werden konnte. Einige dieser Gemeinwesenschulen fanden die Aufmerksamkeit der Presse oder auch der Forschung: Die Bildungsangebote im Marburger Barackenlager (Iben 1968), in den Hamburger Hochhaussiedlungen „Sonnenland“ (Dressel/Wagner 1981) und Kirchdorf-Süd (Behrens 1985), in München-Hasenberg (Wehnert 1978; Korbmacher 2004), Wiesbaden-Mühlthal (Scherer 1974; Preußner 1989) oder die Kiez-Schule SO 36 in

Berlin-Kreuzberg (Bezirksamt Kreuzberg 1982). In diesen Beispielen wurde die Schule oftmals als Mittelpunkt des Stadtteils oder Quartiers und gleichsam als Motor der sozialen Bildungsarbeit konzipiert.

Ab den 1980er Jahren wurde zunehmend kritisiert, dass die Gemeinwesenschulen in ihren Konzepten das vom Schulsystem beanspruchte Bildungsmonopol unhinterfragt reproduzieren würden. Stattdessen wird dafür plädiert, sozialräumliche Netze territorialer Bildungsagenturen zu schaffen, die außerhalb des Schulsystems verortet sind, die Schulen jedoch strukturell einbinden. Ziel ist die Verstetigung eines kommunalen Gefüges aus Bildungs- und Unterstützungseinrichtungen, das den engen Rahmen des Schulsystems verlässt, um zu einem *Bildungssystem* zu werden. Die Schule ist nun nicht mehr das institutionalisierte Zentrum der Bildung, sondern sie ist nur noch Teil eines dezentralen Bildungsverbundes in einem umgrenzten Sozialraum. (Guerra 1997; Richter 2008)

Im Anschluss an lebensweltliche Referenztheorien werden in Gemeinwesenschulen die Bildungsgegenstände in ihrer sozialräumlichen Rückbindung erfasst. In Lernfeldern werden auf diese Weise lokal vorfindbare – bevorzugt brisante und kontroverse – Themen reformuliert, die für den örtlichen Sozialraum bedeutsam sind und diesen gleichsam strukturieren: Jugendgewalt, ethnische Konflikte, Gesundheitsversorgung, Müllprobleme. Der Zusammenhang zwischen Raum und Thema verweist somit auf die pädagogischen Dimensionen der „Erfahrung“ und des „Lernens“. Institutionelle Netzwerkstrukturen werden auf das umgebende Gemeinwesen bezogen. Zugleich initiieren, organisieren und gestalten Kirchen, Vereine, Stadtteilzentren, Bildungsträger, Elternschulen mit „aktivierenden Methoden“ non-formale Lernangebote, wie auch die Institutionen des formalen Lernens – Schulen, Einrichtungen der sozialen Arbeit, Berufsbildung – sich in ihren Angeboten für vielfältige Ziel- und Altersgruppen öffnen. Im Hamburger Stadtteil Lurup startete man 2020 mit dem Aufbau einer solchen Community School. ([www.lurum.de](http://www.lurum.de))

[www.lurum.de/community-school-lurup](http://www.lurum.de/community-school-lurup)

[www.stadtteilarbeit.de/gemeinwesenarbeit](http://www.stadtteilarbeit.de/gemeinwesenarbeit)

**Aich**, Prodosh; Bujard, Otter (1972): Soziale Arbeit. Beispiel Obdachlose. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

**Behrens**, Heiko (1985). Kinder im Hochhaus. Ökologische Aspekte und Verwirklichung in der Sonderpädagogik.

Dissertation: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

**betrifft erziehung** (1974): Schule ohne Mauern. Slumppädagogik. Heft 3.

**Bezirksamt Kreuzberg** (1982): Kiezschule für SO 36. Berlin.

**Buhren**, Claus G. (1997): Community education. Münster: Waxmann.

**Dressel**, Erhard; Wagner, Dieter (1981): Sonnenland. Wohngebietsbezogene Sozialarbeit in einem Arbeiterviertel. Weinheim/Basel: Juventa.

**Goetze**, Dieter (1992): „Culture of Poverty“ – eine Spurensuche. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 32: Armut im modernen Wohlfahrtsstaat, 88-103.

**Guerra**, Luigi (1997): Die erziehende Stadt. In: Becker, Gerold et al. (Hrsg.): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag, 221-232.

**Hinte**, Wolfgang; Litges, Gerd; Springer, Werner (1999): Vom Fall zum Feld. Berlin: Edition Sigma.

**Iben**, Gerd (1968): Kinder am Rande der Gesellschaft. Erziehungs- und Bildungshilfen in Notunterkünften. München: Juventa.

**Iben**, Gerd (1981): Gemeinwesenarbeit in sozialen Brennpunkten: Aktivierung, Beratung und kooperatives Handeln. München: Juventa-Verlag.

**Korbmacher**, Susanne (2004): Ghettokids: Immer da sein, wo's weh tut. München: Pieper Verlag.

**Lewis**, Oscar (1964): Die Kinder von Sánchez. Düsseldorf: Econ Verlag.

**Preußner**, Norbert (1989): Not macht erfinderisch. Überlebensstrategien der Armenbevölkerung in Deutschland. München: AK SPAK.

**Richter**, Helmut (2008): Kommunalpädagogik. In: Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS, 868-877.

**Scherer**, Hanfried (1974): Stadtteilbezogene Schule in Wiesbaden. In: *betrifft erziehung* 4, 33-34.

**Staub-Bernasconi**, Silvia (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt UTB.

**Stövesand**, Sabine; Stoik, Christoph; Troxler, Ueli, (Hrsg.) (2013): Handbuch Gemeinwesenarbeit. Traditionen und Positionen, Konzepte und Methoden, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.

**Wehnert**, Birgit (Hrsg.) (1978): Zur Praxis von Vorschul- und Schularbeit mit Obdachlosenkindern. München: Juventa.

## **Green Care Schools**

Die Verbindung Sozialer Arbeit, Sonderpädagogik und Therapie mit Naturerfahrungen, sind häufig gewählte Ansätze im Feld der Benachteiligtenpädagogik. Unter dem Begriff Green Care werden sozial- und heilpädagogische sowie therapeutische Förderkonzepte gefasst, die an Natur, Tieren und Pflanzen, Land-, Garten- und Waldbau orientiert sind. Die „Grüne Sozialarbeit“ richtet sich an Menschen mit besonderen Bedürfnissen wie Sucht- oder psychische Erkrankungen, Lernschwierigkeiten usw. Für Haftentlassene, Missbrauchsopfer, Wohnungslose oder Langzeitarbeitslose wird insbesondere in der sozialen Landwirtschaft die Reintegration in die Gesellschaft versucht. In der Kinder- und Jugendhilfe gehören dazu Wald-, Hof- und Zooschulen sowie Care farming. (Sempik et al. 2010; Limbrunner/van Elsen 2013)

Eine der ersten Ansätze sind *Waldschulen*, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts in vielen europäischen Großstädten eingerichtet wurden für Proletarierkinder, die in der „schlechten Luft“ der Großstädte und in sehr beengten, kaum belüftbaren, oftmals feuchten Wohnungen lebten und Haut- und Atemwegserkrankungen, Unterernährung aber auch Depressionen zeigten. Mit Frischluft und Sonne sollten diese Kinder wenigstens im Unterricht physische und psychische Entspannung erleben dürfen. Der Kinderarzt Bernhard Bendix und der Schulrat Hermann Neufert gründeten 1904 in Berlin-Charlottenburg am Rande des Grunewalds die „Waldschule für kränkliche Kinder“, mit zunächst 95 Kindern und vier Lehrkräften. Die Schülerinnen und Schüler wurden von Fürsorge- oder Schulärzten dafür angemeldet: „Die Schule ist vorläufig für 60 Knaben und 60 Mädchen eingerichtet und bietet gegen ein mäßiges Entgelt, bei Unbemittelten kostenlos, den Kindern Aufenthalt, Beköstigung, Unterricht und Beaufsichtigung während des ganzen Tages. Gegessen wird im Freien, wie denn überhaupt die Kinder möglichst ununterbrochen in der freien Luft sich aufhalten. Der Unterricht wird in einer hellen, luftigen Schulbaracke erteilt, durch deren weit

offene Fenster die würzige Waldluft hereinzieht. Hoffentlich gelingt es dem Unternehmen unserer Großstadtjugend zum Heil und Segen sich zu entwickeln.“ (Bendix/Neufert 1906, 132; vgl. auch König 1910)

Waldschulen oder Forest Schools gibt es noch heute, sie sehen aber ihren Auftrag nun mehr in einer reformpädagogischen Arbeit der Outdoor Education und Umwelterziehung. Sie sind zu einem festen Bestandteil der frühen Bildung geworden, europaweit gibt es sehr viele Wald-Kitas, in denen der bildende Ansatz indes dominiert und spielpädagogisch der Wald als ein Lern-, Erfahrungs- und Bildungsort „genutzt“ wird. (Kraftl 2013a; Leather 2018)

Als eine heilpädagogische Weiterentwicklung der Waldschule lässt sich die *Hofschule* sehen. Dieser Ansatz grenzt sich von den Schulbauernhöfen ebenso ab wie vom Urlaub auf dem Bauernhof, in denen Landwirtschaft „inszeniert“ und zu „Spielbauernhöfen“ und „Circus Farming“ würden (van Elsen 2010, 143ff.). In Deutschland gibt es erst wenige Beispiele, so die Hofschule Wendisch Evern, ein Förderschulzweig der Rudolf-Steiner-Schule Lüneburg für die Bereiche Lernen, emotionale und soziale, geistige und motorisch-körperliche Entwicklung. Gegründet 2007 verbindet die Hofschule das Schulleben mit einem aktiven Demeter-Bauernhof. Die Einbettung des schulischen Lebens in den bäuerlichen Jahreslauf, von der Aussaat bis zur Ernte, ist ein zentrales pädagogisches Anliegen. Auf dem Hof werden 12 Schuljahrgänge in sechs Doppelklassen zu je etwa zwölf Schülerinnen und Schülern unterrichtet. Das Besondere dieser Schule ist, dass bis zur achten Klasse neben dem normalen Fächerkanon der Waldorfschule auch die anfallenden Arbeiten mit den Tieren auf dem Hof und den damit verbundenen Tätigkeiten in Wald und Flur in der täglichen „Hofstunde“ mit dem Bauern ganz selbstverständlich mit eingebunden sind. Der Bauer gehört zum Kollegium, wie auch die Werkstattleiter, die ähnlich wie der Bauer neben der Lehrtätigkeit einen eigenständigen Betrieb führen. (van Elsen 2010)

Eher intergenerationelle Ansätze werden in den *Care farms* verfolgt, in Deutschland zumeist als „Soziale Landwirtschaft“ bezeichnet: „Das ist der landwirtschaftliche Betrieb, der Menschen mit Behinderung integriert, der Hof, der eine Perspektive bietet für sozial schwache oder psychisch kranke Menschen, für straffällige oder lernschwache Jugendliche, Drogenkranke, Langzeitarbeitslose und alte Menschen mit einem Pflegebedarf“ (van Elsen 2008). Die meisten *Care farms* gibt es in den Niederlanden, über tausend sollen es sein; aber auch in Norwegen, Großbritannien und Italien „boomen“ sie. Manche sind zielgruppenspezifisch für bestimmte Klientengruppen ausgerichtet, wie für Wohnungslose oder Geflüchtete. Zunehmend werden aber auch unterschiedliche Gruppen integriert, so in den Niederlanden, wo ein Hof nach langjähriger Arbeit mit behinderten Kindern nach zunächst großen Vorbehalten Drogenpatienten aufnahm, mit überraschendem Erfolg, da die Suchtkranken sich liebevoll in der Betreuung der Kinder engagieren und so ihre suchtbedingte Selbstbezogenheit überwinden konnten (Kraftl 2013b; van den Brink 2018; [www.soziale-landwirtschaft.de](http://www.soziale-landwirtschaft.de)).

Traditionell haben die rund 80 *Zooschulen* in Deutschland einen gesetzlichen Bildungsauftrag und sie sollen durch hochwertige zoopädagogische Bildungsangebote das öffentliche Bewusstsein zur Erhaltung der biologischen Vielfalt fördern. Sie sind ein klassischer außerschulischer Lernort der Biologie und Umweltpädagogik. Die Zoopädagogik macht Angebote insbesondere für Schulklassen aller Schulformen, Kita- und Studierendengruppen sowie in der Lehrer- und Erzieherfortbildung; außerdem bietet sie Beratung von Lehrkräften für den eigenständigen Unterricht. Es gibt vereinzelte Initiativen zur Öffnung für Kinder mit einer Behinderung und Schaffung von Barrierefreiheit, um den Zoo als inklusiven Lernort zu gestalten (der Zoo in Heidelberg z.B. für sehbeeinträchtigte und blinde Kinder, der Zoo in Landau für Kinder mit einer geistigen oder körperlichen Behinderung). Schulisch bedeutsamer ist hingegen die Tiergestützte Therapie. Tiere als therapeutische und pädagogische Helfer einzusetzen ist heute fächerüber-

greifend üblich geworden. Die Forschung hat einige förderliche physiologische, psychologische und soziale Effekte der Mensch-Tier-Interaktion bestätigt. (Dittrich 1990; Vernooij/Schneider 2018; www.vzp.de).

**www.farmingforhealth.org**

**www.netzwerk-alma.de/aktivaeten-gruene-werkstatt.shtml**

**www.sofar-d.de**

**www.soziale-landwirtschaft.de/materialien/publikationen**

**www.vzp.de (Verband deutschsprachiger Zoopädagogen e.V.)**

**Bendix**, Bernhard; Neufert, Hermann (1906): Die Charlottenburger Waldschule im ersten Jahr ihres Bestehens.

Berlin: Urban & Schwarzenberg.

**Dittrich**, Lothar (1990): Der Bildungsauftrag des Zoos einst und jetzt.

Seine Möglichkeiten und Grenzen.

Grundschule 22, 7/8, 20-21.

**König**, Karl (1910): Waldschule.

In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 10.

Langensalza: Beyer, 63–111.

**Kraftl**, Peter (2013a): Care farms. In: ders.: Geographies of Alternative Education.

Diverse learning spaces for children and young people. Bristol: Policy Press, 55-59.

**Kraftl**, Peter (2013b): Forest schools.

In: ders.: Geographies of Alternative Education. Diverse learning spaces for children and young people.

Bristol: Policy Press, 60–65.

**Leather**, Mark (2018): A critique of „Forest School“ or something lost in translation.

In: Journal of Outdoor and Environmental Education 21, 5-18.

**Limbrunner**, Alfons; van Elsen, Thomas (Hrsg.) (2013): Boden unter den Füßen.

Grüne Sozialarbeit - Soziale Landwirtschaft - Social Farming. Weinheim: Beltz Juventa.

**Sempik**, Joe; Hine, Rachel; Wilcox, Deborah

(2010): Green Care: A Conceptual Framework, A Report of the Working Group on the Health Benefits of Green care.

Loughborough: University Press.

**van den Brink**, Annelien (2018): Education at care farms. Opportunities and constraints between Stakeholders. [www.wur.nl/nl/show/Final-report-Education-at-Care-Farms.htm](http://www.wur.nl/nl/show/Final-report-Education-at-Care-Farms.htm)

**van Elsen**, Thomas (2008): Social Farming in Europa. Soziale Landwirtschaft zwischen Marktsegment und gesellschaftlichem Wandel. In: Lebendige Erde, 2, 20-23.

**van Elsen**, Thomas (2010): Lernen auf dem Bauernhof zwischen Social Farming und Circus Farming – Erfahrungen aus der

europäischen Arbeitsgemeinschaft Farming for Health. In: BAGLoB, LJA und Hochschule Vechta (Hrsg.): Wissenschaftliche Fundierung des Lernens auf dem Bauernhof.

1. Fachtagung der Wissenschaftsinitiative zum Lernort Bauernhof, 10. - 12. Juni 2010, 134-146, Altenkirchen (Ww.).

**Vernooij**, Monika A.; Schneider, Silke (2018): Handbuch der Tiergestützten Intervention:

Grundlagen – Konzepte – Praxisfelder. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.

**Wesenberg**, Sandra (2019): Tiere in der Sozialen Arbeit. Mensch-Tier-Beziehungen und tiergestützte Interventionen.

Stuttgart: Kohlhammer.

## Hausunterricht

Aufgrund schweren Fehlverhaltens können die Schulbehörden Kinder oder Jugendliche durch Ordnungsmaßnahmen zeitweise oder im Extremfall dauerhaft vom Unterricht ausschließen: Nichtbeschulbarkeit, Schulunfähigkeit oder Ausschulung sind jedoch unbestimmte Rechtsbegriffe, somit ist die Möglichkeit, die Schulpflicht ruhen zu lassen, durch die Schulgesetze streng reglementiert. Denn die Schulpflicht ist juristisch nicht aufhebbar, sodass die Minderjährigen „ersatzweise“ in einer schulanalogen Bildungsmaßnahme untergebracht werden müssen. Neben → Lernwerkstätten oder → Intensivpädagogik im Ausland kann auch die Einzelbeschulung im Hausunterricht angeordnet werden. Im Unterschied zum → Homeschooling, bei dem der Unterricht entweder von der Familie eigenständig durchgeführt wird bzw. die Schule über digitale Settings das Lernmaterial nach Hause schickt (→ Fernschule), wird der Hausunterricht zumeist durch eine sonderpädagogische Fachkraft hauptsächlich in der Wohnung des Kindes oder Jugendlichen erteilt.

Historisch ist der Hausunterricht eine der ersten Formen der Organisation der Beschulung von jüngeren und älteren Kindern. Der Hofmeister war in adligen Familien tätig und der Hauslehrer in bürgerlichen Familien. Für die ärmeren Schichten boten Frauen und Männer, oftmals auch der Dorfpfarrer, den Unterricht in ihren eigenen Wohnstuben an, manchmal wurden fünfzig Kinder zusammengepfertcht, der Unterricht war überwiegend memorierend angelegt. Dennoch plädierten insbesondere Philantropen für diese Beschulungsform, die sie für „natürlich“ hielten, eingebunden in den lebensweltlichen Alltag, und ihn deshalb der „verderbten“ öffentlichen Erziehung vorzogen. Andere kritisierten indes die Schädlichkeit der Hauserziehung für Erzieher, Zögling und Staat gleichermaßen. Mit der zunehmenden Bedeutung des staatlichen Berechtigungs- und Prüfungswesens verlor der private Hausunterricht gegenüber der öffentlichen Schule seine Vorzüge und wurde wieder zur elitären „Prinzenerziehung“ (Fischer 2009).

Heutzutage kommt die behördliche Anordnung eines Hausunterrichts schulrechtlich de facto einem Unterrichtsausschluss gleich. Der Schüler, die Schülerin bleibt jedoch weiterhin Mitglied seiner/ihrer Stammschule. Da auch der Hausunterricht im Rahmen der Aufgaben einer Regelschule organisiert wird, stellt diese Maßnahme somit juristisch keine Ausschulung dar. Über das Ruhen der Schulpflicht entscheidet die zuständige Schulbehörde nach Anhörung der Eltern und auf der Grundlage eines pädagogisch-psychologischen und/oder eines schulärztlichen Gutachtens. Ein Schulamt kann zudem anordnen, dass die Schulpflicht für die Dauer des Entscheidungsverfahrens vorläufig ruht, wenn es die Aufrechterhaltung des Schul- oder Unterrichtsbetriebs oder die Sicherheit von Personen erfordern. In solchen Fällen werden dann auch die Jugend- und Sozialbehörden informiert.

Typische Gründe für die *vorübergehende Aussetzung* der Schulpflicht ist eine Schwangerschaft → Schule für minderjährige Mütter) oder eine Erkrankung, die einen längeren Rehabilitierungsprozess erforderlich macht → Schule für Kranke): „Kinder und Jugendliche erhalten auf Antrag nach Maßgabe landesrechtlicher Regelungen Hausunterricht, wenn sie wegen oder infolge einer längeren Erkrankung die Schule nicht besuchen können. Vorbereitung und Organisation des Hausunterrichts regelt grundsätzlich die Schulaufsichtsbehörde; aufgrund landesrechtlicher Bestimmungen können sie auch von einer Schule durchgeführt werden. Sie stimmt sich mit der behandelnden Ärztin bzw. dem behandelnden Arzt ab. Vor Aufnahme des Hausunterrichts muß das schriftliche Einverständnis der Erziehungsberechtigten vorliegen. In regelmäßigen Abständen ist die Notwendigkeit der Weiterführung des Hausunterrichts zu überprüfen“ (KMK 1998, Abschnitt 4.4).

Diese behördliche *Schutzmaßnahme* ist nachvollziehbar, wenn beispielsweise bei einem Tuberkuloseverdacht die Schulpflicht des oder der Erkrankten bis zur Heilung ausgesetzt wird, um zu verhindern, dass sich Mitschülerinnen und Mitschüler oder Lehrkräfte anstecken.

Das Infektionsschutzgesetz sieht die Möglichkeit des Unterrichts- und Schulausschlusses für bestimmte Infektionskrankheiten vor, das heißt, ein krankes Kind kann durch behördliche Anordnung von den gesunden Kindern isoliert werden. Eine derartige einschneidende Maßnahme in das Persönlichkeitsrecht des Kindes ist für manche ansteckenden Krankheiten gesetzlich zwar möglich, jedoch nur für solche Erkrankungen, die eine ernstliche Gefahr für die Gesundheit der Mitschülerinnen und Mitschüler bedeuten. Um die Zulässigkeit der Maßnahme gibt es immer wieder Debatten, so für die → Beschulung bei HIV/Aids und insbesondere in der Covid-19-Pandemie, als die Schulbehörden zumindest in Deutschland vor allem → Homeschooling anordneten. (DGfE 2020)

Die *dauerhafte Aufhebung* der Schulpflicht kann bei schwerwiegenden psychischen oder lebensbedrohlichen somatischen Erkrankungen erfolgen. Fast immer werden die Ursachen auf ein Fehlverhalten der betroffenen Schülerinnen und Schüler zurückgeführt: Verwahrlosung und Dissozialität, Prostitution, Suizidalität, massiv selbstverletzendes und selbstschädigendes Verhalten. Gravierende Formen der Schulverweigerung, Gewalttätigkeit oder Suchtprobleme können ebenfalls eine Ausschulung auslösen, wenn nachweisbar ist, dass in den Bildungseinrichtungen alles – wenngleich erfolglos – versucht wurde, um das Kind oder den Jugendlichen im Schulsystem zu halten. Die dauerhafte Aufhebung der Schulpflicht ist eine extreme behördliche Maßnahme in einer extremen Situation.

Der Schulausschluss kann überdies als eine „erzieherische Einwirkung“ im Sinne einer *Strafmaßnahme* eingesetzt werden. Zahlreiche Fehltage oder Gewalthandlungen im Unterricht den Mitschülern bzw. den Lehrkräften gegenüber, können dazu führen, dass ein/e Jugendliche/r zeitlich befristet – in der Regel vierzehn Tage – vom Schulbesuch ausgeschlossen wird. In besonderen Härtefällen können in einigen Bundesländern ausländische Jugendliche vom vierzehnten Lebens-

jahr an ganz von der Schulpflicht „befreit“ werden. Ein dauerhafter Schulausschluss – die Ausschulung – wird vor allem bei Jugendlichen vollzogen, die nur noch einer Teilschulpflicht unterliegen, also sechzehn Jahre alt sind oder neun bis zehn Schulklassen absolviert haben.

Recherchiert man im Netz zum Themenfeld „Schulverweise“ werden vielfältige Gründe genannt: Gravierende Formen von Schulverweigerung, massive Gewalthandlungen im Unterricht, anzeigepflichtige Straftaten (z.B. Tierquälerei, Diebstahl), spektakuläre Vorkommnisse wie „School-Shooting“ (Amok), schwerwiegende psychische und chronische Erkrankungen, insbesondere ADHS und Autismus. Schulverweise gab es auch schon, weil ein Schüler die Bundeswehr kritisiert hat, wegen Diskriminierungen, z.B. von jüdischen Mitschülern, oder gegen Schülerinnen, die das Burka-Verbot missachtet haben.

Nimmt man aber das Fehlverhalten von Kindern und Jugendlichen zum Kriterium für den Schulverweis, gerät man rasch in normative Grenzbereiche: „Die schärfste Ordnungsmaßnahme ist der Schulverweis ohne vorherige Androhung. Schärfer geht es nicht. Sobald es um Drogen im Zusammenhang mit Schule geht, wird von allen Gerichten die härteste aller Ordnungsmaßnahmen toleriert. Unabhängig davon, um welche Mengen es sich handelt, ob vor der Schule oder auf dem Schulweg konsumiert wurde – anders als im Strafrecht reicht also bereits der Konsum. Es ist auch völlig unerheblich, ob nur ein einziges Mal konsumiert worden ist oder wie hoch der Wirkstoffgehalt war. Es gibt tatsächlich kein Gericht, das es nicht bejaht, wenn eine Schule im Zusammenhang mit Drogen zum Schulverweis greift. Erst vor kurzem bestätigte das Verwaltungsgericht in Darmstadt den sofortigen Schulverweis eines Jugendlichen, der angeblich echte Joints auf dem Schulhof verkauft hat, um ein bisschen Geld zu machen. Obwohl es völlig unstrittig war, dass die Joints gar kein Rauschgift enthielten, war dies für das Gericht unerheblich. Es bestätigte vielmehr den Schulverweis“ (Hanschmann 2016, 32f).

Kinder und Jugendliche, die weder in Regel- noch in Sonderschulen gefördert und gehalten werden können, sind dann in einer *Jugendhilfemaßnahme* zu beschulen. Denn der Staat kann sich – in extremen Fällen – seiner Beschulpflicht, nicht aber seiner Fürsorgepflicht für Kinder in Not und Jugendliche in Krisensituationen entledigen.

**DGfE** (2020) – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Schulbildung auf Distanz – „Beschulung Zuhause“ in Zeiten von Corona.

**Fischer**, Ralph (2009): Homeschooling in der Bundesrepublik Deutschland. Eine erziehungswissenschaftliche Annäherung. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft.

**Hanschmann**, Felix (2016): Handlungsspielräume und Grenzen im Umgang mit Cannabis-Konsumierenden in der Schule aus juristischer Sicht. In: Drogenreferat der Stadt Frankfurt am Main: Cannabis und Schule, 31-33.

**KMK** (1998) – Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998.

## Homeschooling

„Homeschooling ist eine eigenständige Organisationsform der Bildung neben der der Beschulung in Institutionen oder durch einen Hauslehrer. Der Bildungsprozess der Heranwachsenden wird hauptsächlich von den Eltern vorgenommen und organisiert, wohl aber zu meist begleitet von Fernschulen, die Lehr- und Lernmaterialien bereitstellen und die Eltern auch sonst unterstützen“ (Fischer 2009, 84). Nachdem Deutschland, als einziges Land in der Europäischen Gemeinschaft, das Homeschooling jahrzehntelang strikt verboten hat, wurde diese Beschulungsform plötzlich im Frühjahr 2020 zumindest zeitweise flächendeckend von allen 16 Kultusministerien als schulpolitische Reaktion auf die Covid-19-Pandemie angeordnet und erst im Sommer 2021 wieder aufgehoben. Obwohl es allgemein so genannt wurde, entsprach die Maßnahme dennoch nicht ihrer ursprünglichen erziehungswissenschaftlichen Bedeutung, denn das Pandemie-Homeschooling war eine Beschulung in Verantwortung der Institution Schule, ein → Hausunterricht, der aber nicht immer gut funktionierte, weil sich die Präsenzschele nie ernsthaft mit der Didaktik und Methodik der → Fernschulen befasst hat und in Deutschland überdies die notwendige Digitalisierung der Schulen und der Familienwohnungen bis dahin sträflich vernachlässigt worden war. Aufgrund dieser Unzulänglichkeiten mussten Eltern, ältere Geschwister, Ehrenamtliche aus der Nachbarschaft oder bereits vorhandene Mentorinnen und Mentoren in hohem Maße als Nachhilfe- und Assistenzlehrkräfte die Bildungsprozesse der Kinder und Jugendlichen unterstützen; somit war es dann doch ein Homeschooling, das aber aus der Not geboren war. (DGfE 2020)

Kinder und Jugendliche werden vor allem aus *weltanschaulichen* Erwägungen ihrer Eltern zuhause unterrichtet. Es ist eine bewusste Entscheidung gegen das bestehende Schulsystem und deswegen muss man es vom Hausunterricht abgrenzen. Verschiedene religiöse Gruppen, insbesondere evangelikale Christen und orthodoxe Juden,

lehnen weniger die Schule, als vielmehr die dort unterrichteten Inhalte ab, z.B. die Evolutionstheorie und andere naturwissenschaftliche Inhalte, Sexualpädagogik oder bestimmte Formen der Werteerziehung. Kritisiert werden die säkularen Schulen, die keine religiöse Bildung vorsehen, aber auch konfessionelle Schulen, die nicht die „richtige“ religiöse Bildung anbieten. Auch bestimmte Methoden, wie z.B. Entspannungsübungen oder Theaterpädagogik werden abgelehnt, manchmal auch koedukativer Sport sowie insgesamt ein wertekritischer und emanzipatorischer Unterricht. Die evangelikale Homeschooling-Bewegung nahm in Deutschland in den 1980er Jahren mit der Gründung der ersten „Hausschule“ in Siegen ihren Ausgangspunkt, später dann in „Philadelphia-Schule“ umbenannt, die die didaktische und methodische Unterstützung der Familien organisiert. Sie ist allerdings nicht als Ersatzschule anerkannt und somit kann die Anmeldung nicht als Erfüllung der Schulpflicht bewertet werden.

(Stücher 2004; Spiegler 2008)

Ein zweiter wichtiger Zweig ist die *schulkritische* Homeschooling-Bewegung, die Begriffe wie Entschulung, Freilerner, Unschoolers verwendet. Die Schule wird als eine das Lernen entfremdende Institution kritisiert, die die Einheit von Lebenswelt und Lernen trennt, die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen übergeht und das Lernen verzweckt, vergesellschaftet und verstaatlicht. Studien könnten belegen, dass die Lernergebnisse der Kinder und Jugendlichen im Homeschooling weitaus besser seien als die in der Schule. In radikaleren Positionen, wie beispielsweise die von John Holt, wird jegliche Form organisierten und strukturierten Lernens abgelehnt, weil die Freiheit des Kindes und seines Lernens in dem Moment ende, wenn es ein – zumal von Erwachsenen – organisiertes Lernfeld betritt. Bei Unschooling findet herkömmlicher Unterricht nicht mehr statt, auch nicht zuhause, sondern das Kind organisiert seine Lernprozesse selbst. Holt unterstellt, dass das Kind von Natur aus lernt und seine Lernthemen und Lernanlässe in seiner Lebenswelt findet. Überdies sei Bildung nicht

planbar, insbesondere könne Lernen nicht zukunftsorientiert sein, man könne Kinder nicht auf die Zukunft vorbereiten, da man diese nicht kennt. In Deutschland folgen die Freilerner solchen Ansätzen, die aber zumeist nach Österreich oder in die Schweiz umziehen müssen, weil Homeschooling in Deutschland nicht erlaubt wird.

(Holt/Farenga 2003; Neubronner 2008; Sayigh/McDonald 2017)

Eine Studie in den USA stellt für etwa 150.000 Homeschoolers fest, dass 90 Prozent der Familien weiß sind, beide biologischen Eltern zusammenleben, verheiratet sind und akademische Berufe haben. Wie in Europa, ist Homeschooling auch dort eher eine von den vermögneren sozialen Milieus gewählte Unterrichtsform. (Kraftl 2013)



Logo Clonlara School

Arbor, Michigan ist eine der ältesten und größten Einrichtungen, die Familien beim Homeschooling unterstützt. Jedem Schüler, jeder Schülerin, wird eine Clonlara-Lernbegleitung zugeteilt, die sehr eng mit dem Kind und der Familie zusammenarbeitet und dabei hilft, Lehrpläne, Ressourcen und Materialien zusammen zu stellen, die den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden. Eltern und Lernende dokumentieren die Bildungsaktivitäten, die übermittelten Lernstandsberichte werden von den Lernbegleitern gesichtet und eingeschätzt. Jede Familie erhält ein Handbuch, das einen Überblick über die verschiedenen Lernmethoden, Lernstile, Ressourcen und Herangehensweisen vermittelt und es den Familien erleichtert zu ver-

stehen, was für ein Lerntyp ihr Kind ist. Mit dem Clonlara-Lernbegleiter wird dann zusammen ermittelt, welche Stärken, Interessen, Talente, Bedürfnisse und Ziele der Schüler mitbringt und wie der Lernalltag für jeden einzelnen Schüler individuell gestaltet und optimiert werden kann. Mit diesem Ansatz nähert sich die Clonlara School stark den Konzepten der → Fernschulen in Deutschland an.

**[www.clonlara.de/](http://www.clonlara.de/)**

**[www.freilerner.de/](http://www.freilerner.de/)**

**[www.freilerner-solidargemeinschaft.de/infos-freilernen/was-ist-freilernen/](http://www.freilerner-solidargemeinschaft.de/infos-freilernen/was-ist-freilernen/)**

**[www.philadelphia-schule.de/](http://www.philadelphia-schule.de/)**

**DGfE** (2020) – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Schulbildung auf Distanz – „Beschulung Zuhause“ in Zeiten von Corona.

**Fischer**, Ralph (2009): Homeschooling in der Bundesrepublik Deutschland. Eine erziehungswissenschaftliche Annäherung. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft.

**Holt**, John; Farenga, Pat (2003): Teach Your Own: The John Holt Book of Homeschooling. Cambridge: Da Capo Lifelong Books.

**Kraftl**, Peter (2013): Homeschooling. In: ders.: Geographies of Alternative Education. Diverse learning spaces for children and young people. Bristol: Policy Press, 65-68.

**Neubronner**, Dagmar (2008): Die Freilerner. Unser Leben ohne Schule.

Bremen: Genius Verlag.

**Sayigh**, Sophia; McDonald, Milva (2017): Unschoolers. Arlington: unschoolersbook.

**Spiegler**, Thomas (2008): Home Education in Deutschland. Hintergründe, Praxis, Entwicklung. Wiesbaden: VS.

**Stücher**, Helmut (2004): Die Philadelphia-Schule. In: Meyer, Thomas; Schirrmacher, Thomas (Hrsg.): Wenn Kinder zu Hause zur Schule gehen. Nürnberg: VTR, 147-152.

## Hüteschule – Hirtenschule

Mitte des 19. Jahrhunderts begann im Deutschen Reich eine bildungspolitische Debatte um die Durchsetzung der Schulpflicht der in der Landwirtschaft arbeitenden Kinder, die insbesondere zum Viehhüten eingesetzt und deshalb Hütekinder genannt wurden. Das Viehhüten war eine erwerbsmäßige Nebenbeschäftigung von Kindern aus armen Familien auf dem Lande. Anders als die → Verdingkinder in Süddeutschland, die eine österreichische oder schweizerische Staatsbürgerschaft hatten und deshalb gestritten wurde, ob sie in die württembergische oder bayerische Schulpflicht einbezogen werden müssen, handelt es sich bei den Hütekindern um reichsdeutsche Kinder, für die eine uneingeschränkte Schulpflicht galt.

(Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz 1845; Uhlig 1983)

Es gab Hütekinder, die nur am Nachmittag zum Viehhüten eingesetzt wurden und abends wieder zu den Familien gingen. Diese Kinder waren sechs oder sieben Jahre alt. Andere arbeiteten vom Frühjahr bis Herbst auf einem Hof und lebten dort auch. In der Regel waren dies Jungen ab dem neunten Lebensjahr. Es kam auch vor, dass diese Jungen ganzjährig auf dem Hof wohnten und im Winter bei den anfallenden Arbeiten mithalfen. Wenn Mädchen hüteten, so taten sie dies in der Regel auf dem eigenen Hof oder in der Nachbarschaft, aber auch sie wurden manchmal in fremde Höfe gegeben. (Heinecke 1981)

Goltz berichtet, dass es 1867 in Ostpreußen 12.000 „gesetzlich gemeldete Hütekinder“ gebe, die trotz der Schulpflicht im Sommer fast ohne Unterricht und auch während des Winters kaum zur Schule gehen würden. In Mecklenburg seien *Hüteschulen* eingerichtet worden, an denen aber nur zwölf Stunden wöchentlich Unterricht stattgefunden habe. „Von 11 und mehr Jahre alten Schülern sind in den verschiedenen Gegenden 10 bis 90 v. H. vom vollen Sommerunterricht befreit. In 383 Schulen mit 6.051 Kindern seien 3.375 Kinder über 11 Jahre

‚dispensiert‘, davon waren 1.483 als Hirten beschäftigt“ (Goltz 1874, 132f). Ähnliche Klagen gab es fünfzig Jahre später auch zur Lage im Sauerland (Ostendorf 1997, 125) und in der Eifel: „Im verflossenen Jahrhundert besuchten in Gegenden, in denen noch heute Vieh gezüchtet wird und der Hut bedarf, die Kinder nur einige Stunden des Nachmittags im Sommer die Schule, während sie am Vormittag befreit waren für die Hüteschule“ (Wrede 1924, 147). Im Allgäu konkurrierten → Verdingkinder mit den Hütekindern um die Arbeitsplätze (Laferton 1982).

Die Hüteschule war weitverbreitet. Aus dem Landkreis Hauland in Schlesien wird berichtet: „Die Hüte- und Sommerschulen waren 1834 eingeführt worden und überhaupt wurde (a) in 7 Schulorten die gewöhnliche Schule mit unverminderten Lehrstunden und Hüteschule (b) in 6 Schulorten gewöhnliche Schule mit verminderten Lehrstunden und Hüteschule (c) in 2 Schulorten nur gewöhnliche Schule (d) in 30 Schulorten nur Hüteschule gehalten“ ([www./hauland.de](http://www./hauland.de)).

Auch im Schwarzwald gab es viele davon, dort wurden sie *Hirtenschulen* genannt (Heinecke 1981). „In sogenannten Hirtenschulen unterrichtete man die ortsansässigen Kinder zusammen mit den für die Weidesaison angestellten Hirtenbuben. Hirtenschulen finden sich beispielsweise in Feldberg, Bärenthal oder Buchenbach. In Münstertal auf dem ‚Stohren‘, einer Hochfläche unterhalb des Schauinslands, begann 1865 der Unterricht in einem eigens dafür errichteten Gebäude. Die Kinder, die während der Saison aus dem Tal, den Nachbargemeinden oder sogar aus nahegelegenen Städten bei Bauernfamilien unterkamen, waren willkommene Arbeitskräfte. Die Hauptarbeit der Buben war das Hüten von Kühen, Rindern und Kälbern auf der Tagweide. Der Unterricht begann morgens um 6 Uhr und dauerte drei bis vier Stunden. Danach mussten die Hirtenkinder auf die Weide, um das Vieh zu beaufsichtigen.“ ([www.journals.ub.uni-heidelberg.de](http://www.journals.ub.uni-heidelberg.de))

Zwar wurde immer wieder behauptet, die ‚Hütekinder‘ würden weit weniger beansprucht als die Kinder, die zur Fabrikarbeit herangezogen werden, und es sei allemal gesünder, an der ‚frischen Luft‘ zu arbeiten. Gleichwohl kamen auch diese Kinder körperlich überanstrengt und in ihrer Lernfähigkeit vermutlich beeinträchtigt zum Unterricht. So klagt der Ausschuss für Wohlfahrtspflege auf dem Lande: „Im Winter sind die vom Hütedienst zurückgekehrten und geistig zurückgebliebenen Kinder ein Hemmschuh für die ganze Klasse und eine Schädigung der ganzen Schulthätigkeit des Lehrers“ und fordert die „Beseitigung der Hüteschule“. Hierzu sei gesetzlich die Arbeitszeit einzuschränken, es müsse eine strenge Bestrafung für Versäumnisse der vollen Sommerschule erfolgen und es müssten regelmäßige Berichte der Lehrer an die Behörden geschrieben werden. Zum Ende der Weimarer Republik werden die Hüteschulen abgeschafft. (Sohnrey 1901)

Im Jahr 2019 wurden in Deutschland durch einen Fernsehbericht die Hirtenschulen in Lesotho bekannt:

In diesem südafrikanischen Land „arbeitet etwa jeder dritte Junge im schulpflichtigen Alter als Hirte – Vollzeit, oft kilometerweit entfernt von der Familie und ohne eine Chance zur Schule zu gehen. Die meisten von ihnen sind Analphabeten – und bleiben es ein Leben lang. Julius Majoro kennt das Problem. Er musste die Schule nach der zweiten Klasse abbrechen, um als Hirte Geld zu verdienen für seine Mutter und die zwei Schwestern. Das ist oft so in Lesotho, meint er. Aber es war nicht das Leben, von dem er geträumt hatte: ‚Ich hatte nie die Absicht als Hirte zu arbeiten. Es waren die Umstände. Wir haben unterhalb der Armutsgrenze gelebt, da hatte ich keine andere Wahl. Der Bauer, für den ich gearbeitet habe, hat mich mies behandelt, wie einen Hund; Essen gab es keines. Wir waren für ihn wie Sklaven.‘ Mit seinem Hirtenlohn sorgt er dafür, dass seine Schwestern zur Schule gehen können und auch deren Kinder. Über Jahre spart Julius kleine Teile seines

Lohns so lange, bis er schließlich selbst einen Schulabschluss machen kann. Sein Wissen teilt er jetzt, jeden Abend – mit anderen Hirten von Semonkong. Wenn sie die Tiere versorgt haben, dann kommen sie zu ihm, in seine Hirtenschule. Sie lernen Lesen, Schreiben und Rechnen. Julius unterrichtet sie ehrenamtlich, weil er daran glaubt, dass diese Grundkenntnisse das Leben der Hirten verändern können, wie er sehr gut erklären kann: Am Ende des Tages erzählt ihnen der Bauer sonst: ‚Du hast ja Tiere verloren. Du bekommst keinen Lohn.‘ Und die Hirten wissen noch nicht mal, ob das stimmt oder nicht. Auch Gesundheitskunde steht auf dem Programm: Wie schütze ich mich vor Aids? Eine wichtige Frage in dem Land mit der zweithöchsten HIV-Rate weltweit. Außerdem gibt es hin und wieder ein warmes Essen – immer dann, wenn genug Spenden da sind – für viele Hirten das einzige am Tag. Im Mittelpunkt steht der soziale Gedanke, findet Julius Majoro: ‚Die Arbeit als Hirte ist einsam. Du kümmerst dich um die Tiere und redest nie mit anderen Menschen. Das passiert nur hier in der Hirtenschule. Hier lernen sie mit anderen zu kommunizieren. Hier lernen sie alles.‘ Dafür kommen sie von weit her: Jeremani läuft jeden Abend knapp zehn Kilometer, um die Schulbank zu drücken: ‚Wenn ich gut Lesen und Schreiben kann, dann will ich auch unterrichten. Ich will das, was ich kann, einmal weitergeben.‘ (Jäschke 2019).

Im Rahmen internationaler Entwicklungskooperation wurde im Norden Kenyas, in der Provinz Marsabit, ebenfalls eine solche Einrichtung geschaffen: ‚Die Hirtenschule deckt das Grundbedürfnis nach qualifizierter Bildung. In der Hirtenschule erhalten die Teilnehmer Basisunterricht in Ernährung, Energie, Englisch, Mathematik und anderen notwendigen Lebensgrundlagen. Von Fachkräften geschult werden alle, Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Frauen profitieren in besonderem Maße von dieser Schule, da sie nicht selten die reguläre Schule zu einem frühen Zeitpunkt verlassen müssen. In der Hirten-

schule können sie die Inhalte nachholen. Die Hirtenschule soll außerdem allen eine qualifizierte Ausbildung in notwendigen Grundfähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen bieten. Seit 2019 konnten von Fachkräften bereits zahlreiche Basiskurse angeboten werden. Alle Kurse waren gut besucht und schlossen mit einer Zertifizierung und Übergabe der Abschlusszeugnisse ab.“

([www.cs-water4marsabit.com/hirtenschule/](http://www.cs-water4marsabit.com/hirtenschule/))

**[www.cs-water4marsabit.com/hirtenschule/](http://www.cs-water4marsabit.com/hirtenschule/)**

**[www.daserste.de/information/politik-weltgeschehen/weltspiegel/sendung/hirten-schule-lesotho100.html](http://www.daserste.de/information/politik-weltgeschehen/weltspiegel/sendung/hirten-schule-lesotho100.html)**

**[www.hauland.de/der-buker-kreis-im-jahresbericht-1834-teil-2/](http://www.hauland.de/der-buker-kreis-im-jahresbericht-1834-teil-2/)**

**Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz** (1845): Angelegenheiten der Hüte-Schule – Vorschule.

Berlin: I. HA Rep. 76 Seminare, Nr. 12021.

**Goltz**, Theodor von der (1874):

Die ländliche Arbeiterfrage und ihre Lösung. Dresden: Kasemann.

**Heinecke**, Julia (1981): Zwischen Viehhüten und Hirtenschule. Schwarzwälder Hütekinder in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Furtwangen: Geschichts- und Heimatverein.

**Jäschke**, Joana (2019): Lesotho: Eine Schule für Hirtenjungen. [www.daserste.de](http://www.daserste.de)

**Laferton**, Siegfried (1982): HütKinder im Allgäu. In: Allgäuer Geschichtsfreund. Blätter für Heimatforschung und Heimatpflege 82, 16-39.

**Ostendorf**, Thomas (1997): Brunskappel – Feste und Vereine im Dorf. Münster: Waxmann.

**Schmidt**, Hubert (1975): Die „Hüteschule“. In: ders.: Chronik der Freiheit Hagen. Sundern: Hölken, S. 183-184.

**Sohnrey**, Heinrich (1901): Hütekinder. In: Wegweiser für Ländliche Wohlfahrts- und Heimatpflege.

Berlin: Deutscher Dorfschriftenverlag.

**Uhlig**, Otto (1983): Reichsdeutsche Hütekinder. In: ders.: Die Schwabekinder aus Tirol und Vorarlberg.

Stuttgart: Konrad Theiss Verlag, 221-226.

**Wrede**, Adam (1924): Eifeler Volkskunde. Bonn: Schroeder.

## Indigene Schulen

In Kanada und den USA, in einigen zentral- und südamerikanischen Ländern sowie in Neuseeland werden schon sehr lange Schulkonzepte entwickelt, welche sich an die indigenen Bevölkerungsgruppen richten, die dort bereits vor der europäischen Kolonisierung lebten. Diese indigenen Schulen bzw. Bildungskonzepte werden u.a. Survival Schools, Aboriginal oder Native education, First Nations Schools, Escuelas indígenas, Educação Étnica genannt. Außerdem gibt es eigene oder neu konstruierte Bezeichnungen in den indigenen Sprachen, zum Beispiel im Quechua den Begriff „Yachay Huasi“ („Haus des Wissens“). Zumeist sind es Grund- und Sekundarschulen, in manchen Ländern gibt es aber auch indigene Universitäten. Politisch eint indigene Schulen weltweit eine gegen die „koloniale“ Schule der Dominanzgesellschaft gerichtete Positionierung. (Biegert 1979; OREALC/UNESCO 2017; Survival International 2020)



Vancouver Island, Kanada



(2016; Fotos: Schroeder)

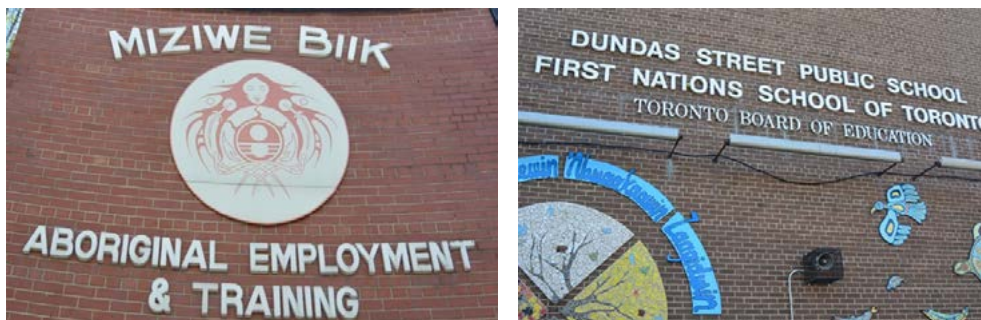
Ein verbindendes Merkmal indigener Schulen ist der *bilinguale Unterricht*, das heißt, zunächst wird in der jeweiligen indigenen Sprache gelehrt, später kommt dann die länderspezifische Amtssprache wie Englisch, Französisch, Spanisch oder Portugiesisch als zweite Unterrichtssprache hinzu, um eine Integration der Kinder in die Dominanzgesellschaft vorzubereiten. Weltweit sind indigene Sprachen vom Aussterben bedroht, die Schule soll deshalb dazu beitragen, diese Sprachen zu revitalisieren, auch, um indigene Wissensformen, Weltdeutun-

gen und Lebenspraxen zu erhalten. Außerdem wird das sprachpädagogische Argument angeführt, dass eine bilinguale Sozialisation nicht nur die sprachliche, sondern insgesamt die kognitive Entwicklung von Kindern optimaler fördere als Einsprachigkeit, und deshalb ein bilingualer Unterricht auch bessere Schulleistungen erbringen kann. Die in den staatlichen Schulen manchmal implementierte Vermittlung der indigenen Sprache in einem zeitlich sehr limitierten speziellen Unterrichtsfach, ist hingegen ineffektiv und stellt zudem eine kulturelle Abwertung dieser Sprache dar. Deshalb wird in einem Immersionsansatz in den indigenen Schulen der Unterricht von der Einschulung an und in allen Fächern in der jeweiligen lokalen indigenen Sprache durchgeführt. (McCarty et al. 2019; Sherris/Penfield 2020)

Ein zweites gemeinsames Merkmal indigener Schulen ist die *bikulturelle Didaktik*. Das ist ein Unterricht, der versucht, zwischen den hegemonialen Denksystemen der modernen „okzidentalen“ Lebenswelten und den Wissensbeständen, der Weisheit, den Traditionen und kulturellen Objektivationen in den indigenen Communities didaktische Verknüpfungen herzustellen. Denn die in staatlichen Lehrplänen definierten Themen und Inhalte repräsentieren überwiegend das Wissenssystem der Dominanzgesellschaft, welches in den indigenen Schulen mit dem lokalen Wissen konstruktiv verbunden werden soll. Der Unterricht soll auf indigenen Zugängen zur Welterschließung aufbauen, Spiritualität mit Rationalität verknüpfen und verdeutlichen, dass es heiliges Wissen gibt, das man nur in bestimmten Situationen und mit Erlaubnis miteinander teilen und weitergeben darf. Die Schule soll sich, wann immer möglich, auf indigene lebensweltliche Kontexte beziehen (Alltagsaktivitäten, traditionelle Praktiken, Feste und Feiern, Arbeitsprozesse), und Beziehungen sowohl zu Menschen verschiedenster Lebensalter und Lebenslagen sowie zur kulturellen Community (Älteste, Künstler) als auch zu gesellschaftlichen Funktionsbereichen wie Industrie und Handel knüpfen. (Fondo Indígena 2010; Kanu 2011)

Ein drittes Merkmal indigener Schulen ist *Armutsbekämpfung*, denn weltweit lebt die indigene Bevölkerung sozial marginalisiert und in ökonomisch prekären Verhältnissen. Überwiegend siedelt sie in ländlichen Regionen, in abgelegenen Waldgebieten oder Gebirgstälern, die vom Vordringen kapitalistischer Agroindustrie und internationalem Extraktivismus von Rohstoffen bedroht sind. Die indigene Bevölkerung ist oftmals gezwungen, in die Städte abzuwandern, wo sie wiederum überwiegend in Armut lebt. Deshalb werden die Unterrichtskonzepte mit Ansätzen vorberuflicher Bildung verknüpft, um für eine Tätigkeit in der Landwirtschaft und Fischerei, im Handwerk oder in der Industrie, im Tourismus und nicht zuletzt in sozialen und pädagogischen Handlungsfeldern oder im Gesundheitssektor zu qualifizieren.

(Burridge et al. 2012)



Toronto, Kanada

(2016; Fotos: Schroeder)

Historisch wurden in *Kanada* und den *USA* ab dem 19. Jahrhundert in Missions- und Reservatsschulen sowie in Residential Schools (Internate) die „wilden Indianerkinder“ in die sich industrialisierenden und modernisierenden Dominanzgesellschaften mit Zwang und auch Gewalt eingegliedert. Die jeweilige indigene Sprache wurde *nicht* gelehrt und es wurden auch keine Themen aus der indigenen Lebenswelt, Geschichte und Tradition vermittelt. Als sich in den 1970er Jahren in Nordamerika die „American Indian Liberation Movements“ bildeten, gründeten zumeist indigene Eltern selbst Kontraktsschulen oder Survival Schools mit bilinguaem Unterricht, und kämpften für eine stärkere Mitbestimmung der indigenen Nationen bei den Unterrichtsinhalten

sowie für Selbstverwaltungsstrukturen. Die entsprechende Forderung in Kanada lautete: „Indian Control of Indian Education“, und in dieser Traditionslinie stehen dort die heutigen First Nations Schools, in denen etwa eine halbe Million Kinder und Jugendliche unterrichtet werden, das ist etwa ein Drittel aller indigenen Schulpflichtigen in Kanada; in den USA hingegen gibt es nur wenige indigene Schulen

(Maier-Mölling 1985; Pidgeon et al. 2013)

In *Lateinamerika* wurden insbesondere in den spanischsprachigen Ländern mit einem hohen Anteil indigener Bevölkerung bereits ab den 1930er Jahren erste indigene Schulen etabliert. Bolivien war der Vorreiter mit einer zweisprachigen und bikulturellen Schule, die 1931 in Warisata, einem Dorf auf dem bolivianischen Altiplano, etwa 150 km nördlich von La Paz gelegen, durchgeführt wurde. In dieser Gegend leben bis heute die Aymara, oft in extremer Armut. Die Organisation des Schulkomplexes aus einer Sekundarschule als Mittelpunkt eines regionalen Netzes mit mehreren Grundschulen folgte den Werten, der Arbeitsorganisation, dem gemeinschaftlichen Grundbesitz und den Formen der Selbstorganisation der *ayllu*, den indigenen Comunidades. Das Schulkonzept wurde in insgesamt 17 lateinamerikanischen Ländern aufgegriffen, fast immer in indigenen Kontexten und ausschließlich in ländlichen Regionen. (Salazar Mostajo 1943; Schroeder 1992; Dietz et al. 2008)

In *Neuseeland* wurde ab 1990 mit der Gründung von „Kura Kaupapa Māori“ begonnen, das sind Immersionsschulen, in denen die Unterrichtssprache das Māori ist. Das Bildungskonzept hat die Wiederbelebung der Sprache und Kultur der Māori zum Ziel. Die Zahl solcher Schulen ist auf über einhundert angewachsen. Es sind Grund- und Sekundarschulen, die staatlich finanziert sind, aber ihre eigenen Lehrpläne haben. Englisch wird erst in der Sekundarstufe unterrichtet. (Smith 2003)

In den Ländern mit indigener Bevölkerung lassen sich drei verschiedene schulpolitische Strategien unterscheiden: Manche indige-

nen Organisationen halten am Ansatz der 1970er Jahre fest, wollen eine bildungspolitische Selbstbestimmung und bevorzugen deshalb eigene indigene Schulen, die in der Primar- und Sekundarstufe regionale Parallelsysteme zum öffentlichen Bildungswesen sind, gleichwohl auf den Übergang in öffentliche Colleges und Universitäten vorbereiten. In Kanada, México, Guatemala, Kolumbien, Ecuador, Perú, Bolivien und Brasilien sowie in Neuseeland ist dieser Ansatz etabliert worden.

In anderen Ländern halten die Public Schools hingegen kompensatorisch ausgerichtete „Aboriginal Programs“ vor. Damit sollen die als Folgen sozio-ökonomischer Marginalisierung und sozio-kultureller Diskriminierung interpretierten durchschnittlich geringeren kollektiven Bildungschancen der indigenen Gruppen pädagogisch ausgeglichen werden. Diese Konzepte gibt es vor allem in ländlichen Gegenden mit einem geringen Anteil an indigener Bevölkerung sowie in größeren Städten, in denen kein gemeinsames Land bewirtschaftet werden kann, verstreut in verschiedenen urbanen Quartieren gewohnt wird, die kulturelle Selbstidentität nicht mehr so stark ausgeprägt ist und die indigene Sprache kaum mehr gepflegt wird. In den USA, in Chile und Argentinien sowie in Australien ist dieser Ansatz besonders ausgeprägt.

In einer dritten Gruppe von Ländern werden die Bedürfnisse indigener Gruppen systematisch übergangen. Man nennt die staatlichen Schulen dort „Fließband-Schulen“, in denen indigene Kinder „umprogrammiert“ werden, damit sie sich der Mainstream-Gesellschaft anpassen. Zumeist werden die Heranwachsenden von ihren Familien, Gebieten, Kulturen, Sprachen und Lebensweisen getrennt, die alte Kolonialpädagogik der Umerziehung durch Internatsschulen setzt sich fort. Kritisiert werden Länder wie Papua-Neuguinea und vor allem Indien und Malaysia, die beträchtliche Anteile indigener Bevölkerung, aber keine indigenen Schulen haben. (Survival International 2020)

- Biegert**, Claus (1979): Indianerschulen. Als Indianer überleben – von Indianern lernen. Survival schools. Reinbek: Rowohlt.
- Burridge**, Nina; Whalan, Frances; Vaughan, Karen (Editors) (2012): Indigenous Education. A Learning Journey for Teachers, Schools, and Communities. Wiesbaden: Springer.
- Dietz**, Gunther; Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe; Téllez Galván, Sergio (Editores) (2008): Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas. Quito: Abya-Yala.
- Fondo Indígena** (2010): Universidad indígena intercultural: un espacio para el diálogo de saberes. La Paz: GTZ.
- Kanu**, Yatta (2011): Integrating Aboriginal perspectives into the school curriculum: Purposes, possibilities, and challenges. Toronto: University of Toronto Press.
- Maier-Mölling**, Ingrid (1985): Die Kontrakt-schulen der Navajo. In: Lindig, Wolfgang; Münzel, Mark (Hrsg.): Die Indianer. Band 1: Nordamerika. München: dtv, 297-303.
- McCarty**, Teresa L.; Nicholas, Sheilah E.; Wigglesworth (Ed): (2019): A world of Indigenous languages. Politics, pedagogies and prospects for language reclamation. Bristol: Multilingual Matters.
- Milloy**, John (1999): A National Crime: The Canadian Government and the Residential School System, 1870-1986. Winnipeg: University of Manitoba Press.
- OREALC/UNESCO** (2017): Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región. Santiago de Chile.
- Pidgeon**, Michelle; Munoz, Marissa; Kirkness, Verena J.; Archibald, Jo-ann (2013): Indian Control of Indian Education: Reflections and Envisioning the Next 40 Years. In: Canadian Journal of Native Education 36 (2013) 1, 5-35.
- Salazar Mostajo**, Carlos (1943): Warisatamia! La Paz: Editorial „Juventud“.
- Schroeder**, Joachim (1992): Schule der Befreiung? Die Kernschule als Lehrstück für Schulreformen in Lateinamerika. Saarbrücken: Breitenbach.
- Sherris**, Ari; Penfield, Susan D. (Ed.) (2020): Rejecting the marginalized status of minority languages. Educational projects pushing back against languages endangerment. Bristol: Multilingual Matters.
- Smith**, Graham Hingangaroa (2003): Kaupapa Maori Theory: Theorizing Indigenous Transformation of Education and Schooling. In: Kaupapa Maori Symposium' NZARE / AARE Joint Conference, Auckland, N.Z
- Survival International** (2020): Fließband-Schulen: Auslöschung indigener Identität. [www.survivalinternational.de/fliessband-schulen](http://www.survivalinternational.de/fliessband-schulen).

## Intensivpädagogik im Ausland

Die „Schule in der Ferne“ ist ein Ansatz, im Rahmen eines Auslandsaufenthalts von Jugendlichen, die Hilfen zur Erziehung erhalten, einen für sie herausfordernden Lernort anzubieten, an dem sie in einem hohem Maße auf sich alleine gestellt sind, ohne dass sie sich selbst überlassen bleiben. Die individuellen Hilfen zur Erziehung im Ausland haben eine gesetzliche Grundlage (§ 27a Abs. 2 und § 78b SGB VIII). Zwar werden Jugendliche auch in Deutschland zeitweise in intensivpädagogischen Settings fremduntergebracht, beispielsweise in einem Bauernhof im Bayerischen Wald, der Lüneburger Heide oder auf einer nordfriesischen Insel → Green Care Schools). Doch immer wieder werben auch Möglichkeiten in fast allen europäischen Ländern, in Afrika (Namibia, Malawi und Senegal), in Zentralasien (Kasachstan und Kirgisien) sowie in einigen lateinamerikanischen Staaten (Nicaragua, Paraguay) genutzt.

Die Auslandspädagogik hat ihre Ursprünge in den → Erziehungsschiffen, die es aber kaum noch gibt. Als wenig effektiv haben sich Jugendwohngemeinschaften im Ausland erwiesen, in denen zumeist etwa sechs Jugendliche zusammenleben und im Schicht- und Wechseldienst betreut werden, somit die Arbeitsansätze und Alltagsorganisation der inländischen Gruppenhilfen mitsamt ihren erzieherischen Problemen ins Ausland transferiert werden und im Gastland kaum mehr als eine isolierte, deutschsprachige intensivpädagogische Provinz entsteht. Recht wirksam sind hingegen Settings, in denen die Jugendlichen im Gastland bis zu drei Jahre in familienähnliche Strukturen eingebunden sind und die Fremde zu einem sozialen und kulturellen Ort mit wichtigen Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsfunktionen werden kann. (Fischer 2010)

Die Auslandshilfen werden als Ausnahnehilfe und „letzte Chance“ auf Resozialisierung für solche Heranwachsende in Betracht gezogen,

die die Maßnahmen der Jugendhilfe, Jugendpsychiatrie oder Jugendgerichtshilfe erfolglos durchlaufen haben. Auslandshilfen werden nach einem aufwendigen Hilfeplanverfahren verordnet. Die Intensivpädagogik im Ausland wurde indes in den 1980er Jahren in Deutschland auch als Reaktion auf die Krise der Heimerziehung und die massive Kritik an der Geschlossenen Unterbringung von Jugendlichen entwickelt, um mit dieser besonderen Form der Dezentralisierung und Individualisierung der Hilfen spezifische Sozialisationswirkungen zu ermöglichen. Unter dem programmatischen Motto „Woanders neu beginnen“ soll die ruhige und abgeschiedene Lage die Jugendlichen unterstützen, Distanz zu und Ablösung von ihrem zumeist schwierigen Herkunftsmilieu zu gewinnen, um beispielsweise den vorgespurten Wegen in Armut und Kriminalität zu entkommen. Die Jugendlichen gelten als nicht gruppenfähig, deshalb sollen sie in familienähnlichen Settings an eine soziale Gemeinschaft herangeführt werden und wieder Vertrauen in Erwachsene gewinnen, die sie bislang eher als unzuverlässig, gewalttätig und traumatisierend erlebt haben. Frei von alltäglichen Problembelastungen sollen sie die eigene Zukunftsplanung beginnen können. Die aufnehmenden Familien werden von einer Erziehungshilfeeinrichtung vor Ort geschult und betreut.

(Witte/Sander 2006; Fischer 2010)

Einerseits geht es auch bei den Erziehungshilfen im Ausland um Beziehungsarbeit, Erlebnispädagogik, Arbeitserziehung und Green Care (intensive Naturerfahrungen, Versorgung und Pflege von Tieren), die jedoch mit einer (inter-)kulturellen Dimension ergänzt werden. In den Gastfamilien spricht in der Regel niemand deutsch und die pädagogische Betreuung vor Ort erfolgt mit Personal, das allenfalls basale Deutschkenntnisse hat. Der Schulunterricht und die Kommunikation in den örtlichen Vereinen erfolgen in der jeweiligen Landessprache, auch die Medien und die gesamte soziale Interaktion im Alltag sind fremdsprachig. Die Jugendlichen sind somit gezwungen, möglichst rasch die fremde Sprache zu erlernen und sich intensiv auf die neue

kulturelle Umgebung einzulassen. Kritisiert wird daran, dass dies zugleich zu einer Entfremdung von der deutschen Gesellschaft führe, was erhebliche Probleme bei der Rückkehr aufwerfen könne – die pädagogische Achillesferse des Ansatzes. Die Auswahl des Gastlandes erfolgt gleichsam nach einer Geografie der Erziehungsmilieus: Während ein Aufenthalt in Irland oder Italien noch viele sozio-kulturelle Ähnlichkeiten mit Deutschland hat, sind mit der Kälte in Sibirien oder der Hitze in der Wüste Namibias schon ganz andere klimatische Herausforderungen verbunden, auch der Begriff Abgeschiedenheit nimmt hier zumeist ganz andere Dimensionen an als in Europa. Mit den Gastfamilien erleben die Jugendlichen einerseits eine Lebenswelt, die sie bereits kennen und mit der sie oftmals eher negative Erfahrungen gemacht haben, doch aufgrund der fremden Sprache und der spezifischen kulturellen Rahmung ist das Familiensetting dann doch eher ein (positiv erlebter) Kontrapunkt zum Bekannten. Auch das Verständnis von Erziehung mit ihren Regeln, Normen und Umgangsformen unterscheidet sich nicht nur in sozialen, sondern auch in kulturellen Milieus und schafft einen Alltag, der in dieser Weise neu ist für die Jugendlichen, aber doch, anders als in der pädagogischen Künstlichkeit der Heimerziehung, eine gewisse emotionale und soziale Authentizität bietet. (Heckner 2008a; Wendelin 2011)

Die Beschulung der Jugendlichen ist eine rechtlich komplexe Angelegenheit, die, wie auch die Unterbringung, Betreuung und Finanzierung der Auslandshilfen, zwischen den Behörden in Deutschland und denen im Gastland geregelt werden muss. Studien zeigen, dass entgegen aller Befürchtungen die Beschulung regelmäßig stattfindet und auch erfolgreich ist, beispielsweise in der Erlangung eines in Deutschland anerkannten Schulabschlusses. Nicht selten besuchen die Jugendlichen die örtliche Regelschule, da sie aber erst einmal die Sprache erlernen müssen, findet die Einschulung oftmals erst verspätet statt. Sehr positiv ist der Besuch der örtlichen Schule hinsichtlich der Integration in die soziale Umgebung. Manchmal wird die Einzel-

beschulung im → Hausunterricht als Ergänzung kombiniert oder auch als grundlegende Form der Unterrichtung gewählt, fast immer wird dieser dann in deutscher Sprache erteilt. Ebenfalls in Kombination mit dem Besuch der Auslandsschule oder als zusätzliches Angebot insbesondere für die Abschlussvorbereitung versorgen → Fernschulen die Jugendlichen. Die deutschen Anbieter gehören alle zu Erziehungshilfeeinrichtungen, haben also Erfahrung mit der Klientel, außerdem kann der Schulabschluss nach dem Tempo und den Möglichkeiten der Jugendlichen abgenommen werden und muss sich nicht nach behördlich vorgegebenen Prüfungsterminen richten. Vor allem in europäischen Ländern gibt es außerdem so genannte Projektschulen, die von den deutschen Jugendhilfeträgern organisiert werden und in denen deutschsprachige Lehrkräfte arbeiten. Hier werden die in der Region bei verschiedenen Familien untergebrachten Jugendlichen zusammen unterrichtet. Untersuchungen belegen, dass es wider Erwarten in den Auslandshilfen nur selten zu Schulverweigerung kommt und insgesamt nur wenige Schulprobleme auftreten.

(Heckner 2008b; Wendelin 2011)

**Fischer**, Torsten (2010): Intensivpädagogik im Ausland. Aachen: Shaker.

**Heckner**, Thomas (2008a): Individualpädagogik und soziale Integration. In: Buch-Kremer, Hansjosef; Emmerich, Michaela (Hrsg.) (2008): Individualpädagogik im internationalen Austausch. Hamburg: Verlag Dr. Korvac, 147-184.

**Heckner**, Thomas (2008b): Die rechtliche Situation der Jugendlichen in Auslandsmaßnahmen in Bezug auf schulische Förderung und der Blick auf die Beteiligten. In: Verein für Kommunikationswissenschaften (Hrsg.): Weder Abenteuerland noch Verbannung. Tagungsdokumentation.

Berlin: VfK, 107-111.

**Wendelin**, Holger (2011): Erziehungshilfen im Ausland: Konzeptionen, Strukturen und die Praxis von intensivpädagogischen Auslandshilfen. Weinheim: Juventa.

**Witte**, Matthias; Sander, Uwe (Hrsg.) (2006): Intensivpädagogische Auslandsprojekte in der Diskussion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

## **Kinder- und Jugendhospize**

In solchen Einrichtungen werden junge Menschen mit einer verkürzten Lebenserwartung aufgenommen, bei denen die Krankheit nicht geheilt werden kann und eine palliativ-medizinische Behandlung erforderlich ist, so bei Muskeldystrophie, Mukoviszidose und anderen Stoffwechselerkrankungen, bei neurologischen Erkrankungen mit progredienten Lähmungen, fortschreitenden Blut- und Krebserkrankungen sowie Aids. Obwohl die geschichtlichen Wurzeln der Hospizbewegung bis in das Mittelalter reichen, ist die Schaffung von speziellen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche eine relativ neue Entwicklung. Die ersten Kinderhospize wurden Mitte der 1980er Jahre in Großbritannien gegründet, auch in Österreich, den Niederlanden, Polen und Rumänien gibt es einige. Zahlreiche Hospize für progredient Erkrankte im Kindes- und Jugendalter existieren in Kanada, den USA und Australien. In Südafrika besteht eine gut ausgebaute palliative Versorgung für aidskranke Kinder und Jugendliche. In Deutschland wurde 1998 in Olpe ein erstes Kinderhospiz gegründet, das 2009 zu einem Jugendhospiz erweitert wurde. Bislang gibt es bundesweit zehn Einrichtungen für Kinder (u.a. in Berlin, Gelsenkirchen, Mannheim, Düsseldorf und Leipzig) sowie zwei für Jugendliche (Olpe, Hamburg). Während in den großen Städten wie insgesamt in Westdeutschland die Versorgungsstruktur als ausreichend gilt, sind weitere Hospize in Ostdeutschland sowie in ländlichen Regionen geplant, wo teilweise noch große Angebotslücken bestehen. Es gibt Überlegungen und teilweise konkrete Planungen für die konzeptionelle Ausdifferenzierung der Hospizbetreuung, um diese besser auf spezifische Problemlagen und Erwartungen bestimmter Zielgruppen anzupassen: Manche Programme beziehen die Geschwister verstorbener Kinder ein; es sollen Hospize für Säuglinge und Kleinkinder geschaffen werden sowie Häuser für Kinder und Jugendliche mit einem Migrationshintergrund, in denen mit kultursensiblen bzw. interkulturellen Ansätzen gearbeitet werden soll. (Jennessen et al., 2010, 2011)



Kinder- und Jugendhospiz Olpe

(2011; Foto: Schroeder)

Hospizleistungen können ambulant oder stationär erbracht werden (§ 39 a SGB V). Die *ambulanten Hospizdienste* sind für Betroffene, die keiner stationären Unterbringung in einem Hospiz bedürfen. Die *Betreuungsleistungen* werden in den Familien von Fachkräften erbracht, die über mehrjährige Erfahrungen in der palliativ-medizinischen Pflege verfügen. Hinzu kommt eine qualifizierte ehrenamtliche Sterbebegleitung durch so genannte Familienhelferinnen und -helfer, die in den Familien, in stationären Pflegeeinrichtungen, in Einrichtungen der Eingliederungshilfe für behinderte Menschen oder der Kinder- und Jugendhilfe tätig sind. Betroffene, die keiner Krankenhausbehandlung bedürfen, haben Anspruch auf einen Zuschuss zu einer *stationären Versorgung* in Hospizen, in denen palliativ-medizinische Behandlung gewährleistet wird, wenn eine ambulante Versorgung im Haushalt oder der Familie des Versicherten nicht erbracht werden kann. Ein Kinder- und Jugendhospiz bietet in der Regel neben den mit Pflegebetten ausgestatteten Zimmern für die „Gäste“, wie die Patientinnen und Patienten genannt werden, auch Übernachtungsmöglichkeiten für deren Angehörige. Gemeinschaftsräume, ein Bewegungsbad, ein Musiktherapie- und Snoezelenraum (Entspannungsraum), eine Gartenanlage mit Spielplatz, manchmal auch ein Streichelzoo oder Pferde, ein Raum der Stille sowie ein Abschiedsraum (in dem das verstorbene Kind aufgebahrt werden kann) gehören ebenfalls zur Grundausstattung solcher Einrichtungen. Das multiprofessionelle Team besteht

aus Ärzten und Pflegepersonal, Seelsorgern und Psychologinnen, Therapie- und Betreuungsfachkräften sowie ehrenamtlichen Familienbegleitern, die mit den Kindern und Jugendlichen spielen, ihnen vorlesen, mit ihnen spazieren gehen, oder sich um die Geschwister kümmern und bei der Gestaltung von Festlichkeiten und Feiern mit-helfen. (Meining 2008)

Die pflegerische und pädagogische Arbeit der Kinderhospize be-ruht auf mehreren Grundsätzen: *Das Primat der häuslichen Versor-gung* wird in erster Linie damit begründet, dass die Trennung von den Eltern eine außerordentliche Belastung des Kindes mit sich bringt und elementaren Bedürfnissen, vor allem das nach Sicherheit und Gebor-genheit, entgegensteht. Der zweite Grundsatz beinhaltet die Ausrich-tung der *Versorgung auf die gesamte Familie*, um die besondere Funk-tion und Problematik zu bearbeiten, die das Familiensystem im Rah-men der Versorgung von Kindern mit tödlich verlaufenden Erkrankun-gen kennzeichnet. Da die Stabilität des Familiensystems als Basis für eine bedarfsgerechte Betreuung gilt, müssen sich Versorgungsange-bote einerseits an Bedürfnissen der Kinder als der eigentlichen Pati-entengruppe orientieren, andererseits jedoch auch die Problemlagen und Anliegen der Eltern und ggf. der Geschwister berücksichtigen. Deshalb ist das Leistungsangebot der Kinder- und Jugendhospize kei-neswegs nur auf die Versorgung in der finalen Krankheitsphase be-schränkt, sondern zielt vielmehr auf die Begleitung und wirksame Unterstützung der Kinder und Familien *von dem Zeitpunkt an*, zu dem der Krankheitsverlauf durch therapeutische Bemühungen vielleicht verzögert, aber nicht mehr aufgehalten werden kann. Während Er-wachsene ausschließlich in der Finalphase in ein Hospiz aufgenom-men werden, können lebensverkürzend erkrankte Kinder, Jugendli-che und junge Erwachsene und deren Angehörige bereits ab der Dia-gnoseerstellung stationär betreut werden. Die rechtliche Grundlage bildet hier die so genannte Verhinderungspflege (§ 39 SGB XI), die pflegenden Angehörigen eine Entlastung von der oft jahrelangen Pfl-egearbeit bietet oder diese übernimmt, wenn sie zeitweise wegen Er-

schöpfung, einem Kuraufenthalt, bei eigener Erkrankung usw. verhindert sind. Kinder- und Jugendhospize sind *klinikenabhängig*, sie wollen ein zweites Zuhause bieten und sich möglichst weitgehend an den jeweiligen häuslichen Versorgungsgewohnheiten orientieren. Sie verstehen sich eher als Wohnhaus denn als Pflegeeinrichtung und verfügen u.a. aus diesem Grunde über eine relativ geringe Aufnahmekapazität (häufig nur acht bis zehn Kinder). (Wingenfeld/ Mikula 2002)

In Deutschland sind seit Mitte der 1970er Jahre auch Kinder und Jugendliche mit einer geistigen oder einer schweren körperlichen Behinderung sowie mit einer lebensverkürzenden Erkrankung in die Schulpflicht einbezogen. Zumeist werden die betroffenen Mädchen und Jungen in entsprechenden Förderschulen (Körperbehindertenschule, Geistigbehindertenschulen) unterrichtet. Im Rahmen der ambulant erbrachten Hospizleistungen besuchen die Betroffenen weiterhin diese Schulen, insofern der gesundheitliche Zustand es erlaubt. Teilweise müssen die Kinder und Jugendlichen hierfür weite Fahrtstrecken in Kauf nehmen. Während des Aufenthalts in einem Kinder- und Jugendhospiz sind sie weiterhin Schüler der Schule am Wohnort. In manchen Einrichtungen kommt auf Wunsch der Betroffenen eine Lehrkraft in das Hospiz, prinzipiell besteht auch die Möglichkeit, am Unterricht der nahegelegenen Förderschule teilzunehmen. Lern- und Bildungsangebote bestehen jedoch eher aus der individuellen therapeutischen und sozialpädagogischen Begleitung, in Gesprächsangeboten zur Auseinandersetzung mit dem Sterben sowie in Formen basaler Stimulation. Die Kinderhospizarbeit ist durch eine dialektische Sichtweise auf das Verhältnis von Pflege und Bildung geleitet: Pflege ist eine *Voraussetzung* für Bildung, denn erst nach der Befriedigung körperlicher Bedürfnisse ist die Zugänglichkeit für pädagogische Förderung möglich; Pflege ist ein *Anlass* für Bildung, indem Pflegehandlungen mit Bildungsprozessen insbesondere im Bereich der Wahrnehmung und Kommunikation verknüpft werden können; Pflege bedarf der *Ergänzung* durch Bildungsangebote in allen Lebensbereichen,

wie dem Essen, dem Wohnen, dem Entwickeln von Vorlieben etc., die zu Lern- und Bildungsprozessen erweitert werden können, welche der Betroffene dann unter Umständen selbst ausüben kann. (Klauß 2003)

[www.bundesstiftung-kinderhospiz.de](http://www.bundesstiftung-kinderhospiz.de)

[www.deutscher-kinderhospizverein.de](http://www.deutscher-kinderhospizverein.de)

**Feldhoff**, Maria (2015): Was ist anerkannte Kinderhospizarbeit? – Eine qualitative Studie der stationären und ambulanten Kinderhospizarbeit in Deutschland. Aachen: Shaker Verlag.

**Jennessen**, Sven; Bungenstock, Astrid; Schwarzenberg, Eileen; Kleinhempel, Joana (2010): Kinderhospizarbeit. Eine multimedialische Studie zur Qualität der innovativen Unterstützung und Begleitung von Familien mit lebenszeitverkürzend erkrankten Kindern und Jugendlichen. Norderstedt: Books on Demand GmbH.

**Jennessen**, Sven; Bungenstock, Astrid; Schwarzenberg, Eileen (Hrsg.) (2011): Kinderhospizarbeit: Konzepte - Erkenntnisse - Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer.

**Klauß**, Theo (2003): Bildung im Spannungsverhältnis von Pädagogik und Pflege.

In: Kane, John; Klauß, Theo (Hrsg.):

Die Bedeutung des Körpers für Menschen mit einer geistigen Behinderung. Zwischen Pflege und Selbstverletzung.

Heidelberg: Universitätsverlag, 39-63.

**Meinig**, Sabine (2008): Wenn Kinder sterben – die Arbeit im Kinderhospiz.

Marburg: Tectum Verlag.

**Wingefeld**, Klaus; Mikula, Marion (2002): Innovative Ansätze der Sterbebegleitung von Kindern: Das Kinderhospiz Balthasar.

Forschungsbericht. Bielefeld: Institut für Pflegewissenschaften an der Universität Bielefeld.

## **Kinder- und Jugendnotdienste**

Eine Inobhutnahme ist die vorläufige Unterbringung von Minderjährigen durch das Jugendamt in einer Einrichtung, bei einer geeigneten Person oder in einer sonstigen betreuten Wohnform. Durch die Inobhutnahme wird die vorläufige Wahrnehmung von Funktionen der elterlichen Sorge sichergestellt. Im Interesse eines wirksamen Schutzes der Kinder und Jugendlichen hat das Jugendamt eine vorläufige Hilfestellung zu erbringen, über die unverzüglich die Sorgeberechtigten zu informieren sind. Widersprechen diese der Inobhutnahme, ist die bzw. der Minderjährige an sie zu übergeben oder eine Entscheidung des Familiengerichts herbeizuführen. (Trenczek 2017)

Gemäß § 42 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) ist der Kinder- und Jugendnotdienst als Jugendamt berechtigt und verpflichtet, ein Kind oder eine Jugendliche in Obhut zu nehmen, wenn er oder sie darum bittet, eine dringende Gefahr für das Wohl des Kindes oder des bzw. der Jugendlichen die Inobhutnahme erfordert und die Erziehungsberechtigten nicht widersprechen, eine familiengerichtliche Entscheidung nicht rechtzeitig eingeholt werden kann oder ein Minderjähriger ohne deutsche Staatsangehörigkeit unbegleitet nach Deutschland kommt und sich weder Personensorgeberechtigte noch Erziehungsberechtigte im Inland aufhalten.

Die Inobhutnahme endet mit der Übergabe der bzw. des Minderjährigen an die Erziehungsberechtigten, wenn die oben genannten Voraussetzungen nicht erfüllt sind, also insbesondere keine krisenhafte Situation mehr besteht, beziehungsweise wenn die bzw. der Minderjährige eine Hilfe nach dem Sozialgesetzbuch erhält. Sie endet auch mit Erreichen des 18. Lebensjahres oder grundsätzlich dann, wenn sich die bzw. der Minderjährige durch Abwesenheit länger als zwei Kalendertage der Inobhutnahme entzieht. Die Inobhutnahme soll so kurz wie möglich und so lang wie nötig angelegt sein, sie ist als sozial-

pädagogische Maßnahme auszugestalten.

Für die Unterbringung im Rahmen einer Inobhutnahme als Maßnahme der Krisenintervention stehen alters- und zielgruppendifferenzierte Einrichtungen der Kinder- und Jugendnotdienste bereit, z.B. Mädchenhäuser, Erstaufnahmen für unbegleitete minderjährige Ausländer, Kinderschutzzentren, Übernachtungsstellen und Jugendwohngruppen, geeignete Personen oder vertraute Menschen aus dem sozialen Umfeld der Minderjährigen sowie andere Orte, die für Kinder und Jugendliche im Krisenfall eine sichere Unterbringung darstellen (z.B. ein Krankenhaus oder die Psychiatrie).

Der stationäre oder ambulante Notdienst hat die Funktion eines Jugendamtes. Seine Zuständigkeit erstreckt sich auf Kinder und Jugendliche rund-um-die-Uhr auf alle Tage des Jahres. Als regelmäßige, tägliche Dienstzeiten der Jugendämter gilt die Zeit an den Werktagen Montag bis Donnerstag von 8 bis 16 Uhr und am Freitag von 8 bis 14 Uhr. Außerhalb dieser Zeiten ist der Kinder- und Jugendnotdienst zuständig für die Inobhutnahme und vorläufige sonstige Leistungen des SGB VIII, soweit sie außerhalb der regelmäßigen täglichen Dienstzeit erforderlich werden.

Zur pädagogischen Arbeit der Kinder- und Jugendnotdienste zählen die Sicherstellung der Grundversorgung (Schlafen, Kleidung, Ernährung), die Schaffung einer Alltagsstruktur, Angebot zur Problembewältigung (Krisenklärung, pädagogische Gespräche), Vermittlung von basalen Alltagskompetenzen, Deutschkurse für ausländische Kinder und Jugendliche, insbesondere für minderjährige unbegleitete Geflüchtete sowie an schulisches Lernen heranführende Angebote für Minderjährige ohne festen Schulplatz. Die schulischen Bildungsangebote werden zumeist von externen Jugendhilfe- oder Bildungsträgern durchgeführt. (Herz 2013)

Die Kinder und Jugendlichen sind manchmal nur eine Nacht in der Einrichtung, für andere kann es mehrere Monate dauern, bis ein neuer Lebensort gefunden ist. Je komplizierter die Lebenslage oder die speziellen Bedürfnisse, desto schwieriger ist es, eine Unterbringung zu organisieren. Entsprechend sind die pädagogischen Angebote nur schwer und schon gar nicht über längere Zeit planbar. Da das Personal überwiegend im Wechselschichtdienst arbeitet, ist es oftmals herausfordernd, eine tragfähige sozialpädagogische Beziehung aufzubauen. Die Lernangebote finden regelmäßig schulalog am Vormittag statt. Die Ausstattung der Einrichtungen ist unterschiedlich, aber nur einige haben Lernräume, Werkstätten oder Sportanlagen.

Während der ambulante Kinder- und Jugendnotdienst gesellschaftlich und fachlich überwiegend anerkannt ist, stehen die stationären Einrichtungen auch in der Öffentlichkeit in der Kritik, weil sie oftmals Züge einer Maßnahme geschlossener Unterbringung zeigen. Denn je nach Einzelfall und aktueller Situation ist es möglich, befristet freiheitsentziehende Maßnahmen durchzuführen, wenn es zur Abwendung einer erheblichen Selbst- oder Fremdgefährdung erforderlich ist. Hierfür muss allerdings ein familiengerichtlicher Beschluss nach §1631b BGB vorliegen. Insbesondere im Grenzbereich Jugendhilfe/Psychiatrie erfolgt immer wieder die Einweisung in sogenannte „hochstrukturierte Einrichtungen“, die psychisch besonders belastete Kinder und Jugendliche aufnehmen und in einem mehrphasigen Betreuungsmodell sozial reintegrieren sollen.

Jede Spezialeinrichtung für vulnerable Kinder und Jugendliche bedeutet Isolation und den Verlust von Normalität, kann das Entstehen von Subkulturen nicht verhindern, deren Auswirkungen auf die dort lebenden Heranwachsenden in der Regel prägender sind als das pädagogische Einrichtungskonzept, und schafft soziale Zusammenhänge, in denen sich ausschließlich junge Menschen mit belastendem Verhalten begegnen und sich folglich die Frage stellt, woher dann positive

Orientierungen kommen können. Unter dem erheblichen pädagogischen Alltagsdruck können auch menschenunwürdige Erziehungspraktiken entstehen, immer wieder werden von der Zivilgesellschaft und der Presse solche Skandale öffentlich gemacht. Das Aktionsbündnis gegen Geschlossene Unterbringung kämpft schon lange gegen diese „Kinderknäste“. Alternativ werden integrierte, flexible, sozialraumorientierte Arbeitsansätze im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe vorgeschlagen.

(AGJ 2015; Häbel 2016; Lenz/Peters 2020; [www.geschlossene-unterbringung.de](http://www.geschlossene-unterbringung.de))

Ein wichtiges Handlungsfeld ist die Organisation der Beschulung. Bis in die 1980er Jahre wurde der Unterricht in den Kinder- und Jugendheimen mit eigenen Heimschulen oder in Sonderschulen erteilt, die zumeist Erziehungshilfeschulen hießen. Vielerorts, insbesondere in den Großstädten, wurden manchmal auch Lehrkräfte in die Jugendämter abgeordnet, um in den Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen die pädagogische Aufgabe von Bildung und Erziehung durchzuführen. Ab den 2000er Jahren richtete man dann zunehmend Regionale Beratungsstellen ein, die die Regelschulen in ihrer Arbeit mit diesen Kindern und Jugendlichen unterstützen sollen. Selbst wenn verbindliche Kooperationsbeziehungen zwischen der Schule und der Jugendhilfe geschaffen wurden, blieben bislang die Ergebnisse solcher „inkluisiven Settings“ oftmals deutlich hinter den Erwartungen zurück (Schuck/Rauer/Prinz 2018).

**[www.geschlossene-unterbringung.de](http://www.geschlossene-unterbringung.de)**

**AGJ** - Arbeitsgemeinschaft für Kinder und Jugendhilfe (AGJ) (2015): Freiheitsentziehende Maßnahmen im aktuellen Diskurs. Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung. Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe.

**Häbel**, Hannelore (2016): Das Recht des Kindes auf gewaltfreie Erziehung und seine Bedeutung für die Zulässigkeit körperlichen Zwangs in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Rechtsgutachten. In: Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe (ZKJ), Teil 1 Heft 5/2016, 168-173, Teil 2 Heft 6/2016, 204-211.

**Herz**, Birgit (2013): Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Lenz**, Stefan; Peters, Friedhelm (Hrsg.) (2020): Kompendium Integrierte flexible Hilfen. Weinheim/Basel: Juventa.

**Schuck**, Karl Dieter; Rauer, Wulf; Prinz, Doren (Hrsg.) (2018): EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse. Münster: Waxmann.

**Trenczek**, Thomas (2017): Inobhutnahme - Krisenintervention und Schutzgewährung durch die Jugendhilfe. Stuttgart/München: Richard Boorberg Verlag.

## **Kolonialschulen für „Weiße“ in Deutschland**

Das deutsche Kolonialschulwesen gliederte sich in mehrere Teilsysteme: Es gab in den afrikanischen Kolonien die so genannten „Eingeborenenschulen“ für die „schwarzen“ Kinder der Kolonisierten, die als staatliche „Regierungsschulen“ oder als christliche „Missionsschulen“ geführt wurden. Außerdem waren öffentliche oder private „Europäerschulen“ für die „weißen“ Kinder der deutschen Kolonialbeamten sowie der Kolonistenfamilien („Ansiedlerschulen“) eingerichtet worden (Adick 1981). Im Deutschen Reich selbst gab es Kolonialschulen, in denen auswanderungswillige männliche und weibliche junge Erwachsene, aber auch ältere Jugendliche auf das Leben in den Kolonien vorbereitet und der Nachwuchs deutscher Siedlerfamilien aus den Kolonien in Deutschland beruflich qualifiziert wurden. In Süddeutschland wurden in einer „Ewe-Schule“ junge Männer aus Togo zu Missionaren ausgebildet → Schulen für Schwarze in Deutschland).

In Meyers Großem Konversations-Lexikon wird in der Ausgabe von 1907 unter dem Stichwort „Kolonialschulen“ von der *Deutschen Kolonialschule Wilhelmshof bei Witzenhausen a.d. Werra* berichtet, die gegründet worden sei, um „in erster Linie praktische Wirtschafts- und Plantagenbeamte, Pflanzler, Landwirte, Gärtner und Viehzüchter für die deutschen Kolonien und überseeischen Ansiedlungsgebiete tüchtig und vielseitig vorzubereiten“. Die Bildungsstätte wurde 1899 gegründet, aufgenommen wurden 17- bis 27-jährige reichsangehörige junge Männer, die in einer zwei- oder dreijährigen beruflichen Ausbildung den Abschluss eines „staatlich geprüften Koloniallandwirtes“ erlangen konnten. Die Kolonialschule stimulierte die fortschreitende Erschließung der deutschen Kolonien, sie erhielt wachsende Förderung von Industriellen, Kaufleuten und Pflanzungsgesellschaften, die fachlich vorgebildete Arbeitskräfte benötigten. Obwohl Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg keine Kolonien mehr hatte, expandierte das Institut sogar noch, denn es qualifizierte weiterhin für ein Leben

als deutscher Siedler im Ausland. Im Nationalsozialismus bereitete die Einrichtung auf den Zeitpunkt der Rückgewinnung der Kolonien sowie auf die Ostkolonisation vor. Nicht-arische Schüler mussten die Kolonialschule nun verlassen. Die Schülerschaft setzte sich aus „weißen“ Schülern, die aus allen Teilen Deutschlands aber auch aus anderen Ländern Europas stammten, sowie aus jungen Männern aus Siedlungsfamilien zusammen.

(Fabarius 1909; Deutsches Kolonial-Lexikon 1920a, 1920b; Baum 1997).

Die Schülerlisten verzeichnen „Deutschsüdwest“, Persien oder Bolivien als Herkunftsländer, durchweg hatten die Schüler deutsche Nachnamen, teilweise führten sie einen niederen Adelstitel. Der einzige Schwarze, der in der Kolonialschule lebte, war Franz Selimani Bin Juma. In Ostafrika geboren kam er, umbenannt in Franz Selemann, als Privatdiener eines Seeoffiziers nach dem Ersten Weltkrieg nach Deutschland. Er arbeitete zunächst als „Neger-Boy“ auf einem Gutshof bei Hannover und wurde dann als Faktotum in die Kolonialschule vermittelt, wo er zwölf Jahre lang angestellt war. Kurz vor seinem Tod sollte Franz Selemann, als „moralisch minderwertiger Askari“ verunglimpft, aus der Einrichtung entfernt werden, doch die Kolonialschule wehrte sich erfolgreich dagegen. 1939 verstarb er im Alter von 53 Jahren und wurde in Witzenhausen bestattet. Ab 1957 wurde in dem bis heute bestehenden, wengleich umbenannten „Deutschen Institut für Tropische und Subtropische Landwirtschaft“ mit der Ausbildung für eine Tätigkeit in der Entwicklungshilfe begonnen.

(Archiv des Deutschen Instituts; Staatsarchiv Hamburg; Baum 1997).



Ehemalige Kolonialschule Witzenhausen

(2010; Fotos: Schroeder)

Für auswanderungswillige junge „weiße“ Frauen war zunächst 1903 die *Kolonial-Haushaltungsschule* in Karthaus bei Trier eingerichtet worden, die vom Orden der P.P.Oblaten der unbefleckten Jungfrau Marie geleitet wurde. 1908 bis 1910 bestand die *Kolonial-Frauenschule* als Frauenabteilung der Deutschen Kolonialschule in Witzenhausen, ab 1911 bis 1914 wurden sie dann unter demselben Namen im hessischen Bad Weilbach bei Wiesbaden eigenständig weitergeführt. Nachdem das Deutsche Reich ab 1919 keine Kolonien mehr hatte, wurde diese Kolonialschule geschlossen. 1926 bis 1945 bestand jedoch die *Koloniale Frauenschule* im schleswig-holsteinischen Rendsburg. Alle diese Schulen bereiteten auf die ländlich hauswirtschaftliche Tätigkeit sowie für die Krankenpflege in Übersee vor. Die Schulleitungen knüpften Kontakte zu den deutschen Ansiedlungen in Afrika, aber auch in Südamerika, und bemühten sich, geeignete Stellen für die jungen Frauen nachzuweisen. Der erste Prospekt, der zur Eröffnung der Schule in Rendsburg 1927 herausgegeben wurde, war „sprachlich (...) dem kolonialen Anspruch kompromißlos verbunden in männlich markanter Wortwahl“ (Rommel/Rautenberg 1983, 40). Hier sollten „Frauen und Mädchen, die sich der schönen Aufgabe widmen wollen, unseren Landsleuten in der Ferne treue Kameradinnen zu sein“ (ebd.) qualifiziert werden, um „fähig (zu) sein, auf kleinen und großen Pflanzungen und Farmen ihren Mann zu stehen und das Deutschtum im Ausland würdig zu vertreten“ (Rosenfeld 1999, 79).

Die Ausbildung der jungen Frauen wurde auch nach dem Verlust der Kolonien fortgesetzt, um sie auf eine Auswanderung vorzubereiten, denn etliche Mädchen und Frauen entschieden sich, ein selbstständiges Leben in Übersee zu führen. Die Verlegung der Frauenschule von Süd- nach Norddeutschland in die Nähe der Auswanderungshäfen und gefördert von Schifffahrtsunternehmen, spiegelt diese Intentionen wider. Unter dem Stichwort „Auswandererfürsorge“ sollte die Schule entsprechende Hilfestellungen bieten. Die einjährige Ausbildung umfasste Hauswirtschaft, Kleinviehzucht und Obstbau, kaufmännisches Rechnen und Stenographie, nationalpolitischen Unterricht, Rassenkunde und Tropenhygiene. In einer Zusatzausbildung konnten sich die jungen Frauen zu tropenmedizinischen Krankenschwestern qualifizieren lassen. Auch in diese Schule wurden entweder reichsdeutsche Abiturientinnen aufgenommen oder deutschstämmige Mädchen aus überseeischen Gebieten (zum Beispiel Paraguay, Brasilien), die dort keine Berufsausbildung machen konnten. Während des knapp zwanzigjährigen Bestehens der Einrichtung wurden mehrere tausend junge Frauen ausgebildet, von denen sehr viele auch auswanderten. Überlegungen, nach dem Zweiten Weltkrieg die Schule fortzuführen, wurden nicht mehr umgesetzt.

(Rommel/Rautenberg 1983; Rosenfeld 1999)

Neben den Kolonialschulen gab es weitere koloniale Bildungseinrichtungen, zum Beispiel das *Aussiedlerschule* genannte Institut an der landwirtschaftlichen Akademie in Hohenheim bei Stuttgart, das 1905 gegründet wurde und eine einfache und ausschließlich praktische Qualifizierung zum Tropenarbeiter anbot. Die Ausbildung der Kolonialbeamten erfolgte ab 1908 in der so genannten *Kolonial-Akademie* in Halle/Saale sowie am *Kolonialinstitut* in Hamburg, aus dem dann die Universität Hamburg hervorgegangen ist. Die Tropenärzte wurden am *Deutschen Institut für Ärztliche Mission* in Tübingen ausgebildet. Wir finden somit ein zwar winziges, gleichwohl mehrgliedriges, nach Bildungsgängen und Bildungsstufen differenziertes „Kolo-

nialschulsystem“ in Deutschland, das dahingehend Züge der Apartheid aufwies, dass nur „Weiße“ zugelassen wurden, während den Kolonisierten der Zugang verwehrt war.

**Archiv des Deutschen Instituts für Tropische und Subtropische Landwirtschaft**

(Witzenhausen an der Werra):

Angestelltenakte: Bin Juma Franz Selimann – Hausdiener 1927-1939.

**Staatsarchiv Hamburg:** Akte: Geplante Verlegung der Deutschen Kolonialschule in Witzenhausen an der Werra nach Hamburg. 361-VI, 631.

**Adick, Christl** (1981): Bildung und Kolonialismus in Togo. Eine Studie zu den Entstehungszusammenhängen eines europäisch geprägten Bildungssystems in Afrika am Beispiel Togos 1850-1914. Weinheim: Beltz.

**Baum, Eckard** (1997): Daheim und überm Meer. Von der Deutschen Kolonialschule zum Deutschen Institut für Tropische und Subtropische Landwirtschaft in Witzenhausen. Sonderausgabe der Schriftenreihe „Der Tropenlandwirt“ (Beiheft 57). Witzenhausen: Deutsches Institut für Tropische und Subtropische Landwirtschaft.

**Deutsches Kolonial-Lexikon** (1920a): „Kolonialschulen“. Band II, 341.

**Deutsches Kolonial-Lexikon** (1920b): „Schulen. 1. Eingeborenen-schulen. 2. Europäerschulen“. Band III, 308ff.

**Fabarius, Ernst Albert** (1909): Nachrichten aus der deutschen Kolonialschule. In: Der Deutsche Kulturpionier 9, 2 (Sonderheft).

**Meyers Großes Konversations-Lexikon** (1907): „Kolonialschulen“. Band 11. Leipzig, 290.

**Rommel, Mechtild; Rautenberg, Hulda** (1983): Die Kolonialen Frauenschulen von 1908-1945. In: Der Tropenlandwirt. Zeitschrift für die Landwirtschaft in den Tropen und Subtropen. Beiheft Nr. 16.

**Rosenfeld, Annette** (1999): „Ein Segen dem fernen Lande“. Frauen und Kolonialismus. In: Möhle, Heiko (Hrsg.): Branntwein, Bibeln und Bananen. Der deutsche Kolonialismus in Afrika – eine Spurensuche in Hamburg. Hamburg: Libertäre Assoziation, 75-80.

## Lagerschule

Lager sind in der Definition des Dudens für das vorübergehende Verbleiben einer größeren Anzahl Menschen eingerichtete Wohn- oder Übernachtungsplätze. Das Lager ist juristisch kein Wohnort, sondern ein vorübergehender Aufenthaltsort, bis die endgültige wohnungsmäßige Unterbringung geklärt oder (beispielsweise bei Asylsuchenden) über den dauerhaften Aufenthaltsort gerichtlich entschieden ist. Es ist eine Behelfsunterkunft, die provisorischen Charakter hat, jahrelang existieren kann, dann wieder aufgegeben oder manchmal ausgebaut und verstetigt wird.

Die Differenzierung nach Altersgruppen ist eine politische Praktik zur internen Organisation von Lagern oder Lagersystemen. In Kinder- und Jugendlagern reicht das Spektrum von *gesonderten Lagern* für diese Altersgruppen (zum Beispiel koloniale oder nationalsozialistische Konzentrationslager, Flüchtlingslager, Jugendgefängnisse und Erziehungslager), über *spezielle Abteilungen* für Minderjährige, die beispielsweise gemeinschaftlich in Baracken aber getrennt von den im selben Lager lebenden Familienangehörigen untergebracht sind, bis zu *altersspezifischen Funktionsräumen* (Säuglingsstation, Spielecke, Speisesaal, Schule).

In der Lagerschule wird ein spezielles Verhältnis von „Lager“ und „Pädagogik“ definiert. Einerseits nutzt die Lagerpolitik die Expertise der Pädagogik, um beispielsweise in (Um-) Erziehungslagern die Ideologisierung der Internierten zu erreichen. Andererseits nutzt die Pädagogik das Lager als Unterbringungsform für spezielle Gruppen von „normabweichenden“ Kindern und Jugendlichen zur Erreichung ihrer Erziehungsziele: Bis in die 1970er Jahre wurden Heranwachsende, die straffällig geworden waren, die sich prostituierten oder seelische Beeinträchtigungen zeigten, die vagabundierten oder auf der Straße lebten, in geschlossenen Heimen „korrigiert“ und „gebessert“. In der Er-

ziehungswissenschaft wird dies als „Schwarze Pädagogik“ bezeichnet, wenn mit Mitteln wie Disziplinierung, Kontrolle, Bestrafung und Gewaltanwendung die Indoktrinierung oder „Gehirnwäsche“, mithin die psychische Unterwerfung der Subjekte, erreicht werden soll.

(Rutschky 1993; Greiner/Kramer 2013; Seichter 2020)

Die Bezeichnung *Lagerschulen* trugen im Dritten Reich indes Einrichtungen, die während des Zweiten Weltkriegs durch Umquartierung von Kindern und Jugendlichen und Verlegung von Schulen aus den durch Bombenangriffen gefährdeten Städten in behelfsmäßig eingerichteten Unterkünften in Gasthöfen, Hotels, Schulen, Sanatorien und Anstalten, Kureinrichtungen oder umfunktionierten Heimen in ländlichen Regionen aufgebaut wurden. Unter der Bezeichnung „Kinder-Land-Verschickung“ (KLV) war zwischen 1940 und 1945 im ganzen Reich eine groß angelegte Evakuierungsaktion durchgeführt worden, in der mehrere Millionen Kinder im Alter bis zum 14. Lebensjahr an sichere Orte gebracht und dort betreut wurden. Es soll etwa 6.000 „KLV-Lager“ gegeben haben. Die Einrichtung einer „Lagerschule“ war vorgeschrieben, denn neben dem Schutz des Lebens im eskalierenden Bombenkrieg sollte die KLV dafür sorgen, dass die fernab heimatlicher Gefährdung in den Unterkünften zusammengepferchten Kinder wenigstens eine notdürftige schulische Unterweisung erhielten. Hierfür wurden Lehrkräfte, die sich freiwillig meldeten, aus den Städten abgeordnet, oftmals gingen diese aber auch zusammen mit ihren Schulklassen in das Lager. Der Lehrplan wurde stark reduziert, um trotz verkürzter Unterrichtszeit die Lernziele erreichbar zu machen. Es wurden spezielle Lehrmaterialien (eine „KLV-Bücherei“, Wandbilder, Lesehefte) und eine eigene Monatszeitschrift („Junge Heimat“) herausgegeben. Da diese Schulen der Reichsjugendführung und nicht dem staatlichen Schulwesen zugehörten, durften keine Zeugnisse, sondern lediglich Leistungsbescheinigungen ausgestellt werden.

(Dabel 1981; Engelbrecht 2004; Maylahn 2004)

Der Terminus Lagerschule kann aber auch als Überbegriff für viele in diesem Lexikon dargestellten Schulkonzepte betrachtet werden. Die Lagerschule ist mit zwei verschiedenen sozialräumlichen Organisationsformen – dem geschlossenen und dem offenen Lager – verknüpft. Schulen in *geschlossenen Lagerterritorien*, wie zum Beispiel dem Internierungs-, Straf-, Erziehungs- oder Konzentrationslager, sind den „totalen“ Erziehungs- und Bildungsinstitutionen für „besondere“ Kinder und Jugendliche zuzurechnen, in denen die Subjekte durch die Einbindung in pädagogische Macht- und Disziplinarsysteme „allumfassend“ vereinnahmt werden. „Totale Institutionen“ sind durch die „totale Kontrolle“ definiert, die sie über die Individuen ausüben. Diese disziplinierenden Techniken wirken gleichsam durch die Betroffenen hindurch, welche die Kontrolle hinnehmen und damit jene institutionellen Machtmechanismen aufrechterhalten, denen sie unterworfen sind. (Goffman 1973; Foucault 1976)

Es gibt jedoch auch *offene Lagerterritorien*, die als Lager nicht erkennbar sind, aber dennoch gleichsam „unsichtbar“ sozialräumliche Wirkungen umfassender Überwachung entfalten. Ein Beispiel hierfür sind Obdachlosenlager, in denen die Menschen nicht durch unüberwindbare Mauern festgehalten werden, sie aber bis in die intimsten Beziehungen einem „totalen“ System kontrollierender Fürsorge unterliegen. Ein solches Lagerterritorium kann als „totaler Raum“ bezeichnet werden, das meint „offene“ soziale Räume, die jedoch eine maximale strukturelle Fremdbestimmung auf das Subjekt ausüben. Während die totale Institution so gebaut ist, dass sie eine effektive Überwachung sicherstellt, die Totalität also gleichsam in der Architektur repräsentiert ist, sind die „unsichtbaren“ totalen Räume oftmals durch idyllische Fassaden verborgen, hinter denen sich die Fremdbestimmung dennoch aufs Äußerste entfalten kann.

Im Anschluss an die Unterscheidung von Martina Löw zwischen absolutem und relativem Raum, wäre die totale Institution ein „absolu-

ter“ (Container-)Raum, der totale Raum hingegen „relational“, weil im institutionellen Handeln einzelne, voneinander unabhängige Elemente zu einem panoptischen Raumnetz verbunden werden. Der Begriff „Totaler Raum“ findet sich in einem bereits 1971 erschienenen Buch von Renato Severino. Der Titel des englischen Originals dieses architekturtheoretischen Textes lautet „Equipotential space“, mit dem eine spezifische – positiv konnotierte – raumtheoretische Akzentuierung angezeigt ist. Severino kritisiert eine moderne Architektur, die in ihrer Standardisierung und Monotonie inhuman sei. Dem stellt er das Konzept „Freedom in Architecture“ gegenüber, um den modernen, einengenden Raum den Bedürfnissen des Menschen gemäß umzugestalten. Für Severino ist der „Totale Raum die Lösung“, im anderen Begriffsgebrauch ist der „totale Raum“ dagegen das Problem. Der „Totale Raum“ Severinos ist ein von allen fremdbestimmenden Strukturen befreit gebauter und somit maximale individuelle Entfaltung ermöglichender Raum. Dagegen betrachten andere den „totalen Raum“ als einen nicht nur architektonischen, sondern auch politischen und pädagogischen Raum, der den Subjekten eine individuelle Entfaltung maximal verwehrt. (Severino 1971; Löw 2000; Schroeder 2003)

**Dabel**, Gerhard (1981): KLV. Die erweiterte Kinderlandverschickung. Dokumentation über den „Größten Soziologischen Versuch aller Zeiten“. Freiburg: Karl Schilling.

**Engelbrecht**, Helmut (2004): Lagerschulen. Schule unter Einfluss von Krieg und Vertreibung,

Wien: Österreichischer Bundesverlag.

**Foucault**, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

**Goffman**, Erving (1973): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

**Greiner**, Bettina; Kramer, Alan (Hrsg.) (2013): Die Welt der Lager. Zur „Erfolgsgeschichte“ einer Institution. Hamburg: Hamburger Edition.

**Löw**, Martina (2000): Raumsoziologie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

**Maylahn**, Erich (2004): Auflistung der KLV-Lager. Dokumente und Berichte zur Erweiterten Kinderlandverschickung 1940-1945, Band 1, Bochum.

**Rutschky**, Katharina (Hrsg.) (1993): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

**Seichter**, Sabine (2020): Das „normale“ Kind. Einblicke in die Geschichte der schwarzen Pädagogik, Weinheim und Basel: Beltz.

**Severino**, Renato (1971): Totaler Raum. Quantität und Qualität im Bauen. München: Callwey.

**Schroeder**, Joachim (2003): Der Flüchtlingsraum als ein totaler Raum. Bildungsinstitutionen und ihre Grenzen. In: Neumann, Ursula (Hrsg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster: Waxmann, 379-395.

## Lernwerkstätten

Jugendliche, die eine besondere pädagogische Unterstützung benötigen, weil sie von der Schule nicht mehr erreicht werden, dort aufgrund ihres Verhaltens nicht länger unterrichtet werden können oder besonderen sozialen Gefährdungen ausgesetzt sind, wird in Tagesheimen oder von Trägern der Jugendsozialarbeit ein ‚alternatives‘ Lernsetting angeboten. Zumeist werden voll- oder teilzeitschulpflichtige Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen 14 und 20 Jahren aufgenommen, die aus verschiedenen Gründen in Regelschulen gescheitert sind (Verweigerung, Abschlusung aufgrund von Gewalttaten oder Drogenkonsum). Die Zuweisung zu den Projekten erfolgt hauptsächlich durch Meldung einer Schule über die Schulbehörden und das Jugendamt. Teilweise geht die Initiative aber auch von den Jugendlichen selbst oder ihren Eltern aus. Ziel ist es, von der Schule abgewandte Jugendliche, die zum Teil über Monate und Jahre der Schulpflicht nicht nachkommen konnten oder diese nicht erfüllen wollten, wieder an einen geregelten, strukturierten Alltag zu gewöhnen. Überwiegend sind es Jugendliche, für die in der aktuellen Lebenssituation der Erwerb eines Schulabschlusses unerreichbar geworden ist. Oftmals können sie aufgrund der gesundheitlichen oder sozialen Situation nicht regelmäßig am Unterricht teilnehmen, denn sie müssen Termine in der Therapie, auf Ämtern oder bei Gericht wahrnehmen, sich für längere Zeit in einen Drogenentzug oder in den Jugendarrest begeben, es gibt familiäre Verpflichtungen, manchmal ist ein eigenes Kind zu versorgen. Auch an die Jobs oder Arbeitsverhältnisse, in die die Teilnehmenden eingebunden sind, muss sich das Lernangebot anpassen. Ein Unterricht nach Stundenplan, zu festen Zeiten am Tag oder in der Woche, kann zumeist nicht stattfinden, sondern es müssen mit den Zeitmustern der Schülerinnen und Schüler abgestimmte, individuelle Bildungsangebote unterbreitet werden.

Fast immer setzt sich das pädagogische Team aus Lehrkräften sowie sozial- und werkpädagogischem Fachpersonal zusammen. Es ist in der Regel ganztägig in der Schule anwesend und steht für Einzel- oder Gruppenarbeit, Beratungs- und Betreuungstätigkeiten zur Verfügung. Im Unterschied zu den → Produktionsschulen geht es in den Lernwerkstätten zuvörderst um die intensive Förderung des Sozialverhaltens der Jugendlichen, die Vermittlung arbeitsweltorientierter, gar berufsqualifizierender Kompetenzen sind dem nachgeordnet. Die Reintegration in die Herkunftsschule gelingt oftmals nicht. Demgegenüber sind die Unterbrechung der Teilnahme an und eine Rückkehr in die Lernwerkstatt häufig problemlos möglich, es steht den Jugendlichen – wenngleich in von den Behörden gesetzten Grenzen – offen zu entscheiden, wie lange sie in der Einrichtung bleiben möchten. Es gibt nicht wenige, die nur einige Monate in den Bildungsangeboten sind, dann einen Job finden, in eine weiterführende Schule vermittelt werden oder aus den verschiedensten Gründen den Schulbesuch abbrechen müssen. Unterbrechung führt aber, anders als in Regelschulen, nicht zum Schulausschluss. Denn die Bildungsangebote sind überwiegend nicht abschlussorientiert, vielmehr steht die Reintegration in der Regelschulen oder die Vermittlung in Jobs im Vordergrund.

Die Angebote für schulferne Jugendliche kennzeichnet eine Kombination aus sozialpädagogischer Betreuung und Förderung sowie schulischem Lernen. Durch die Herstellung stabiler Beziehungen sollen neue Lernerfahrungen geboten werden, erlebnispädagogische Aktivitäten sind zumeist ein wichtiger Bestandteil. In der Regel werden neue Lernorte geschaffen, so dass es den schulfernen Kindern und Jugendlichen möglich wird, räumliche Distanz zur Schule als dem Ort des bisherigen Versagens zu halten. Dieser Ansatz wird oftmals kritisiert, der außerschulische Lernort gilt als isolierter Schutzraum, der einen erfolgreichen Wiedereinstieg in den regulären Schulalltag eher verhindere als erleichtere. Die Herkunftsschulen sehen solche Lernangebote aber durchaus als Entlastung an.

Die curriculare Struktur umfasst zum einen allgemeinbildende Fächer, die als „Paukkurse“ in Kompaktform angeboten werden, orientiert an zuvor festgelegten Lernzielen, die die einzelnen Jugendlichen oder die Kleingruppen erreichen sollen oder wollen (Mathematik, Deutsch, Gesundheit, Hygiene, Ernährung). Ein zweiter Lernbereich bezieht sich auf die Erfordernisse der Alltagsbewältigung. In geringem Maße werden hierzu ebenfalls Kurse angeboten, hauptsächlich wird dies jedoch in einer Abfolge zu erledigender Besorgungen unterrichtet, so dass auch die Begleitung zu Ämtern oder die Berücksichtigung individueller Betreuungserfordernisse möglich werden. Ein dritter Lernbereich sind Projekte, an denen sich möglichst viele Jugendliche beteiligen sollen. Häufig halten die Einrichtungen musisch-ästhetische Werkstätten (Holz, Metall, Töpferei, Fotolabor, Videoschnittraum, Geschichtswerkstatt) vor, die individuell beziehungsweise in Kleingruppen genutzt werden, oder die Jugendlichen können an den dort angebotenen Kursen und Veranstaltungen teilnehmen. Auf diese Weise wird auch ein vierter Lernbereich zur Freizeitorientierung durchgeführt: Da sich das Leben der Jugendlichen oftmals am Rande von Arbeitslosigkeit, Depression, beengten Wohnverhältnissen, erstarrten Familienstrukturen und Perspektivlosigkeit abspielt, sind Möglichkeiten zur anregenden Freizeitgestaltung von zentraler Bedeutung.

(Reiser/Loeken 1993; Schroeder 2002; Herz 2006; [www.freie-schule-hamburg.de](http://www.freie-schule-hamburg.de))

Über die Zahl der in Deutschland vorhandenen Lernwerkstätten für unterrichts- und schulverweigernde Jugendliche ist wenig bekannt. In Nordrhein-Westfalen gab es 2008 mehr als einhundert Schulmüdenprojekte (LVR 2010). Auf der Grundlage statistischer Angaben in diversen Dokumentationen zu „Best practice“ ist mit mindestens eintausend solcher Angebote in der Bundesrepublik zu rechnen (Schreiber-Kittl 2000; DJI 2005; Kobra.Net 2013). Bei durchschnittlich zehn Teilnehmenden pro Projekt kommt man auf zehntausend Jugendliche, die betreut werden, wahrscheinlich sind es deutlich mehr. Auch die geschichtliche Entwicklung dieses Schultyps lässt sich nur lückenhaft rekonstruieren.

Vermutlich liegen die Wurzeln in frühen Versuchen der Erziehungshilfe mit so genannten *Kleinklassen*, in denen, angegliedert an Regel- oder Sonderschulen, ‚schwierige‘ Schülerinnen und Schüler zusammengefasst und von einem kleinen pädagogischen Team intensiv betreut und unterrichtet wurden. Eine andere historische Entwicklungslinie dürfte in der zunehmenden Auflösung der geschlossenen Heimschulen für erziehungsschwierige Kinder und Jugendliche liegen, verknüpft mit dem Versuch, ambulante und familiennahe Bildungsangebote zu schaffen. Diese strukturellen Veränderungen in Verbindung mit der Konzipierung ‚neuer‘ oder der Wiederentdeckung ‚alter‘ pädagogischer Arbeitsansätze (Projektunterricht, Arbeitserziehung, soziales Training, ästhetische Pädagogik mit benachteiligten Jugendlichen) führten nach und nach zur Herausbildung spezifischer Konzepte der Lernwerkstatt, die sich jedoch sehr voneinander unterscheiden. Gleichwohl fällt auf, dass es zwar jede Menge Studien zum Phänomen Schulverweigerung gibt, aber so gut wie keine empirischen Untersuchungen zu den Lernwerkstätten vorhanden sind (Weckel/Grams 2017).

#### **www.freie-schule-hamburg.de**

**DJI** - Deutsches Jugendinstitut (2005):

Nicht beschulbar? Gute Beispiele für den Wiedereinstieg in systematisches Lernen. Dokumentation. München: DJI.

**Herz**, Birgit (2006): Du kannst nicht immer gewinnen!“ Das Projekt Jugend mit Perspektive: Ein Hamburger Modell zur Integration bildungsbenachteiligter junger Menschen in die Arbeitswelt. Münster: Waxmann.

**Kobra.Net** (2013): Bildungsangebote für Schulverweigerer erfolgreich gestalten. Datenbasierte Erkenntnisse und Erfahrungen der Landeskooperationsstelle Schule-Jugendhilfe Brandenburg. Potsdam: Kobra.Net.

**LVR** - Landesjugendamt Rheinland und Landesjugendamt Westfalen (2010): Beratungsstellen, Jugendwerkstätten und Schulmüdenprojekte. Auswertung der Jahresstatistik 2008. Köln/Münster.

**Reiser**, Helmut; Loeken, Hiltrud (Hrsg.)

(1993): Das Zentrum für Erziehungshilfe der Stadt Frankfurt am Main. Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Solms: Jarick Oberbiel.

**Schreiber-Kittl**, Maria (Hrsg.) (2000): Lernangebote für Schulabbrecher und Schulverweigerer. München: Deutsches Jugendinstitut.

**Schroeder**, Joachim (2002): Eine Alternativschule für gescheiterte Jugendliche. In: ders. Bildung im geteilten Raum. Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung. Münster: Waxmann, 217-228.

**Weckel**, Erik; Grams, Meike (2017): Schulverweigerung: Bildung, Arbeitskraft, Eigentum. Eine Einführung. Weinheim/Basel: Juventa.

## Nachtschulen

Während sich in einer Abendschule Erwachsene nach dem Arbeitstag oder an den Wochenenden um Weiterbildung bemühen, ist die *Night School* ein Schultyp, der zumeist minderjährigen Schülerinnen und Schülern in allerärmsten Verhältnissen überwiegend Alphabetisierung und Grundbildung bietet. Historische Quellen belegen erste Nachtschulen ab Mitte des 18. Jahrhunderts in den Südstaaten der USA, wo Sklavenkinder nachts lesen und schreiben lernten, was eigentlich verboten war. Berühmt wurde die Nachtschule von Lily Ann Granderson (geboren 1816), die selbst Sklavin war, als Hausmädchen arbeitete und von den Kindern ihrer Dienstherrin nachts beim Lampenschein unterrichtet wurde. Sie flüchtete in die Stadt und eröffnete dort eine Nachtschule für Sklavinnen und Sklaven. Denn aus Angst vor Aufständen und Flucht war es in den Südstaaten verboten, Sklaven zu beschulen. Lily Ann Granderson umging das, indem sie nachts unterrichtete. Versklavte Kinder schlichen in einen geschlossenen Raum in einer Seitengasse, um dort ab 23 oder 24 Uhr zu lernen. Die Klassengröße war auf zwölf Kinder begrenzt. Fenster und Tür waren fest verschlossen und man verwendete in Pech getauchte Kienspäne, um Licht zu haben. Sieben Jahre lang betrieb Granderson die Schule, dann schloss sie sich der American Missionary Association an und unterrichtete bis zu ihrem Tod 1870 weiter aus der Sklaverei entlassene Menschen.

(Behrend 2013; Halfmann 2018)

Im Museum of the City of New York hängt eine Fotografie „Night School in the Seventh Avenue Lodging House - run by The Children's Aid Society“. Aufgenommen wurde es 1890 von dem in Dänemark geborenen Fotografen Jacob Riis, der als einer der Begründer der Sozialfotografie gilt → Armenschulen). Er interessierte sich vor allem für den Alltag in den Slums der amerikanischen Großstädte, den er in „How the Other Half Lives“ (1890) und „Children of the Poor“ (1892) eindrucksvoll dokumentierte. (Yochelson 2001) Das Foto ist in beiden Büchern abgedruckt.



Jacob A. Riis (1849-1914): Night school in the West Side Lodging House – Edward, the little pedlar, caught napping. From his book „The Children of the Poor, 1892, p. 208

(Quelle: Jacob Riis/Corbis Historical via gettyimages;  
Abdruckgenehmigung erteilt am 25.10.2021)

„Das Bild zeigt einen schlafenden Jungen in der ersten Reihe eines Klassenzimmers und mehrere ebenso erschöpft aussehende ältere Jungen, die in Reihen hinter ihm sitzen. ‚Nachtschule im Seventh Avenue Lodging House‘ ist eine aus einer Sammlung von Fotografien von Riis mit dem Titel ‚How the Other Half Lives‘. Die ‚andere Hälfte‘, auf die sich Riis bezieht, sind die armen Bürger von New York, die Einwanderer und die Menschen, die lange Stunden unter gefährlichen Bedingungen für praktisch nicht existierende Löhne arbeiten. Indem sie die schrecklichen Lebensbedingungen der Menschen, die in Mietshäusern lebten, scharf beleuchteten, konnten Riis‘ Fotografien soziale Reformen und neue Wohnungspolitik in New York auslösen.

Die Schüler der ‚Nachtschule‘ sind alle weiß, männlich und jung. Es sind keine Mädchen auf dem Bild, was zeigt, dass der

Bildung von Frauen keine große Bedeutung beigemessen wurde. Der jüngste Schüler scheint nicht älter als 10 oder 11 Jahre zu sein und schläft in der ersten Reihe. Er ist der Mittelpunkt des Bildes. Die älteren Jungen hinter ihm wirken hager und verstört. Die Schüler besuchen die Nachtschule, weil sie tagsüber in den Fabriken sind und viele Stunden unter gefährlichen Bedingungen arbeiten. Sie kommen wahrscheinlich aus sehr armen Familien und arbeiten in den Fabriken, um ihre Familien zu unterstützen. Es ist sehr wahrscheinlich, dass die meisten, wenn nicht alle diese Studenten in Mietshäusern leben. Die meisten Mietshäuser in New York entsprachen nicht den Sicherheits- und Hygienestandards der Stadt, und die Studenten lebten wahrscheinlich mit ihren Familien in sehr beengten Verhältnissen.“

(Kay Davis, 2000-2003, [www.xroads.virginia.edu](http://www.xroads.virginia.edu))

Heute gibt es Nachtschulen vor allem in Indien, um den arbeitenden Kindern ein Mindestmaß an schulischer Teilhabe zu ermöglichen. Sie bieten Grundbildung für die Ärmsten der Armen, auch in Nepal, Bhutan, Myanmar und im südostafrikanischen Malawi wird mit dem System gearbeitet. Das wichtigste didaktische Utensil sind Solarlampen, die in den Dörfern zumeist von Frauen hergestellt werden, die selbst nie schreiben und lesen gelernt haben. Von der NGO „Barefoot-college“ wurden 1975 im indischen Bundestaat Rajasthan die drei ersten Nachtschulen eingerichtet, heute sind es 700. In einfachen kleinen Häusern aus Lehm und Stroh sitzen die Kinder, wie auch zuhause, auf dem Boden, Schulmöbel gibt es nicht. Die indischen Regierungen stoppen immer wieder diese Programme, um zu erzwingen, dass die Kinder tagsüber in die staatliche Schule gehen – die es vor Ort aber oftmals gar nicht gibt. Viele Schulen öffnen ab 18 Uhr und die Kinder erhalten erst einmal ein einfaches Abendessen. Zwei Mal im Jahr bekommen Bedürftige neue Kleider, für alle gibt es eine gesundheitliche Grundversorgung. Die Lehrkräfte werden aus Spenden bezahlt, teilweise gibt es inzwischen auch staatliche Mittel. Der Unterricht folgt

dem regulären Curriculum, das aber adaptiert wird und an Alltagsthemen orientiert ist. Man versucht mit den Familien Lösungen zu finden, dass die Kinder in die öffentliche Schule gehen oder zurückkehren.



Nachtschule in Indien

(Quelle: [www.dst.gov.in/solar-digital-night-schools-bring-back-students-formal-education](http://www.dst.gov.in/solar-digital-night-schools-bring-back-students-formal-education);  
Reproduktion erlaubt)

In den ersten Nachtschulen wurde noch ausschließlich mit Büchern, Heften, Tafeln und einfachen Handpuppen gearbeitet. Inzwischen hat das Barefootcollege daraus die *Solar Digital Night School* entwickelt, in der solarbetriebene Projektoren mit Offline-Servern genutzt werden, die klein, kompakt und mit allen Schulungswerkzeugen ausgestattet sind. Die mobile Edu-Box kann mit vielen Medien (Tablet, Laptop oder Mobiltelefon) kombiniert und sowohl für Online- als auch für Offline-Aktivitäten verwendet werden. Das digitale Klassenzimmer ist einfach zu bedienen und ermöglicht den Lehrkräften viele Einsatzmöglichkeiten, ohne dass sie dafür digitale Erfahrungen oder Schulungen brauchen. Ein Offline-Router mit kuratierten Inhalten ist vorinstalliert, der ein Offline-Internet simuliert, in dem Kinder (sowie Erwachsene aus dem Dorf) surfen können. Die digitalen Hilfsmittel öffnen sich daher

für die Verbreitung von Inhalten für diese Gemeinschaften und bieten ihnen einen Zugang zu visuellen Medien und Informationen.

(Jeska 2013; [www.barefootcollege.org](http://www.barefootcollege.org))

**[www.barefootcollege.org](http://www.barefootcollege.org)**

**[www.childaid.net/abendschulen-fuer-jugendliche](http://www.childaid.net/abendschulen-fuer-jugendliche)**

**[www.dasfoundation.org](http://www.dasfoundation.org) (Saathi)**

**[www.dst.gov.in/solar-digital-night-schools-bring-back-students-formal-education](http://www.dst.gov.in/solar-digital-night-schools-bring-back-students-formal-education)**

**Behrend**, Justin (2013): Lily Ann Granderson. [http://slave-studies.net/narratives/bio\\_lily\\_ann\\_granderson.html](http://slave-studies.net/narratives/bio_lily_ann_granderson.html)

**Halfmann**, Janet (2018): Midnight Teacher: Lilly Ann Granderson and Her Secret School. Lee & Low Books.

**Jeska**, Andrea (2013): Lernen unter Sternen. In: „Ubuntu“ – Das Magazin für Kindheit und Kulturen.

**Riis**, Jacob A. (1971): How the Other Half Lives. New York: Dover Publications (Reprint des Originals von 1890).

**Riis**, Jacob A. (2018): The Children of the Poor: A Child Welfare Classic. Pittsburgh: TCB Classics (Reprint des Originals von 1892).

**Yochelson**, Bonnie (2001): Jacob Riis. Berlin: Phaidon.

## **Non-Self-Governing Territories**

Als 1945 die UNO gegründet wurde, lebten rund 750 Millionen Menschen in mehr als 80 Ländern unter der Herrschaft von Kolonialmächten. Heute sind es noch etwa zwei Millionen Personen, die in 17 Territorien ohne politische Selbstverwaltung wohnen: Das sind sieben Inseln in der Karibik, die Falklandinseln und St. Helena im Atlantik, sechs Inselgruppen im Pazifik, Gibraltar im Mittelmeer sowie das mit Abstand größte und bevölkerungsreichste Gebiet: Die Demokratische Arabische Republik Sahara („Westsahara“). Mit Bezug auf verschiedene Artikel der UN-Charta unterstützen die Vereinten Nationen seit 1946 in solchen Non-Self-Governing Territories den Dekolonialisierungsprozess sowie die unabhängige soziale, gesundheitliche und ökonomische Entwicklung und den Aufbau des Bildungswesens. Im Jahr 1960 verabschiedete die UN-Vollversammlung die „Declaration on the Granting of Independence to Colonial Countries and Peoples“, die das Recht der Völker auf Selbstbestimmung bekräftigte und die Forderung erneuerte, den Kolonialismus so schnell wie möglich zu beenden. Dieses Ziel wurde mit einer weiteren Deklaration 1990 bestärkt, die letzte Erklärung stammt aus dem Jahr 2011. Innerhalb der UNO gibt es ein „Special Committee on Decolonization“ (C-24), das den Dekolonisierungsprozess der 17 Territorien begleitet. (UN 2016)

Exemplarisch soll an der Westsahara, nicht zuletzt aufgrund der Größe des Territoriums und der Bevölkerungszahl, die Arbeitsweise der C-24 verdeutlicht werden. Jedes Non-Self-Governing Territory hat eine eigene UN-Mission, dies ist für das nordafrikanische Land die „United Nations Mission for the Referendum in Western Sahara“ (MINURSO), die 1991 geschaffen wurde. Nachdem die Kolonialmacht Spanien sich 1976 aus dem Gebiet zurückgezogen hatte, marschierte das Nachbarland Marokko ein und besetzt seitdem weite Teile des Landes. Die Demokratische Arabische Republik Sahara (SADR) besteht aus einem Wüstenstreifen im Osten des Landes, außerdem hat

Algerien kleinere Gebiete in der Nähe der Stadt Tindouf für insgesamt sechs Flüchtlingslager zur Verfügung gestellt, in denen etwa 200.000 „Langzeitflüchtlinge“ seit mehreren Generationen leben. Die Lager liegen bis zu hundert Kilometer auseinander, der Ort Rabouni fungiert als de-facto-Hauptstadt der SADR. Viele Sahauris sind im Ausland und schicken Geld an ihre Familienangehörigen in den Camps. Dadurch konnten dort kleine Läden, Handwerksbetriebe und Taxiunternehmen aufgebaut werden, denn andere Einkommensmöglichkeiten gibt es nicht. Internationale Lebensmittellieferungen und sonstige humanitäre Güter werden in Selbstverwaltung verteilt. Die SADR ist somit ein spezielles Land: „A refugee nation, instead of being governed by its host country or the UNHCR, governs itself“ (Dreven et al. 2019, 86).

Auch die Lager sind selbstverwaltet, sie verfügen u.a. über eine relativ gute Gesundheits- und Bildungsversorgung, die aber überwiegend von internationaler Unterstützung abhängig ist. Alle etwa 40.000 schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen nehmen regelmäßig am Unterricht teil, es gibt über 3.000 Lehrkräfte, die in der Vorschule (Kita) und in der sechsjährigen Primarschule (das Einschulungsalter ist sieben Jahre) arbeiten. Sekundarschulen gibt es allerdings nur wenige, deshalb wählen Jugendliche häufig eine Schule in Algerien. In Tifariti gibt es eine kleine Universität mit nur wenigen Studiengängen, die meisten jungen Menschen studieren im Ausland, fast immer unterstützt durch ein Stipendium. Allein in Cuba haben 4.000 Sahauris studiert. (Dreven et al. 2019)

Die Schulen sind relativ gut ausgestattet, in den Camps fehlt jedoch ein leistungsfähiges Internet. Man arbeitet nicht mit einem offiziellen Curriculum, vielmehr gibt das Erziehungsministerium monatliche und jährliche Dokumente heraus, in denen den Lehrkräften für jeden Tag Inhalte und Kompetenzen vorgeschlagen werden, die im Unterricht zu vermitteln bzw. auszubilden sind. Diese Vorschläge sind vor dem Hintergrund der gerade verfügbaren Schulbücher unterbreitet, denn der

Mangel an Unterrichtsmaterialien erschwert die Lehrtätigkeit sehr. So ist einerseits der Unterricht in den Lagern kostenlos, andererseits sind die Lehr-Lern-Möglichkeiten stark abhängig von der internationalen Kooperation. In jedem Lager wurde eine kleine Einrichtung für Kinder mit einer Behinderung geschaffen („Centro de Educación Especial“). Diese Vor- und Primarschulen sind etwas besser vor allem mit sensorischen und haptischen Materialien ausgestattet, die Lehrkräfte haben zumeist eine sonderpädagogische Ausbildung im Ausland absolviert, hier arbeiten auch viele internationale Freiwillige. In den Einrichtungen werden junge Menschen von vier bis 26 Jahren aufgenommen, in der Gruppenbildung erfolgt keine Unterscheidung nach Behinderungsformen. Für sie bestehen allerdings nur geringe Chancen auf einen Arbeitsplatz. (Rivero Casado 2013)

Ein vergleichbares Konstrukt eines Bildungssystems gibt es in den fünf Gebieten, in denen palästinensische Flüchtlinge und Vertriebene leben, auch dort sind die ersten notdürftigen Flüchtlingschulen über die Jahre zu einem überwiegend international finanzierten Schulsystem institutionalisiert worden, das allerdings im Rahmen eines eigenen UN-Programms → UNRWA verwaltet wird. Anders als in Palästina erhält die Westsahara hauptsächlich Unterstützung von der internationalen Zivilgesellschaft. Jede Kleinstadt in Spanien hat einen Verein, der Geld für die SADR sammelt, Kinder und Jugendliche aus den Camps in den Ferien nach Spanien einlädt oder Studierende aufnimmt. Ebenso gibt es in vielen anderen Ländern der EU solche Hilfsstrukturen für die Westsahara. Gerade in der beruflichen Ausbildung und in der Bereitstellung von Studienplätzen engagieren sich auch einige Städte und Universitäten in Deutschland, mehrere Hochschulen in Österreich bilden Erzieherinnen für die Kitas in den Camps aus. Überdies unterstützen viele Hilfsorganisationen wie die Aktionsgemeinschaft Solidarische Welt, fairhelfen.de, Terre des Hommes oder medico international das Land.

(Bebek et al. 2019; [www.aswnet.de](http://www.aswnet.de); [www.fairhelfen.de](http://www.fairhelfen.de); [www.medico.de](http://www.medico.de); [www.tdh.de](http://www.tdh.de))

[www.aswnet.de/projekt/westsahara](http://www.aswnet.de/projekt/westsahara)

[www.fairhelfen.de/spenden-fuer-die-westsahara.htm](http://www.fairhelfen.de/spenden-fuer-die-westsahara.htm)

[www.medico.de/projekte/westsahara](http://www.medico.de/projekte/westsahara)

[www.tdh.de/was-wir-tun/projekte/afrika/westsahara](http://www.tdh.de/was-wir-tun/projekte/afrika/westsahara)

[www.un.org/en/decolonization](http://www.un.org/en/decolonization)

**Bebek**, Lisa; Höllmüller, Hubert; Syme, Franziska (Hrsg.) (2019): Erasmus goes Westsahara: Ein Hochschulaustausch mit der letzten afrikanischen Kolonie im Hinterhof Europas. Klagenfurt: Drava.

**Dreven**, Simon; Poprask, Cvetka; Ramšak, Rok (2019): The everyday reality of Sahrawi people: living in the exile. Field study. In: Bebek, Lisa; Höllmüller, Hubert; Syme, Franziska (Hrsg.) (2019): Erasmus goes Westsahara: Ein Hochschulaustausch mit der letzten afrikanischen Kolonie im Hinterhof Europas. Klagenfurt: Drava, 82-126.

**Rivero Casado**, Iraide (2013): Vida y educación en los campamentos de refugiados saharauis. Tesis de Maestría: Universidad de Valladolid.

**United Nations** – Decolonization Unit (2016): What the UN can do to assist Non-Self-Governing Territories. New York: UN.

## Produktionsschulen

In *Deutschland* beruft sich die Produktionsschulpädagogik zumeist auf den Reformpädagogen Paul Oestreich, der in den 1920er Jahren eines der ersten diesbezüglichen Konzepte vorlegte. In Abgrenzung zu anderen Vertretern der reformpädagogischen Arbeitsschulbewegung, wie Georg Kerschensteiner und Aloys Fischer, die das Arbeiten von Schülerinnen und Schülern wesentlich didaktisch als ‚Befruchtung des Unterrichts‘ verstanden, sah Oestreich die Produktionsschule vornehmlich als einen Ansatz, mit dem sich die Schule ökonomisch selbst erhalten könne. Obwohl auch er der wirtschaftlich produzierenden Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler einen Erziehungs- und Bildungswert zuerkannte, schwebte ihm, im Unterschied zu Kerschensteiner, der den Werkunterricht fortentwickelte, ein eher allgemeines Konzept der Verbindung von geistiger und praktischer Tätigkeit im Schulunterricht vor. (Oestreich 1921) Anders als in mehreren europäischen Ländern spielten Begriff und Konzept der Produktionsschule in Deutschland dann jahrzehntelang keine Rolle mehr, erst die Gründung der „Produktionsschule Neumühle“ in Hessen 1992 löste erneut eine intensivere schulpädagogische Reflexion dieses Ansatzes aus.

(Kipp/Rapp 2004)

Demgegenüber gibt es beispielsweise in *Frankreich* seit mehr als hundert Jahren „Les Écoles de Production“, auch wenn aktuell nur acht solcher Einrichtungen betrieben werden, die sich alle in der Region Rhône-Alpes (Lyon) befinden. Es sind besondere Berufsschulen, in denen eine dreijährige Berufsausbildung absolviert werden kann. Anders als in den staatlichen Gewerbeschulen, die theoriebezogen ausgelegt sind, haben die Produktionsschulen einen sehr hohen Anteil praxisbezogenen Werkstattunterrichts. Die Einrichtungen nehmen vor allem schulmüde Jugendliche oder solche mit Lernproblemen auf; sie werden fast ausschließlich von männlichen Jugendlichen besucht. Der dreijährige Bildungsgang ist recht formal ausgelegt: Im ersten

Jahr sollen die Jugendlichen wieder an die Schule herangeführt und in die „produktive Gemeinschaft“ der Schule hineinsozialisiert werden. Im zweiten Jahr werden Fachkompetenzen vermittelt und im dritten Jahr beteiligen sich die Schüler an der Produktion, um mit dem Erlös zum Erhalt der Schule beizusteuern. Die französischen Produktionsschulen tragen sich etwa zur Hälfte selbst, außerdem erhalten sie finanzielle Zuschüsse aus den Gemeinden und der Industrie. (BMBF 2004)

Eine lange Tradition der „Produktionsskole“ gibt es auch in *Dänemark*, die sich ebenfalls an sozial benachteiligte Jugendliche, insbesondere Schulabbrecher richtet. Das Konzept geht auf Nikolaj Severin Grundtvig und dessen Vision einer „Schule des Lebens“ zurück, auf die sich die für Dänemark sehr prägende Volksbildungsbewegung bezieht. Die etwa einhundert dänischen Produktionsschulen bilden eine eigenständige Schulform und sind ein Bestandteil des staatlichen Bildungswesens. (BMBF 2004)

Recht verbreitet sind „Escuelas de producción“ in *Lateinamerika*, wobei dieses Schulkonzept – im Unterschied zur europäischen Entwicklung – dort fast ausschließlich in ländlichen Regionen angewandt wird und sich mit interkulturellen beziehungsweise bilingualen Unterrichtskonzepten insbesondere an die indigene Bevölkerung richtet (→ Indigene Schulen). Charakteristisch ist auch der regionale Ansatz aus einer Mittelpunkt- und verschiedenen Stammschulen, die zu netzartigen Organisationsstrukturen führen, um Übergänge zwischen Schulstufen zu begleiten (Nucleos escolares). (GTZ 1992; Schroeder 1992)

Seit Mitte der 1990er Jahre sind in der *Bundesrepublik Deutschland* knapp fünfzig Produktionsschulen aufgebaut worden, die meisten davon in Hessen. Der 2003 gegründete Bundesverband der Produktionsschulen e.V. (BVPS) hat seinen Sitz in Frankfurt/Main. In den Einrichtungen werden überwiegend die klassischen Gewerke im Bereich Holz, Metall und Bau angeboten, seltener sind Produktionsschu-

len in der Dienstleistung, im Büro- und Verwaltungsbereich oder im Medienbereich zu finden. Typisch ist eine pragmatische Orientierung, das heißt, was hergestellt wird, muss auch einen Nutzen haben und am Markt absetzbar sein. Die Produktionsschulen arbeiten in Deutschland allenfalls in einzelnen Bundesländern auf der Grundlage schulgeseztlicher Regelungen, zumeist sind sie bildungspolitisch nicht anerkannt, sondern werden als Jugendhilfeeinrichtungen bzw. Ersatzschulen (→ Begriffe) geführt. Etliche finanzieren sich über Projektfördermittel und sind somit mittelfristig eher ungesichert. Obwohl der Bundesverband der Produktionsschulen e.V. versucht, konzeptionelle Standards durchzusetzen, unterscheiden sich die Einrichtungen organisatorisch und pädagogisch sehr voneinander. Auch in den Zielsetzungen, in der Größe und insbesondere im Adressatenbezug zeigen sich erhebliche Differenzen. Die Einrichtungen arbeiten in unterschiedlichsten Trägerschaften, Organisationsstrukturen beziehungsweise Rechtsformen. Es gibt Kooperationen zwischen berufsbildenden Institutionen und Vereinen, die als Träger der Produktionsschulen fungieren, aber auch die Freie Jugendhilfe, Kommunen und Landkreise können als Betreiber wirken; sehr häufig werden Trägerverbände gebildet.

Lernprozesse sollen über Produktionsprozesse stattfinden, deshalb erfolgt keine Trennung zwischen Lern- und Arbeitsort. Die Produktorientierung soll zum Erkennen des Wertes der eigenen Arbeit führen. Die technischen und sozialen Organisationsstrukturen sind betriebsnah ausgerichtet, so dass die Lern- und Produktionsprozesse für die Teilnehmenden nachvollziehbar sind. Die Produktionsbereiche („Werkstätten“) sind die didaktischen und pädagogischen Zentren einer Produktionsschule, sie bieten verschiedene Berufs-, Arbeits- oder Tätigkeitsfelder. Produktionsschulen wollen Jugendlichen Arbeitserfahrungen und ganzheitliches, lebensnahes Lernen ermöglichen und durch praktische Arbeits- und Beschäftigungsfelder Bewährungsmöglichkeiten schaffen, die die gesellschaftliche Teilhabe der Jugendlichen sichern und die (Re-) Integration in Bildung, Beschäftigung und

Arbeit unterstützen. Aufgenommen werden junge Menschen im Alter von 15 bis 25 Jahren beim Übergang in Ausbildung und/oder Erwerbstätigkeit. Dies basiert auf der freiwilligen Entscheidung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, das heißt, sie werden in der Regel nicht durch öffentliche Institutionen zugewiesen, sondern sie müssen sich an einer Produktionsschule bewerben.

Die meisten deutschen Produktionsschulen widmen sich der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung junger Benachteiligter, insbesondere Jugendlichen aus Förder- und Hauptschulen, Schulverweigerern, Migranten und Spätaussiedlern sowie Arbeitslosen. Andere bieten Berufsausbildungen im dualen System an, die zumeist im Verbund mit Betrieben des ersten Arbeitsmarkts durchgeführt werden. Fast alle Produktionsschulen vermitteln die Jugendlichen auch in Betriebe und Unternehmen, um in Praktika Realerfahrungen in der Arbeitswelt zu eröffnen und sie in das Beschäftigungssystem überzuleiten. Zumeist wird ein großer Wert darauf gelegt, dass die Jugendlichen einen Schulabschluss nachholen und eine Berufsausbildung absolvieren. Übergreifendes Ziel ist die Sicherung der Einmündung in das Beschäftigungssystem.

(Rapp 2004; Bojanowski et al. 2008; Paritätischer Wohlfahrtsverband 2010; Meshoul 2017; Förster 2019)

**[www.bv-produktionsschulen.de](http://www.bv-produktionsschulen.de)**

**[www.bv-produktionsschulen.de/wp-content/uploads/2017/02/Gruendungstext.pdf](http://www.bv-produktionsschulen.de/wp-content/uploads/2017/02/Gruendungstext.pdf)**

- Bojanowski**, Arnulf; Mutschall, Maren; Meshoul, Alexander (Hrsg.) (2008): Überflüssig? Abgehängt? Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern. Münster: Waxmann.
- BMBF** - Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): Vergleichende Studie zum aktuellen Entwicklungsstand von Produktionsschulen in Dänemark, Österreich und Deutschland. Technische Universität Chemnitz.
- Förster**, Martin (2019): Qualitätsdiskurs Produktionsschule: Am Beispiel des Qualitätssiegels Produktionsschule des Bundesverbandes Produktionsschulen e. V. Berlin: wbv.
- GTZ** – Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (1992): Produktionsschulprinzip und Berufsbildungshilfe. Eschborn: GTZ.
- Kipp**, Martin; Lütjens, Jörn; Weise, Gabriele (Hrsg.) (2000): Produktionsorientierung und Produktionsschulen. Tagungsband der Hochschultage Berufliche Bildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kipp**, Martin; Rapp, Thomas (2004): Produktionsschulen – Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven. Bielefeld: Bertelsmann.
- Meshoul**, Alexander (2017): Methodisch-konzeptionelle Fragen einer gezielten Förderung benachteiligter Jugendlicher im Produktionsschulalltag. Berlin: Logos.
- Oestreich**, Paul (1921): Zur Produktionsschule! Entschiedene Schulreform III. Schriften eines politischen Pädagogen. Berlin: Volk und Wissen.
- Paritätischer Wohlfahrtsverband** (2010): Produktionsschulen: Mythos und Realität in der Jugendsozialarbeit.
- Rapp**, Thomas (2004): Das Herz der Schule ist die Produktion. Der Modellversuch Produktionsschule in Hamburg-Altona. Ein Schulportrait. Berlin.
- Schroeder**, Joachim (1992): Schule der Befreiung? Die Kernschule als Lehrstück für Schulreformen in Lateinamerika. Saarbrücken: Breitenbach.

## Schifferkinderheime - Schiffferschulen

Der Schifferbetrieb ist überwiegend ein Familienunternehmen. Nicht nur die Eheleute, sondern auch die Kinder leben in der Regel an Bord und wechseln sich in der Fahrzeugführung ab. Schifferfamilien reisen zumeist ganzjährig und halten nur kurz zum Be- und Entladen der Schiffe. Man fährt von einem Anlegeplatz zum nächsten und ist bemüht, die Ladung termingerecht zu löschen beziehungsweise aufzunehmen, um Anschlussaufträge zu erhalten. Die Kinder werden frühzeitig in die zu erledigenden Arbeiten auf dem Schiff einbezogen. Erreicht der Nachwuchs aus Binnenschifferfamilien das schulpflichtige Alter, wird er zumeist bei Großeltern oder Verwandten untergebracht und besucht am Ort des festen Wohnsitzes dann die öffentliche Regelschule. Manchmal gehen die Mütter mit an Land, was allerdings für die Schifferfamilien kostspielig ist, denn zumeist sind die Familienbetriebe auf die mitarbeitenden Ehefrauen angewiesen, so dass zusätzliches Personal eingestellt werden muss. Auch die doppelte Haushaltsführung verursacht Zusatzkosten. Für Binnenschifferfamilien ist traditionell die Sicherstellung des Schulbesuchs wichtig, die öffentliche Schu-



Schifferkinderheim „St. Nikolausburg“ in Duisburg-Ruhrort

(Postkarte; Privatbesitz: Schroeder)

le wird von den Schifferfamilien nicht gemieden, sondern es wird versucht, diese in die Alltagsorganisation einzubeziehen. (Brandhorst 1987)

Historisch üblich ist deshalb auch die Unterbringung der schulpflichtigen Heranwachsenden in so genannten *Schifferkinderheimen*, die eigene Schulen haben können oder die als Internate geführt werden, so dass die Kinder dann die nahegelegenen öffentlichen Bildungseinrichtungen besuchen. Solche Heime, die zumeist von Schifferverbänden oder den Kirchen eingerichtet werden, gibt es in Deutschland schon sehr lange. So nahm das 1855 von der Luise-Stephanien-Stiftung gegründete Schifferkinderheim in Mannheim, einem der größten Binnenhäfen Deutschlands, zunächst nur Mädchen aus Schifferfamilien auf und später dann auch Jungen. Die Berliner Evangelische Schifferfürsorge eröffnete 1907 nahe dem Teltowkanal eine solche Einrichtung, 1925 wurde ein Heim in Fürstenberg/Oder von der Berufsgenossenschaft der Binnenschiffer gebaut und ebenfalls von einem kirchlichen Träger betrieben. In den 1950er Jahren wurden in der BRD weitere Internate geschaffen: das Schifferkinderhaus in Minden, die St.



Schifferkinderheim „Am Nassen Dreieck“ in Hörstel in Westfalen

(Quelle: [www.binnenschifferforum.de:7081/showthread.php?33042-Schifferkinderheim-am-Nassen-Dreieck](http://www.binnenschifferforum.de:7081/showthread.php?33042-Schifferkinderheim-am-Nassen-Dreieck); Abdruckgenehmigung am 29.10.2021)

Nikolausburg in Duisburg sowie die Schifferkinderheime in Würzburg, Hörstel/Westfalen und Homberg am Niederrhein.

([www.scheubner.de/schifferkinderheime](http://www.scheubner.de/schifferkinderheime))

Auch in der DDR gab es zwei Einrichtungen. Im Unterschied zu Westdeutschland waren die Schifferfamilien ganz überwiegend nicht selbstständig, sondern fuhren im Auftrag des VEB Deutsche Binnenreederei Berlin. Dieser führte das Heim in Fürstenberg/Oder (umbenannt in Eisenhüttenstadt) als Schifferkinderheim „Fiete Schulze“ weiter und richtete 1953 zudem das Schifferkinderheim „Ernst Thälmann“ in Pillnitz bei Dresden ein. Die Kinder besuchten die örtlichen Schulen. Im Zuge der Zentralisierung wurde das Heim in Sachsen jedoch bereits 1974 wieder aufgegeben und nach Eisenhüttenstadt verlegt. Dieses Internat wiederum wurde 1995 geschlossen. Mit Einführung der modernen Berufsschiffahrt in der DDR ab Mitte der 1950er Jahre wurde ein Ausbildungsberuf zur Bedienung der modernen Motorgüterschiffe und deren Motorisierung geschaffen. Dafür wurde in Schönebeck-Frohse an der Elbe eine Betriebs-Berufsschule für den Beruf eines Binnenschiffers gegründet (mit Internat), die bis heute besteht, aber noch weitere Ausbildungsberufe anbietet ([www.ddr.-binnenschiffahrt.de/schule](http://www.ddr.-binnenschiffahrt.de/schule))



Schifferkinderheim „Ernst Thälmann“ in Pillnitz bei Dresden

(Quelle: [www.ddr.-binnenschiffahrt.de/schule](http://www.ddr.-binnenschiffahrt.de/schule); Abdruckgenehmigung vom 26.10.2021)

Ein Heimplatz kostet bis zu 3.000 Euro pro Monat. Das ist ein Betrag, den viele Schifferfamilien, zumal wenn sie mehrere schulpflichtige Kinder haben, nicht aufbringen können. In einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz vom 30.7.2000 wurde die bereits in den 1950er Jahren getroffene Regelung bekräftigt, dass für Kinder von Binnenschiffen (wie auch für Schausteller und Zirkusangehörige), die in einem Heim untergebracht sind, ein Zuschuss von mindestens 10 DM, jetzt 5,10 Euro pro Tag und Kind gewährt werden soll. Den Antrag stellen die Erziehungsberechtigten gemeinsam mit dem Träger des Heims bei dem zahlungspflichtigen Land, in dem der Unterhaltspflichtige seinen Hauptwohnsitz hat. Von einer Bedürftigkeitsprüfung soll abgesehen werden. Da die Gewährung der Unterstützung im Ermessen der zuständigen Behörden liegt, kommt es jedoch immer wieder zu Rechtsstreitigkeiten. Auch der Rückgang der Belegungszahlen in den Schifferkinderheimen wird unter anderem mit Ablehnung von Anträgen aus Kostenersparnisgründen seitens der Behörden erklärt. (KMK 2000)

Die letzten bestehenden Schifferheime in Deutschland können inzwischen auch von anderen Kindergruppen genutzt werden. So können Schausteller- und Zirkuskinder aufgenommen werden, für die es jedoch auch eigene Internate gibt (→ Schulen für beruflich Reisende). Oftmals haben sich die Schifferheime zu Trägern der Jugendhilfe erweitert und bieten nun ebenso Betreuungsleistungen für Kinder und Jugendliche in Not an. Das Schifferkinderheim in Würzburg ist jetzt ein Wohnheim für Auszubildende in einer überbetrieblichen Ausbildung, um den Jugendlichen den Besuch von Berufsschulen beziehungsweise berufsqualifizierenden Kursen zu ermöglichen. Alternierend werden hier auch junge Menschen untergebracht, die einen ‚seltenen‘ Beruf (zum Beispiel Uhrmacherei, Goldschmiedekunst, Fotografie) erlernen.

[www.ddd-binnenschiffahrt.de/schule](http://www.ddd-binnenschiffahrt.de/schule)

[www.scheubner.de/schifferkinderheime](http://www.scheubner.de/schifferkinderheime)

[www.schifferkinderheim-wuerzburg.de](http://www.schifferkinderheim-wuerzburg.de)

**Brandhorst**, Hans E. (1987): Die evangelische Schiffergemeinde und das Schifferkinderheim in Minden. In: Bachmann, Jutta (Hrsg.): Schiffahrt, Handel, Häfen: Beiträge zur Geschichte der Schiffahrt auf Weser und Mittellandkanal.

Minden: Mindener Hafen-GmbH, 419-422.

**Ev. Schifferkinderheim Mannheim** (2013): Volle Fahrt voraus. 100 Jahre Schifferkinderheim. 1913-2013. Festschrift.

[www.schifferkinderheim.de](http://www.schifferkinderheim.de)

**Herold**, Heinz; Osthues, Annemarie (1983): 25 Jahre Schifferkinderheim Basel: Chronik. Basel Stiftung Schifferkinderheim.

**KMK** - Kultusministerkonferenz (2000): Empfehlung für Zuschüsse für die in Heimen untergebrachten Kinder von Binnenschiffen, Zirkusangehörigen und Schaustellern. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 30. Juli 2000. Bonn: KMK.

## **Schule in der Psychiatrie**

In Deutschland gibt es ca. 150 klinische Fachabteilungen für Kinder- und Jugendpsychiatrie (KJP), in denen ca. 70.000 Heranwachsende im Alter bis maximal 21 Jahre mit psychischen, psychosomatischen und neurologischen Erkrankungen oder Störungen (z.B. Ess-Störungen, Suchterkrankungen, Autoaggressives Verhalten, Mutismus) behandelt werden. In den vergangenen Jahren ist die KJP hinsichtlich ihrer Funktionsbereiche erheblich ausdifferenziert worden, sodass neben traditionellen stationären Einrichtungen u.a. heilpädagogisch-therapeutische Ambulanzen und Tageskliniken geschaffen wurden. Entsprechend vielfältig ist auch die Organisation der Beschulung, die von speziellen Schulen, die an Kliniken angegliedert sind bis hin zu externen Einrichtungen, die für ein großes Einzugsgebiet zuständig sind oder die an mehreren Standorten in einem Stadtgebiet Kliniken und medizinisch-therapeutische Krankenhäuser mit Unterrichtsangeboten versorgen. (Libal/Blaumer 2020) Für drogenkonsumierende Jugendliche gibt es zu meist spezielle → Schulen bei Suchtproblemen.

Tendenziell sind psychische Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen aus prekären Lebenslagen und unteren sozialen Milieus stärker vertreten. Diese Personengruppe zeigt häufiger psychische, soziale und emotionale Auffälligkeiten und verfügt eher über problembelastete Lebensläufe als Gleichaltrige aus den mittleren Schichten. Letztgenannte Gruppe wird bei einem psychischen Zusammenbruch jedoch eher in eine psychiatrische Einrichtung eingewiesen als Kinder und Jugendliche aus randständigen Milieus, die vornehmlich in Heimen oder Hilfsmaßnahmen untergebracht werden. Begründet wird dies durch ein gesellschaftliches und institutionelles Abhängigkeitsverhältnis zwischen Verhaltensbewertung und sozialem Herkunftsmilieu (Hensel 2017).

Die KJP ist umstritten, weil eine ärztliche, behördliche oder gerichtliche Einweisung erfolgen muss, wenn eine akute und erhebliche Selbst- oder Fremdgefährdung vorliegt und die Erkrankten oder ihre Umgebung durch weniger einschneidende Maßnahmen nicht mehr geschützt werden können. Im SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe) ist die Geschlossene Unterbringung gar nicht mehr und freiheitsentziehende Maßnahmen sind nur in dem zeitlich sehr kurzen Rahmen der Inobhutnahme nach § 42 Abs. 5 vorgesehen. Die stationären Maßnahmen werden auf Grundlage des § 34 SGB VIII erbracht. Die Kinder- und Jugendhilfe ist geprägt durch zwei unversöhnliche Positionen: Die einen lehnen die Zwangseinweisung kategorisch ab, die anderen gehen davon aus, dass die zeitweilige pädagogische Betreuung in einer geschlossenen Gruppe eine angemessene Form der Intervention sein (kann) (AGJ 2015; Häbel 2016).

Ein wesentlicher Auftrag der KJP ist die „Entpsychiatisierung“ von Biographien im Kindes- und Jugendalter durch frühzeitige und hinreichend intensive Bemühungen um eine vollständige Wiedereingliederung psychisch kranker Kinder und Jugendlicher in eine altersgerechte Alltagsnormalität. Psychosoziale Desintegration und Ausgrenzung sowie eine Stigmatisierung von Minderjährigen durch „psychiatrische“ Institutionen muss abgewendet werden. Verschiedene Lebensbereiche müssen miteinander integriert und die Übergänge zwischen ihnen bewältigt werden. Ein wesentlicher Grundgedanke ist deshalb, die Bereiche Schule, persönlicher Alltag, Versorgung, Freizeit und therapeutische Begleitung *in einem gemeinsamen Konzept zu integrieren*. ([www.schups.org](http://www.schups.org))

Im Falle einer stationären Behandlung in einer KJP ist der Besuch der Stammschule aufgrund der Erkrankung und des institutionellen Settings der Kliniken i.d.R. nicht möglich. Die Schüler und Schülerinnen werden dann in der Schule einer psychiatrischen Klinik unterrichtet, deren formale Zuständigkeit mit der Entlassung aus der KJP en-

det. Der Übergang von der KJP bzw. Klinikschule in das allgemeine Bildungssystem ist damit strukturell vorgegeben. Die mit dem Übergang und der prekären Lebenslage von Kindern und Jugendlichen mit psychischen Erkrankungen einhergehenden Anforderungen können viele von ihnen ohne Unterstützung jedoch kaum bewältigen. Klinikschulen haben somit nicht nur einen Bildungs- und Erziehungsauftrag, sondern sind angehalten, zusätzlich pädagogische Unterstützungsangebote zur Bewältigung insbesondere der Rückkehr in den Alltag und in die Schule bereit zu stellen. (Harter-Meyer 2000; Hoanzl et al. 2009)

Viele Kinder und Jugendliche mit einer psychischen Erkrankung haben negative Erfahrungen in und mit Schule gemacht. Bereits vor der Aufnahme in eine KJP führen der gesundheitliche Zustand und strukturelle Barrieren häufig zu unregelmäßigen Schulungszeiten oder Schulabstinenz. Kinder und Jugendliche mit psychischen Erkrankungen sind zusätzlich mit strukturellen Diskriminierungen in Bildungseinrichtungen, dem Arbeitsmarkt und dem Versorgungssystem sowie mit Stigmatisierungs- und Marginalisierungsprozessen konfrontiert. Zugleich werden sie u.a. seitens der Schule mit Erwartungen und Anforderungen von außen konfrontiert. Besonders bei Kindern und Jugendlichen ohne verlässliches und unterstützendes Umfeld gelingt die Reintegration oft nicht. Der Übergang von der KJP in das Bildungssystem stellt daher für einen Teil der Kinder und Jugendlichen eine große Hürde dar und der Bildungsgang ist nicht nur nach Einsetzen der Krankheit vor dem KJP-Aufenthalt, sondern auch weiterhin nach der Entlassung aus der Klinik gefährdet.

(Hirsch-Herzogenrath et al. 2012; Hensel 2017)

In § 35 SGB VIII ist eine intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung und Unterstützung von Jugendlichen zur sozialen Integration und zu einer eigenverantwortlichen Lebensführung vorgesehen. Kinder und Jugendliche mit einer psychischen Erkrankung, die sich zu einer seelischen Behinderung chronifizieren kann, erhalten nach § 35a Ein-

gliederungshilfen, weil Beeinträchtigungen der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft nach fachlicher Erkenntnis mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwarten ist.

Die Hilfe wird nach dem Bedarf im Einzelfall in ambulanter Form, in Tageseinrichtungen für Kinder oder in anderen teilstationären Einrichtungen, durch geeignete Pflegepersonen und in Einrichtungen über Tag und Nacht sowie sonstigen Wohnformen geleistet.

Solche „hochstrukturierten“ Einrichtungen für psychisch belastete Kinder und Jugendliche in Trägerschaft der Jugendhilfe sind ebenfalls umstritten, da die Unterbringung in der Regel auf längere Zeit angelegt ist, in ihnen überwiegend auch die Beschulung stattfindet und sie somit den Charakter einer geschlossenen Einrichtung haben. Fachlich ist eine solche intensivpädagogische Unterstützung am ehesten wirksam, wenn sie einzelfallorientiert ist, Kontinuität bietet, von Betroffenen als passend erlebt und vom Umfeld ausgehalten werden kann, konfliktsicher, belastbar und verstehend orientiert ist sowie konsequent das Herkunftsmilieu einbezieht. (Baumann 2019)

**[www.schups.org/index.php/schule-und-psychiatrie/schule-in-der-kjp](http://www.schups.org/index.php/schule-und-psychiatrie/schule-in-der-kjp)**

- AGJ** - Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2015): Freiheitsentziehende Maßnahmen im aktuellen Diskurs. Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung. Diskussionspapier. Berlin: AGJ.
- Baumann**, Menno (2019): Kinder, die Systeme sprengen: Band 2: Impulse, Zugangswege und hilfreiche Settingbedingungen für Jugendhilfe und Schule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Häbel**, Hannelore (2016): Das Recht des Kindes auf gewaltfreie Erziehung und seine Bedeutung für die Zulässigkeit körperlichen Zwangs in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Rechtsgutachten. In: Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe (ZKJ), Teil 1 Heft 5/2016, 168-173, Teil 2 Heft 6/2016, 204-211.
- Harter-Meyer**, Renate (Hrsg.) (2000): Ein Ritt über den Bodensee. Unterricht mit seelisch belasteten Schülerinnen und Schülern. Münster: LIT.
- Hensel**, Tobias (2017): „Bei denen ist erstmal gar nicht an Schule zu denken.“ Unterstützung von Bildungs- und Bewältigungsprozessen in Klinikschulen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: Schroeder, Joachim; Seukwa, Louis Henri (Hrsg.): Soziale Bildungsarbeit mit jungen Menschen. Handlungsfelder, Konzepte, Qualitätsmerkmale. Bielefeld: transcript, 183-208.
- Hirsch-Herzogenrath**, Silke; Schleider, Karin (2012): Schulische Reintegration psychisch kranker Kinder und Jugendlicher. Empirische Studien am Beispiel der ausgewählten Bundesländer Baden-Württemberg und Hessen. Freiburg: Kovac.
- Hoanzl**, Martina; Baur, Werner; Bleher, Werner; Thümmeler, Ramona; Käßler, Christoph (2009): Unterricht in psychiatrischen Kliniken. In: Günther Opp und Georg Theunissen (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 404-411.
- Libal**, Gerhard, Blaumer Dorotheë (2020): Kinder- und Jugendpsychiatrie und Schule. In: Kölch, Michael; Rassenhofer, Miriam; Fegert, Jörg (Hrsg.): Klinikmanual Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie. Berlin: Springer, 705-709.

## Schule und HIV/Aids

Als Mitte der 1980er Jahre die ersten infizierten Kinder und Jugendlichen bekannt wurden, kam es – weltweit und auch in Deutschland – zu Schulausschlüssen. In etlichen Ländern sah man sich deshalb genötigt, Verordnungen zu erlassen, um klar zu stellen, dass diese Schülerinnen und Schüler weder vom Schulbesuch ausgegrenzt noch in Sondereinrichtungen verbracht werden dürfen.<sup>1</sup> Auch in der Bundesrepublik ist spätestens mit dem Inkrafttreten des Infektionsschutzgesetzes im Jahr 2000 der Unterrichts- oder gar ein Schulausschluss eines HIV infizierten oder aidserkrankten Kindes oder Jugendlichen nicht erlaubt, und das unbestimmte Rechtsverhältnis von Schule und HIV/Aids ist inzwischen in den verschiedenen Bundesländern gesetzlich relativ präzise geklärt worden.

Das Infektionsschutzgesetz (IfSG 2000) nennt spezifische Vorschriften für Schulen, Ausbildungsstätten, Heime und sonstige Gemeinschaftseinrichtungen in denen überwiegend Säuglinge, Kinder oder Jugendliche betreut werden (Kinderkrippen, Kindergärten, Kindertagesstätten, Kinderhorte, Ferienlager). In dem Gesetzestext werden eine Reihe von Infektionskrankheiten aufgelistet, die zu einem Unterrichtsausschluss oder, bei einem epidemischen Auftreten, auch zur zeitweisen Schließung einer Schule führen können (Cholera, Diphtherie, Meningitis, Keuchhusten, Krätze, Lungentuberkulose, Masern, Mumps, Paratyphus, Pest, Poliomyelitis, Scharlach, Typhus, Virushepatitis A oder E und Windpocken). Die betroffene Person hat in solchen

---

<sup>1</sup> Vgl. Republic of South Africa, Department of Education: National Educational Policy on HIV/AIDS for Learners and Educators in Public Schools and Students and Educators in further Education and Training in Institutions. 10 August 1999, Volume 410, Number 20372. – Papua New Guinea, Department of Education: HIV/Aids Policy for the National Education System of Papua New Guinea, 2005 – Landesschulrat für Salzburg, Sicherheitsorder B 4 2003, HIV-Infektion (AIDS), Vorgehen an Schulen: Richtlinien. Salzburg, 3.3.2003 (AD-7353/1-2003). – Richtlinie für die AIDS-Prävention an den Bayerischen Schulen. GemBek vom 15. März 1989 (KWMBI I S. 71), geändert durch KMBek vom 30. August 1989 (KWMBI S. 265).

Fällen die Leitung der Einrichtung unverzüglich über die Erkrankung zu informieren, welche dann das zuständige Gesundheitsamt mit den krankheits- und personenbezogenen Angaben benachrichtigt. HIV/Aids ist nicht auf der Liste, weil es medizinisch eine zwar ansteckende, aber keine infektiöse Krankheit ist. Folglich kann ein Unterrichtsauschluss nicht aus dem Infektionsschutzgesetz abgeleitet werden.

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder hat bereits 1985 darauf hingewiesen, „dass von Schülern, die den AIDS-Virus im Blut haben, keine besondere Ansteckungsgefahr ausgeht und daher keine Veranlassung besteht, sie vom Unterricht auszuschließen.“ Dieser Beschluss gilt unvermindert. (KMK 1985)

In Deutschland besteht eine relativ gut ausgebaute Hilfsstruktur für HIV-infizierte und an Aids erkrankte Kinder und Jugendliche und zumindest wird versucht, in einer entdramatisierenden Weise mit der Erkrankung umzugehen. Für die schulische Betreuung sind drei Konstellationen zu unterscheiden: (1) Der Zeitraum während einer *HIV-Infektion bzw. die Latenzphase*, (2) eine *akute opportunistische Erkrankung*, die einen Klinikaufenthalt oder zumindest ein Verbleiben zuhause erforderlich macht, sowie (3) die *manifeste Aids-Erkrankung*.

Kinder und Jugendliche mit einer *HIV-Infektion* werden medikamentös behandelt und besuchen weiterhin die Schule. Ihr Gesundheitszustand kann viele Jahre relativ stabil sein, sie können uneingeschränkt am Unterricht teilnehmen. Insgesamt ist die Krankheit sehr gut behandelbar. Für die betroffenen Schülerinnen und Schüler kann die Medikamenteneinnahme anstrengend sein, immer wieder treten Unverträglichkeiten und Nebenwirkungen auf. Zudem müssen regelmäßige Blutuntersuchungen durchgeführt werden, manche erhalten ambulant im Krankenhaus Infusionen (Immunglobuline). Für die Schulen ergibt sich in diesem Stadium kein Handlungsbedarf, denn eine Ansteckung unter Schülern ist empirisch in noch keinem einzigen Fall

nachgewiesen. Deshalb sind die üblichen Hygienemaßnahmen, beispielsweise bei einer Wundversorgung, völlig ausreichend.

Die Zahl der in den Kliniken betreuten Kinder und Jugendlichen ist in den letzten Jahren spürbar zurückgegangen, da die medizinische Versorgung verbessert wurde und ein stationärer Klinikaufenthalt oftmals nicht erforderlich ist. Aber es müssen immer wieder Kinder und Jugendliche stationär behandelt werden, nicht wegen der HIV-Infektion, sondern wegen *Nebeninfektionen oder Folgeerkrankungen*. Die schulische Betreuung während des Klinikaufenthaltes ist dieselbe wie bei anderen kranken Kindern (→ Schulen für Kranke): Müssen sie im Bett verbleiben, dann wird Bettenunterricht erteilt, sind sie mobil, dann werden sie in den üblicherweise vorhandenen Schulzimmern unterrichtet. In seltenen Fällen werden sie zuhause beschult (→ Hausunterricht). Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit ist die Vorbereitung der Reintegration in die Herkunftsschule. Denn dort besteht oftmals Unsicherheit im Umgang mit den Kindern, es ist mit irrationalen Ängsten bei Mitschülern und vor allem bei deren Eltern sowie bei den Lehrkräften zu rechnen. Immer wieder gibt es Schulen, die eine Wiederaufnahme eines solchen Schülers ablehnen. In Konfliktfällen haben die Schulbehörden für die entsprechende Durchsetzung des Bildungsrechts zu sorgen. Eine Ausschulung ist nicht statthaft.

Bei einer *Aids-Erkrankung*, also der Spätphase der HIV-Infektion, ist eine Auseinandersetzung in der Schule über Infektionsmöglichkeiten, Krankheitsverlauf und die Lebenssituation der betroffenen Familien und mit den Themen Sexualität, Krankheit, Ausgrenzung und Tod erforderlich. In dieser Phase treten vermehrt opportunistische Erkrankungen auf (Lungenentzündung, bestimmte Krebserkrankungen), an denen die Betroffenen zumeist sterben. Trotz verbesserter medizinischer Versorgung ist die Lebenserwartung bei kleinen Kindern eher gering, u.a. weil für sie im Unterschied zu Erwachsenen nur ein begrenztes Spektrum an Substraten für die Behandlung verfügbar

ist. Im Jugendalter dagegen besteht inzwischen eine recht lange Lebenserwartung. Bei der manifesten Aids-Erkrankung muss individuell entschieden werden, wie lange das Kind oder der Jugendliche am Unterricht teilnimmt. Ansonsten wird Hausunterricht oder, bei einem Klinikaufenthalt, der Krankenhausunterricht erteilt. Manche Betroffene entschließen sich in der Spätphase der Erkrankung für die Unterbringung in einem → Kinder- und Jugendhospiz, in denen ebenfalls Bildungsangebote unterbreitet werden können.

**[www.hivandmore.de](http://www.hivandmore.de)**

**AG Kinder- und Jugendschutz** HH e.V. (2007a): HIV-betroffene Kinder. Informationen für MitarbeiterInnen in Kindergärten, Schulen und sozialen Einrichtungen. Hamburg.

**AG Kinder- und Jugendschutz** HH e.V. (2007b): Hepatitis und Kinder. Informationen für Eltern und MitarbeiterInnen in sozialen Einrichtungen. Hamburg.

**Böckmann, Anja** (2001): Die rechtliche Problematik von HIV und Aids an öffentlichen Schulen. Eine Betrachtung zu den Bereichen Gefahrenabwehr, Datenschutz und Dienstrecht. Frankfurt/Main: Peter Lang.

**Deutsche AIDS-Hilfe** (2011): PaKoMi. HIV-Prävention für & mit Migrant/inn/en. Berlin. – IfSG (2000): Gesetz zur Verhütung und Bekämpfung von Infektionskrankheiten beim Menschen (Infektionsschutzgesetz - IfSG) vom 20. Juli 2000 (BGBl. I S. 1045).  
**KMK** (1985): Entschließung der Ständigen Konferenz der Kultusminister und Senatoren der Länder „Schule und AIDS“ im Oktober 1985 in Köln. Bonn: KMK.

## **Schulen für beruflich Reisende**

Die Kultusministerkonferenz (KMK) bezeichnet mit dem Begriff „Kinder beruflich Reisender“ minderjährige Schulpflichtige, die in Zirkus-, Schausteller- und Schifferfamilien aufwachsen und ganzjährig überwiegend unterwegs sind. Die Beschulung in der Binnenschifffahrt wird traditionell mit Internaten organisiert, die man zumeist als → Schifferkinderheime bezeichnet. Artisten- und Schaustellerschulen sind → Berufsschulen für gewerblich Reisende, in denen Jugendliche eine berufliche Ausbildung zum Schausteller absolvieren, und – vergleichbar mit Sportschulen oder Ballettschulen – einen Schulabschluss erwerben können. Zumeist in der Rechtsform staatlich anerkannter Ersatzschulen wurden außerdem Fahrende bzw. Mobile Schulen geschaffen, in denen auf die spezifischen Bedürfnisse beruflich Reisender abgestimmte allgemeinbildende Angebote für Zirkuskinder unterbreitet werden. Die Beschulung von „Travellers“ ist auch eine europäische Herausforderung. (Ecotec 2008; [www.ente.education](http://www.ente.education))

Größere Zirkusunternehmen haben eigene *Mitreisende Schulen*, das sind Wohnwagen, in denen die mitreisende Lehrkraft die zum Zirkus gehörenden schulpflichtigen Kinder unterrichtet. Das Klassenzimmer ist in dem mobilen Schulwagen untergebracht, die Lehrkraft wird zumeist vom Zirkus selbst bezahlt. Während der Winterpause besuchen die Zirkuskinder die Schule am Heimatort und werden manchmal bei der Erledigung der Hausaufgaben oder beim Abbau von Lernrückständen zusätzlich nachmittags durch die Zirkuslehrkraft unterrichtet. In der Regel sind diese letztlich privat geführten Schulen als Ersatzschulen staatlich anerkannt und unterrichten dann nach den Richtlinien des Bundeslandes, dem sie zugehören. ([www.circus-krone.com](http://www.circus-krone.com))

Eine andere Form sind die *Fahrenden Schulen*. In den Niederlanden gibt es „Rijdende Scholen“ bereits seit den 1950er Jahren. Die erste wurde von Lehrkräften der Schifferschule Groningen zusammen mit

Schaustellern und einem Schaustellerseelsorger gegründet und ab 1954 in einem Verein, der „Stichting Rijdende School“, institutionalisiert. Lehrkräfte fahren mit einem Schulwohngewagen zu den Standplätzen der Familienzirkusse oder zu den Jahrmärkten, um dort den Unterricht abzuhalten. Sie reisen aber nicht den Zirkussen nach, sondern befahren eine größere Region und bieten dem jeweils in diesem Gebiet gastierenden Zirkus Unterricht an, kehren aber nach Unterrichtschluss wieder nach Hause zurück. Manchmal bleibt der Schulwagen so lange stehen, wie die Familien gastieren, oder er wird täglich neu aufgestellt. Sind die Zirkusse im Winterlager, bieten die Fahrenden Schulen vor allem Hausaufgabenhilfe und Nachhilfeunterricht am Nachmittag an. Gegenwärtig unterhält die holländische Stiftung über zwanzig Fahrende Schulen, beschäftigt 30 Lehrkräfte und versorgt rund 600 Kinder. ([www.rijdendeschool.nl](http://www.rijdendeschool.nl))

An das niederländische Modell angelehnt wurde 1994 die „Schule für Zirkuskinder in Nordrhein-Westfalen“ als staatlich genehmigte private Ersatzschule der Evangelischen Kirche im Rheinland mit Sitz in Hilden gegründet. Diese „Circusschule“ bietet die Primar- und die erste Sekundarstufe an, im Fernunterricht führt sie auch zum Abitur. Es unterrichten dreißig Lehrkräfte und es gibt ebenso viele Schulmobile. Rund 130 Kinder aus 23 Zirkussen werden in dem Bundesland betreut. Auch in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen gibt es Fahrende Schulen, sowie seit 2010 unter der Bezeichnung „Schule für Kinder beruflich Reisender“ in Hessen, wo mit zehn Lernmobilen ebenso viele Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler in der Region aufsuchen sowie den Unterricht im Winterlager organisieren. Alle Kultusministerien haben Beauftragte für die Schulprobleme beruflich Reisender und zumeist auch Verantwortliche der Schulverwaltungen und in den Schulämtern benannt und kooperieren in länderübergreifenden Reisetätigkeiten mit Unterstützung einzelner Landesinstitute, um während der Reisemonate eine Kontinuität zu gewährleisten

([www.kmk.org](http://www.kmk.org); [www.schulefuercircuskinder-nrw.de](http://www.schulefuercircuskinder-nrw.de))



Lernmobile unterwegs in Nordrhein-Westfalen (oben) und Hessen

(2011; Fotos: Schroeder)

Die *Traveller* in Irland praktizieren traditionell ein Leben ohne festen Wohnsitz. Viele führen ihren Ursprung auf die große irische Hungersnot in den 1840er Jahren zurück, die sie zum Nomadendasein gezwungen habe. Nach dem Zweiten Weltkrieg gab es eine Auswanderungswelle nach England, in die USA, nach Kanada und Australien.

Noch bis in die 1970er Jahre lebten viele Traveller in Zelten oder von Pferden gezogenen Planwagen. Heute besitzen die meisten von ihnen einen Caravan, mit dem sie durch die Lande ziehen oder den sie auf einem von den Gemeinden festgelegten Areal abstellen. Eine kleine Anzahl Traveller lebt in „Mobile Homes“ oder gar Festbauten, in der westirischen Kleinstadt Rathkeale in der Nähe von Limerick stellen Traveller die Mehrheit der Bevölkerung, dort gibt es auch eine spezielle Schule für diese Gruppe. Die meisten Traveller sind selbstständig. Traditionell haben sie als Kesselflicker gearbeitet, gingen hausieren, sammelten Altmetall, machten Landarbeit, handelten mit Pferden und auf Märkten und machten Musik. Heute betätigen sie sich häufig im Haus- und Straßenbau und in Autowerkstätten. Es gibt auch Traveller mit einem höheren Bildungsabschluss, die als Lehrer, Sozialarbeiterinnen oder in der Armee beschäftigt sind. Gleichwohl ist die Bildungsteilhabe eher gering und viele junge, insbesondere männliche Traveller gehen frühzeitig, teilweise bereits mit 12 Jahren, von der Schule ab. Auch in der beruflichen Bildung partizipieren sie selten. (Hourigan/Campbell 2010; Gag 2015)

Eine sehr spezielle Mischung aus Zirkusunternehmen und Artistenschule, Kinderheim und Waisenhaus, reformpädagogisch orientierter Erziehungsstätte und berufsbildender Einrichtung ist die im nordspanischen Bemposta (Benposta) gelegene *Ciudad de los Muchachos*, die es in ähnlicher Weise auch in Kolumbien gibt. In dieser 1956 von einem katholischen Priester gegründeten sozialpädagogischen Einrichtung werden sehr benachteiligte Kinder und Jugendliche in einer eigenen Schule unterrichtet sowie in Werkstätten in verschiedenen Ausbildungsberufen qualifiziert. In der zur Einrichtung gehörenden Zirkusschule können sich alle Kinder, die in Bemposta leben, künstlerische Fähigkeiten aneignen. Sie fungiert aber auch als eine internationale Artistenschule, in der von renommierten Artistinnen und Artisten junge Menschen aus vielen Ländern ausgebildet werden. Die etwa achtzig Jugendlichen, die zum Zirkus gehören, gehen regelmä-

big auf Tournee; mit den Einnahmen wird zu einem erheblichen Teil die Einrichtung finanziert. Das pädagogische Konzept dieser ‚Kinderrepublik‘ ist stark auf einen selbstverwaltenden Ansatz ausgerichtet, insbesondere wird mit einem Kinderparlament gearbeitet.

(Möbius 1981; Liegle 1989; Bohmann/Posada 2006)

[www.circus-krone.com/circus-schule/](http://www.circus-krone.com/circus-schule/)

[www.ente.education](http://www.ente.education)

[www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/individuelle-foerderung/kinder-von-beruflich-reisenden.html](http://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/individuelle-foerderung/kinder-von-beruflich-reisenden.html)

[www.komet-pirmasens.de](http://www.komet-pirmasens.de)

[www.rijdendeschool.nl](http://www.rijdendeschool.nl)

[www.schulefuercircuskinder-nrw.de/](http://www.schulefuercircuskinder-nrw.de/)

[www.schule-unterwegs.de](http://www.schule-unterwegs.de)

**Bohmann**, Hans; Posada, José (2006): Benposta, 50 Jahre „Nacion de Muchachos“ – Die Geschichte einer außergewöhnlichen Einrichtung. Bochum: Ev. Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe.

**Claußen**, Bernhard (Hrsg.) (1989): „Bestaunt, aber allein gelassen.“ Der Schulalltag von Circus- und Schaustellerkindern: Kritische Bestandsaufnahme und Perspektivenentwicklung. Frankfurt/Main: Haag + Herchen.

**Ecotec** (2008): Study on the schooling of children of occupational travellers in the European Union. A Final Report to the Directorate General for Education and Culture of the European Commission. Birmingham: Ecotec Research and Consulting.

**Gag**, Maren (2015): The Travellers in Ireland – Meeting with a particularly vulnerable group. In: Schroeder, Joachim (Editor): Breaking Down Barriers from Education to Employment. Sofia: BCES, 229-237.

**Heidermann**, Werner (1988): „Meistens sitzen wir ganz hinten“. Zur schulischen Situation von Circuskindern in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/Main: Haag + Herchen.

**Hourigan**, Niamh; Campbell, Maria (2010): The TEACH Report. Traveller Education and Adults: Crisis, Challenge and Change. Athlone: National Association of Traveller's Centers.

**Käter**, Franz-Josef (2004): Schulische Betreuung von Kindern beruflich Reisender. Hamburg: Dr. Kovac.

**Liègeois**, Jean-Pierre (1999): Die schulische Betreuung ethnischer Minderheiten: Das Beispiel der Sinti und Roma. Berlin: Edition Parabolis.

**Liegle**, Ludwig (1989): Kinderrepubliken. Dokumentation und Deutung einer „modernen“ Erziehungsform. In: Zeitschrift für Pädagogik 35, 3, 399-416.

**Möbius**, Eberhard (1981): Die Kinderrepublik. Bemposta und die Muchachos. Reinbek: Rowohlt.

**Viehoff**, Phili (1989): Schul- und Ausbildungsprobleme für Schaustellerkinder in europäischer Sicht. In: Claußen, Bernhard (Hrsg.): „Bestaunt, aber allein gelassen.“ Der Schulalltag von Circus- und Schaustellerkindern: Kritische Bestandsaufnahme und Perspektivenentwicklung. Frankfurt/Main: Haag + Herchen, 41-46.

## **Schulen für junge Menschen mit Suchtproblemen**

Die Suchterkrankung von Schülerinnen und Schülern hat man historisch als Ursache für delinquentes Verhalten gesehen, und deshalb wurden die betroffenen Kinder und Jugendlichen in kriminalpädagogische Einrichtungen wie dem Zuchthaus oder Gefängnis eingesperrt. Mit der Herausbildung der wissenschaftlichen Psychologie und Psychopathologie dagegen wurde Sucht als psychische Störung aufgefasst, die in kinderpsychiatrischen Abteilungen von Nervenkliniken und den nach und nach entstehenden Heilerziehungsanstalten behandelt werden sollten. Der Nervenarzt Heinrich Hofmann, Autor des Kinderbuches „Struwwelpeter“, gründete 1864 in Frankfurt/Main die erste kinderpsychiatrische Einrichtung, die eine weltweite modellhafte Ausstrahlung hatte. Im Nationalsozialismus wurden Suchterkrankungen – vor allem Alkoholismus – als „anlagebedingt“ diskriminiert, insbesondere Jugendliche wurden aufgrund dieser „Minderwertigkeit“ und „Abartigkeit“ in → Konzentrationslager verbracht. Herrschten in der Nachkriegszeit zunächst medizinische Ansätze vor, in denen zur Bearbeitung von Suchtproblemen auf den Einsatz von Pharmaka gesetzt wurde, so dominieren in der gegenwärtigen Kinder- und Jugendpsychiatrie tiefenpsychologische und heilpädagogische Ansätze, die in diagnostische und pädagogisch-therapeutische Maßnahmen münden. (Myschker 1999; Wieland 2021)

Die aktuellen Bildungseinrichtungen für Drogenabhängige lassen sich in ambulante und in stationäre Schulen unterteilen, die sich entsprechend an Jugendliche und junge Erwachsene nach oder während einer Suchttherapie richten. Es können sowohl allgemeinbildende als auch berufsbezogene Lern- und Qualifizierungsangebote sein.

Das 1971 gegründete Bildungszentrum Hermann Hesse in Frankfurt/Main, die nur wenig später 1975 eingerichtete STEP-Therapieschule in Hannover sowie die 1988 geschaffene Tannenhof-Schule in

Berlin-Neukölln sind bundesweit die einzigen *ambulanten Schulen* für abhängige, entgiftete und substituierte Drogenkonsumenten. Sie bieten jungen Menschen ab vierzehn Jahren, die in den Städten oder der näheren Umgebung wohnen, die Möglichkeit, ihren wegen Suchtproblemen versäumten Schulabschluss nachzuholen. Die Einrichtungen werden als Ganztagsangebote geführt. Die Aufenthaltsdauer richtet sich nach dem angestrebten Schulabschluss und liegt zwischen einem Jahr (Hauptschulabschluss) und dreieinhalb Jahren (Abitur). In Frankfurt/Main stehen 150 Plätze zur Verfügung, in Hannover sind es drei Lerngruppen mit insgesamt 50 Plätzen, in Berlin werden bis zu 75 Jugendliche aufgenommen. Es werden alle Schulabschlüsse angeboten, die Zeugnisse sind so gestaltet, dass ein Rückschluss auf die Suchtproblematik ausgeschlossen ist. Das hessische Bildungszentrum hat den Status einer staatlich anerkannten privaten Sonderschule, die niedersächsische Therapieschule ist eine Jugendhilfeeinrichtung und die brandenburgische Tannenhofschule ist eine Außenstelle einer staatlichen Förderschule. Aufnahmevoraussetzung ist der Wille, künftig suchtmittelfrei bzw. bei Substitution ohne Beigebrauch zu leben. Der Unterricht findet in kleinen Lerngruppen statt. Neben der schulischen Qualifizierung wird an der Lösung von der Suchtmittelbindung und an der psychosozialen Rehabilitation gearbeitet. Die Schulsozialarbeit begleitet und berät die Jugendlichen und jungen Erwachsenen bei der Aufnahme, bei Problemen während des Schulbesuchs und bei der Planung der Zeit danach. Ziel ist es, durch spezifische Hilfestellungen die Suchtmittelabstinenz zu stabilisieren und die Selbstkontrolle bei psychischen Problemen zu erhöhen. Den drei Einrichtungen sind teilstationäre betreute Wohnplätze angegliedert, die Schülerinnen und Schüler wohnen aber überwiegend in selbst angemieteten Unterkünften. (FDR 2019)

Stationäre schulische Angebote werden zumeist in den heilpädagogischen → *Schulen für Kranke* vorgehalten, die wiederum überwiegend Bestandteil therapeutischer Einrichtungen oder Rehabilitationsklini-

ken sind. Ziel ist es, während der Therapie einen anerkannten Schulabschluss zu erlangen. Unterrichtet werden die stationär aufgenommenen und überwiegend in Wohngruppen untergebrachten Jugendlichen, aber bei Bedarf auch solche, die nach ihrer Entlassung noch der besonderen schulischen Betreuung durch die Schule für Kranke bedürfen. Die Jugendlichen erhalten zwischen zehn und fünfzehn Stunden Unterricht pro Woche, der in der Regel in Gruppen stattfindet. Einzelunterricht wird dann erteilt, wenn auf Grund des Krankheitsbildes eine andere Form der Förderung nicht geeignet erscheint oder wegen einer bestimmten diagnostischen Fragestellung eine gezielte Einzelförderung notwendig ist. Ziele des Unterrichts können die Förderung des Anschlusses an die Herkunftsschule sein, die Vorbereitung und Einleitung des Wechsels von Schulen oder Bildungsgängen, die Wiedereingliederung in den Schulbetrieb nach längerer schulischer Abstinenz oder Prüfungsvorbereitung. Um den Schulabschluss unabhängig von der Beendigung der Therapie bis zur Prüfung zu sichern, bieten manche Einrichtungen externe Wohngruppen an, so dass die Schule weiterhin besucht werden kann. (FDR 2019)

Die berufliche Vorbereitung und Qualifizierung ist überwiegend ambulant organisiert und wird zumeist in → *Lernwerkstätten* angeboten. Im Verlauf einer Suchtbehandlung sind Fragen der beruflichen Eingliederung von zentraler Bedeutung, eine gelingende Integration in den Arbeitsmarkt dient der Absicherung von Behandlungsfortschritten. Die berufliche Bildung kann während der stationären Entwöhnungsphase in einer Fachklinik begonnen, während der ambulanten Weiterbehandlung nach Abschluss einer stationären Behandlung fortgeführt oder während einer Methadonsubstitution mit der psychosozialen Begleitung verknüpft werden. In spezialisierten Werkstattschulen werden mit einer intensiven sozialpädagogischen Betreuung die suchtgefährdeten oder suchtkranken junge Menschen aufgenommen, die keinen Arbeits- oder Ausbildungsplatz gefunden haben. Praktische Erfahrungsfelder (zumeist in den Werkbereichen Holz und Me-

tall), Bewerbungstraining, PC- und Internet-Kurse, allgemeinbildender Unterricht, Betriebspraktika und persönliche Unterstützung auf dem Weg in Ausbildung und Beruf gehören zum üblichen Curriculum.

([www.drogenhilfe-koeln.de](http://www.drogenhilfe-koeln.de))

**[www.drogenberatung-jj.de](http://www.drogenberatung-jj.de) (Bildungszentrum Hermann Hesse, Frankfurt am Main)**

**[www.drogenhilfe-koeln.de](http://www.drogenhilfe-koeln.de) (Jugendwerkstatt Köln)**

**[www.fdr-online.info](http://www.fdr-online.info) (Fachverband Drogen- und Suchthilfe e.V.)**

**[www.step-niedersachsen.de/einrichtungen/step-therapieschule](http://www.step-niedersachsen.de/einrichtungen/step-therapieschule) (Therapie-Schule Hannover)**

**[www.tannenhof.de](http://www.tannenhof.de) (Berlin-Brandenburg e.V.)**

**Fachverband Drogen- und Suchthilfe e.V.** (2019): Schulprojekte für suchtgefährdete und suchtkranke junge Menschen. Berlin: fdr.

**Myschker, Norbert** (1999): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart: Kohlhammer.

**Wieland, Norbert** (2021): Drogenkonsum: ein Bildungsanlass. In: Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt; von Schwanenflügel, Larissa; Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Springer VS, Wiesbaden, 1431-1435.

## Schulen für Kranke

Kinder und Jugendliche, die aufgrund von körperlichen Erkrankungen oder Unfällen für längere Zeit oder in regelmäßigen Abständen im Krankenhaus untergebracht werden oder zuhause bleiben müssen, sind auch während einer langwierigen und schweren Behandlung schulpflichtig. Vom Gesetzgeber ist somit das Bildungsrecht der erkrankten Schülerinnen und Schüler sichergestellt. Auch wenn die Erziehung und Bildung durch die Erkrankung beeinträchtigt sein können, bietet der Unterricht die Möglichkeit, trotz Krankheit mit Erfolg zu lernen. Befürchtungen, in den schulischen Leistungen in Rückstand zu geraten, werden vermindert. Unterricht kann auch die physische und psychische Situation des kranken Kindes oder Jugendlichen erleichtern, von der eigenen Krankheit ablenken und den Willen zur Genesung stärken. Zieht sich die Erkrankung sehr lange hin, ist Unterricht eine wichtige Voraussetzung für die Teilnahme am Leben der Gemeinschaft. (Theis 1991; Frey/Wertgen 2012)

Die konkrete Umsetzung der Beschulung während einer längeren Erkrankung richtet sich nach den jeweiligen Bestimmungen der einzelnen Bundesländer. Entsprechend vielfältig sind die Modalitäten der Antragsstellung, die Regelungen zum zeitlichen Umfang des Unterrichts sowie die Vorgaben, welche Lehrkraft ihn erteilen darf und an welcher Örtlichkeit dies zu geschehen hat usw. Grundsätzlich lassen sich jedoch zwei Organisationsformen unterscheiden, in denen die Beschulung erkrankter Kinder in aller Regel erfolgt: Der Krankenhausunterricht und der Hausunterricht. In den meisten Bundesländern kommen beim einzelnen Kind beide Beschulungssettings in einem zeitlichen Nach- und Nebeneinander zur Anwendung. (Wienhaus 1979)

Beim *Krankenhausunterricht* wird den erkrankten Schülerinnen und Schülern von hierfür beauftragten und zugewiesenen Lehrkräften der Unterricht in der Klinik erteilt. Ebenso ist es möglich, dass die ei-

ner Kinderklinik benachbarte Schule mit der Durchführung eines entsprechenden Unterrichts für schulpflichtige Kinder und Jugendliche beauftragt wird. Da der Unterricht im Krankenhaus und während der Behandlungsdauer erteilt wird, verwendet man in einigen Bundesländern auch die Bezeichnung *Bettenunterricht*. Ihn bekommen Schülerinnen und Schüler, die absehbar am regulären Schulunterricht für mindestens vier Wochen (wie beispielsweise in Niedersachsen) oder mehr als acht Wochen (Nordrhein-Westfalen) nicht teilnehmen können. Je nach Schulstufe, Schulart und Bundesland erhalten die Kinder und Jugendlichen zwischen vier und maximal zwölf Unterrichtsstunden pro Woche. Da die ärztliche Behandlung und medizinische Versorgung den Vorrang haben, unterscheidet sich der Unterricht, was den Umfang und die Lehr-Lern-Verfahren betrifft, erheblich von den Regelschulen. Es ist überwiegend Einzelunterricht, in größeren Kliniken kann auch in Kleingruppen gelernt werden. Sonderschul-, Fach- oder Stufenlehrkräfte werden zur Erteilung des Krankenhausunterrichts abgeordnet. Der Unterricht orientiert sich an den jeweiligen gültigen Bildungs- und Lehrplänen der für die erkrankten Schüler zutreffenden Klassenstufe. In einigen Bundesländern gibt es für die Beschulung kranker Kinder und Jugendlicher eine eigenständige Schulform. Die Bezeichnungen für diese krankenpädagogische Sonderschule sind sehr vielfältig: Schule für Kranke, Klinikschule, Krankenhausschule, Heilstättenschule (in Österreich) und Spitalschule (in der Schweiz). Manchmal werden auch Sonderschulklassen an Kinderkliniken eingerichtet, die im so genannten „Filialmodell“ anderen Sonderschulen angegliedert sind und somit eigenständige Klinikschulen ersetzen. Unterrichtsziel ist es, den Anschluss an den Unterrichtsgang zu erhalten oder wiederzugewinnen. Deshalb soll auch zur Schule des Wohnortes des Kindes Kontakt gehalten werden, damit eine Abstimmung über pädagogische Fragen gesichert wird und es sich weiterhin seiner Klasse zugehörig fühlen kann. Zu den pädagogischen Arbeitsfeldern mit erkrankten Kindern und Jugendlichen gehören stoffbezogener Unterricht (Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen),

musisch und spielerische Aktivitäten, Angebote zur Auseinandersetzung mit der Krankheit und ihrer Bedrohlichkeit (Rollenspiele, Buchbetrachtungen, Gespräche) sowie die Zusammenarbeit mit Familienangehörigen des erkrankten Schülers einschließlich der Kooperation mit der Herkunftsschule. (Wienhaus 1979; Schroeder et al. 1996; Pfeiffer et al. 1996)

Während der Therapiepausen sowie einige Wochen nach schweren klinischen Behandlungen können Kinder und Jugendliche oftmals gar nicht, in Ausnahmefällen nur für einige Stunden oder an einzelnen Tagen zur Schule gehen. In dieser Zeit haben sie Anspruch auf den so genannten → *Hausunterricht*. Die Organisation und Durchführung regelt die zuständige Schulaufsichtsbehörde. Zumeist wird die Schule am Wohnort beauftragt, in einigen Regionen und vor allem in den Großstädten auch die Klinikschule. In manchen Bundesländern muss der Hausunterricht von den Erziehungsberechtigten beantragt werden, zumeist ist hierfür eine ärztliche Bescheinigung erforderlich. Je nach Bundesland, Schulstufe und Schulform sind für den Hausunterricht zwischen sechs und zwölf Wochenstunden vorgesehen. Der Hausunterricht hat eine entscheidende Bedeutung zur schulischen Reintegration nach Abschluss der Therapie.

Fast alle Kinder und Jugendlichen mit einer *infausten Prognose* möchten nach Hause, andere wählen ein → Kinder- oder Jugendhospiz. Grundsätzlich gilt auch bei unheilbaren Erkrankungen, dass das Kind, der Jugendliche unabhängig von den Schulleistungen zur Klasse gehört. Somit wird die Schule weiterhin Hausunterricht anbieten. Wenn die Mädchen und Jungen trotz der Gewissheit, bald zu sterben, dennoch Klinik- oder Hausunterricht erhalten wollen, kann dies aus zwei gegensätzlichen Motivationen heraus geschehen: Das Kind bzw. seine Familie kann die endgültige Prognose nicht wahrhaben wollen und verhält sich so, als ob es doch wieder in die Klasse zurückkehren oder gar einen Schulabschluss machen kann; es sind Kinder, die die Realität des Sterbens (noch) ablehnen. Es kann auch sein, dass das Kind sich

dem eigenen Tod stellt, es will aber weiter lernen, weil es dabei Freude und Selbstbestätigung erfährt, oder weil es sich damit in Gesellschaft mit seinen Klassenkameraden weiß; denn ‚Schule machen‘ heißt, noch zu leben. Manche Kinder und Jugendliche haben eine gute Beziehung zu ihren Mitschülern und fühlen sich so heimisch in der Klasse, dass sie nochmals in die Schule gehen wollen, um sich zu verabschieden, oder, wenn es die körperliche Verfassung erlaubt, bei einem Fest oder an einem Ausflug teilzunehmen. (Hiller-Ketterer/Schroeder 1997)

**[www.bildungsserver.de/Schule-fuer-Kranke-11278-de.html](http://www.bildungsserver.de/Schule-fuer-Kranke-11278-de.html)**

**Frey**, Hermann; Wertgen, Alexander (Hrsg.) (2012): Pädagogik bei Krankheit: Konzeptionen, Methodik, Didaktik, Best-Practice-Beispiele. Pabst Science Publishers.

**Hiller-Ketterer**, Ingeborg; Schroeder, Joachim: Lektionen über das Leben. Zum Umgang mit Krankheit und Tod in der Schule.

In: Die Deutsche Schule 89, 2, 203-215.

**Pfeiffer**, Ursula; Knab, Doris; Häcker, Werner; Klemm, Michael; Böpplé, Eva (1996): Klinik macht Schule. Die Schule für Kranke als Brücke zwischen Klinik und Schule. Tübingen: Attempto.

**Schroeder**, Joachim; Hiller-Ketterer, Ingeborg; Häcker, Werner; Klemm, Michael; Böpplé, Eva (1996): „Liebe Klasse, ich habe Krebs!“ Pädagogische Begleitung lebensbedrohlich erkrankter Kinder und Jugendlicher. Tübingen: Attempto.

**Theis**, Gebhard (1991): Krankheit und Krankenpädagogik.

Köln: Edition Subsidiäre Intervention.

**Wienhaus**, Jens (1979): Die Schule für Kranke: ihre Aufgabe in der pädagogischen und psychosozialen Betreuung kranker Kinder. Rheinstetten: Schindele.

## **Schulen für LGBTQIA\***

Schulen erziehen in einem heteronormativen Feld. Deshalb stellt sich die Frage, ob spezielle Bildungsangebote oder Schulen für junge LGBTQIA\* (Lesbian, Gay, Bisexuell, Transgender, those Questioning their sexuality or gender, Intersexuals, Agender and \*(other) sexual identities) notwendig sind. (Hofsäss 1995; Hartmann et al. 2017)

In *Deutschland* sind bislang keine eigenen Schulen für Jugendliche mit einer homosexuellen oder transidenten Orientierung eingerichtet worden. Lediglich im Kontext der Jugendsozialarbeit mit jugendlichen Prostituierten finden sich zielgruppenspezifische niedrigschwellige Bildungsangebote in → Bahnhofsschulen, in denen zumeist die sexuelle Orientierung konzeptionell bedacht wird. Auch in der Jugendhilfe existieren im Bereich des sozialpädagogisch betreuten Wohnens einige wenige Projekte, die sich an bisexuell oder gleichgeschlechtlich orientierende Jugendliche richten. Doch auch in der Heimerziehung ist Homosexualität tabuisiert, unabhängig davon, ob es sich um kirchliche, freie oder öffentliche Träger handelt. Insgesamt gilt für die Jugendsozialarbeit, dass die geschlechtliche Orientierung ein irrelevantes und irritierendes Kriterium ist. Demgegenüber sind in der offenen Jugendarbeit in einigen deutschen Großstädten (Berlin, Köln, München, Hamburg) schwul-lesbische Jugendzentren geschaffen worden, in denen junge Leute entsprechende Selbsthilfegruppen und Beratungsangebote finden und an Begegnungsprojekten (z.B. Ferienfreizeiten) teilnehmen können.

(Hofsäss 1999; DJI 2018; [www.lambda-online.de](http://www.lambda-online.de); [www.queerformat.de](http://www.queerformat.de))

Hingegen gibt es in den *USA* einzelne Schulprojekte für junge Queer. Die „Harvey Milk School“ in New York gilt als die älteste Einrichtung dieser Art, eine vergleichbare Schule ist in Milwaukee, Wisconsin (Alliance High School). Die Schule in New York wurde 1986 für Jugendliche gegründet, die während ihres Coming out aus der Bahn geworfen

werden und die Chance erhalten, ihren High-School-Abschluss zu beenden. Zunächst als Träger, nun als Schirmherrschaft der Schule fungiert das Hetrick-Martin Institute, die älteste us-amerikanische Organisation, die sich für schwul-lesbische Jugendliche einsetzt. Benannt ist die Schule nach dem Menschenrechtsaktivisten Harvey Milk, dem ersten offen schwul lebenden Bürgermeister der USA, der 1978 in San Francisco ermordet wurde. In die Schule werden queere Jugendliche aufgenommen, die auf der Straße gelandet sind, weil Mutter und Vater die Homosexualität ihres Kindes nicht akzeptieren konnten. Andere verlassen die Familie, weil sie den Druck zuhause nicht mehr aushalten. Nicht wenige gehen von der Regelschule ab, weil sie die Angst vor homophoben Lehrern und gewalttätigen Mitschülern nicht mehr ertragen können. Bis 2003 war die Harvey-Milk-School recht klein, jährlich wurden nur um die dreißig Jugendliche im Alter von vierzehn bis einundzwanzig Jahren aufgenommen. Gewalt und Intoleranz haben die Jugendlichen von den „normalen Schulen“ vertrieben. Der Bildungsgang ist in einer Mischung aus Klassenunterricht und Lernen nach individuell gestalteten Lehrplänen ausgelegt. Die jungen Queer leben in einer schulischen Atmosphäre, die die Entfaltung ihrer Identität begünstigt – ganz im Gegensatz zu der Zeit davor. Sie erleben Erwachsene, die offen lesbisch oder schwul auftreten und sie als junge Lesben und Schwule respektieren. Untereinander erleben sie diese Offenheit ebenfalls. Die Erfahrungen, die sie dabei machen, diskutieren sie unverstellt und kritisch im Unterricht. Die Schule ist seit ihrer Gründung umstritten. Vor allem von christlich fundamentalistischen Gruppen wird ihr die Erziehung zu einer unmoralischen Lebensweise vorgeworfen („Gott hasst die Schwulen“), von Menschenrechtsaktivisten wird dagegen gefordert, nicht die Opfer, sondern die Täter von Gewalt aus dem Schulsystem auszusondern. Als 2003 die Schule von einer privaten in eine öffentliche und somit staatlich anerkannte vierjährige High School der Stadt New York umgewandelt und deutlich vergrößert wurde, intensivierte sich die Kontroverse und spitzte sich auf die Frage zu, ob hier einer sozialen Gruppe im Bildungsbereich

Sonderrechte eingeräumt und somit heterosexuelle Jugendliche benachteiligt werden.

(Bethard 2004; Brittenham 2010; Bronski 2003; Colapinto 2005; Hedlund 2004; Morales 2008; [www.hmhsnyc.org](http://www.hmhsnyc.org); [www.mps.milwaukee.k12.wi.us](http://www.mps.milwaukee.k12.wi.us))



Harvey Milk School (im sechsten Stock), New York, 1986 gegründet

(Foto: Schroeder, 2013)

Ein anderes Konzept verfolgt die GLBTQ Online High School in Maplewood, Minnesota, die 2010 ihre Arbeit aufgenommen hat. Sie richtet sich mit ihren Angeboten vor allem an Jugendliche in ländlichen Regionen, die keinen oder nur einen erschwerten Zugang zu geschützten homosexuellen Unterstützungsstrukturen haben. Mit einem Curriculum, das explizit „gay friendly“ ist, soll die Akzeptanz des Programms erhöht, das Coming out der Jugendlichen unterstützt und zu einem wesentlichen Schwerpunkt der Bildungsarbeit werden. Wichtig ist auch, die Eltern und Familien der Jugendlichen einzubeziehen, wenn diese Probleme mit oder Fragen zum Coming out ihres Sohnes oder ihrer Tochter haben. In geschützten Chatrooms der Lernplattform können sich die Eltern untereinander sowie mit den Jugendlichen oder den Lehrkräften austauschen. Die Online School bietet an, mit denjenigen Schulen, die die Jugendlichen an ihrem Wohnort besuchen, Kooperationsbeziehungen zu schließen, um die Auseinandersetzung mit der LGBTQIA\* Thematik an den Normalschulen zu unterstützen und die Jugendlichen auf diese Weise vor einem Ausschluss zu schützen.

([www.glbqtqonlinehighschool.com](http://www.glbqtqonlinehighschool.com))

Bislang weltweit einmalig ist die Rechtsentwicklung in *Argentinien*, weil dort ein umfassender gesetzlicher Rahmen für die Reintegration transidenter Jugendlicher in das öffentliche Schulsystem geschaffen wurde. Die große Mehrheit dieser Jugendlichen bricht die Schule ab oder wird, wie auch transidente Lehrkräfte, aus den Bildungsinstitutionen ausgeschlossen. Das 2007 verabschiedete „Ley de Identidad de Género“ untersagt in Argentinien erstmals explizit einen solchen Ausschluss und verpflichtet alle öffentlichen und privaten Schulen, transidente Jugendliche wieder aufzunehmen. Zumindest im Bundesstaat Buenos Aires wird seit 2008 diese Reintegration mit entsprechenden Fortbildungsangeboten für die Lehrkräfte und einer finanziellen Unterstützung der Jugendlichen, beispielsweise in Form von Stipendien, in Kooperation mit dem regionalen Erziehungsministerium begleitet. Auch für transidente Lehrkräfte wird der Zugang zur Unterrichtstätig-

keit erleichtert, von Kündigungen Betroffenen wird Rechtshilfe angeboten. In Buenos Aires wurde in einem besetzten alten Fabrikgebäude 2012 die Schule „Mocha Celis“ eröffnet, die transidenten Personen ermöglicht, ihre Schulausbildung abzuschließen. Aufgrund von Ausgrenzung, Gewalterfahrungen und Armut ist die Zahl der Schulabbrüche bei dieser Gruppe in Argentinien sehr hoch. Die Schule erhält staatliche Zuschüsse und wird von einem cis Mann geleitet, weil keine transidenten Personen mit den notwendigen akademischen Abschlüssen gefunden werden konnten. Alle Teilnehmende haben Anspruch auf ein städtisches Stipendium für Geringverdienende. Da die meisten Schüler\*innen abends und nachts arbeiten müssen, ist der Unterricht nachmittags. Der Name der Schule erinnert an eine Travestiekünstlerin, die 1996 von einem Polizisten ermordet wurde. „Mocha Celis“ ist weltweit die erste Schule, die die Lebensrealität von trans Personen und Travestis explizit in den Blick nimmt. Inzwischen gibt es weitere Schulen im argentinischen Tucumán und in Santiago de Chile sowie Vorbereitungskurse für die Universität für trans Personen und Travestis in Belo Horizonte in Brasilien (www.hcdn.gov.ar; Wasenmüller 2020)

**[www.glbqtqonlinehighschool.com](http://www.glbqtqonlinehighschool.com) (GLBTQ Online High School)**

**[www.hcdn.gov.ar](http://www.hcdn.gov.ar) (Ley de Identidad de Género 5259-D-2007)**

**[www.hmhsnyc.org/](http://www.hmhsnyc.org/) (Harvey Milk High School)**

**[www.lambda-online.de/](http://www.lambda-online.de/)**

**[www.mps.milwaukee.k12.wi.us](http://www.mps.milwaukee.k12.wi.us) (Alliance High School, Milwaukee)**

**[www.queerformat.de/](http://www.queerformat.de/)**

**[www.sentidog.com/lat](http://www.sentidog.com/lat) (Inclusion de las Personas Trans al Sistema Educativo)**

- Bethard**, Rebecca (2004): New York's Harvey Milk School: a viable alternative. *Journal of Law and Education*, July, 2004.
- Brittenham**, Kristina (2010): Equal protection theory and the Harvey Milk School: Why anti-subordination alone is not enough. [www.bc.edu](http://www.bc.edu).
- Bronski**, Martin (2003): Rethinking the Harvey Milk School. In: *The Boston Phoenix*, August 8 to 14, 2003, [www.portlandphoenix.com](http://www.portlandphoenix.com)
- Colapinto**, John (2005): The Harvey Milk School has no right to exist. *New York Magazine*, May 21, 2005.
- DJI** (2018) - Deutsches Jugendinstitut: Jung und queer: Über die Lebenssituation von Jugendlichen, die lesbisch, schwul, bisexuell, trans\* oder queer sind. München: DJI.
- Hartmann**, Jutta; Messerschmidt, Astrid; Thon, Christine (Hrsg.) (2017): Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität. *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft* (Band 13), Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Hedlund**, Randy (2004): Segregation by any other name: Harvey Milk High School. *Journal of Law and Education*, July, 2004.
- Hofsäss**, Thomas (1995): Homosexualität und Erziehung. Pädagogische Betrachtung eines Spannungsfeldes in Familie, Schule und Gesellschaft. Berlin: VBW.
- Hofsäss**, Thomas (Hrsg.) (1999): Jugendhilfe und gleichgeschlechtliche Orientierung. Berlin: VBW.
- Morales**, Jennifer (2008): An LGBT high-school is not a ghetto. [www.365gay.com](http://www.365gay.com).
- Wasenmüller**, Julia (2020): Im Klassenzimmer zu Hause. Reportage aus der „Mocha Celis“, einer Schule von und für Trans Personen und Travestis. In: *Lateinamerika Nachrichten* Nr. 548, 24-27.

## **Schulen für minderjährige Mütter und Väter**

Jugendliche Schülerinnen, die schwanger werden, verbleiben schulrechtlich an der zuletzt besuchten Schule. Zumeist ruht die Schulpflicht für ca. ein Jahr, so dass sich die jungen Mütter eine Zeitlang um ihre Kinder kümmern können. Besondere Beratungs- und Unterstützungsangebote für jugendliche Schwangere und Mütter gibt es in den allgemeinbildenden Regelschulen überwiegend nicht, und auch in den Berufsschulen wird auf solche Situationen selten Rücksicht genommen. Dennoch streben die meisten jungen Mütter einen schulischen Abschluss an und haben oft konkrete Berufswünsche.

(Friese 2008; Chamakalayil 2010; Sylla 2020)

Im deutschen Schulsystem werden äußerst wenige Angebote für diese Zielgruppe vorgehalten: Die meisten Projekte beschränken sich auf sozialpädagogische Beratung oder es sind Maßnahmen der Jugendhilfe, bei denen die jungen Mütter in entsprechenden Wohngemeinschaften untergebracht sind und in der Regel dann eine öffentliche Schule besuchen. (LAG JAW 2010)

In Hamburg wurden in besonderen Klassen im Rahmen der beruflichen Grundbildung jährlich bis zu achtzig junge Mütter unterrichtet und auf eine berufliche Qualifizierung vorbereitet. Dieses einjährige Berufsvorbereitungsjahr wurde in Vollzeitform durchgeführt, die Einschulungen erfolgten laufend. Die Kinder konnten in der Krippe untergebracht werden, die der Berufsschule angegliedert war. Dieses erfolgreiche Bildungsangebot wurde indes aufgelöst. (Huber 2001)

In Bremerhaven ist bundesweit der bislang einzige in der Regel zweijährige Bildungsgang eingerichtet worden, der Schülerinnen aus ressourcenarmen sozialen Lagen schulische Bildung und berufliche Vorbereitung unter erschwerten Rahmenbedingungen anbietet. Anders als in der „Mütterschule“, in der junge Frauen ausschließlich auf

die Versorgung von Kind und Haushalt vorbereitet werden, leitet „Känguru“ in eine Erwerbstätigkeit (Arbeit) oder in eine Ausbildung (Beruf) über. Das pädagogische Angebot beruht auf drei Säulen: Erstens Unterricht, montags bis freitags von 9 bis 14.15 Uhr, in den Fächern Deutsch, Mathematik, Politik, EDV, Berufliche Orientierung und Haushaltsmanagement. Der Besuch von Beratungsstellen oder die Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen, wie zum Beispiel Kinobesuchen, gehören ebenso zum Schulalltag. Einmal wöchentlich findet unter fachkundiger Anleitung einer Hebamme und eines Kinderarztes eine Mutter-Kind-Gruppe statt. Regelmäßig gehen alle zusammen mit der Lehrerin und den Kindern zum Babyschwimmen. Da sich viele Schülerinnen nicht allein aufgrund der frühen Mutterschaft in einer belasteten Lebenssituation befinden, werden sie, zweitens, durch die sozialpädagogische Begleitung bei der Bewältigung des Schulalltags unterstützt. Auch die Entwicklung beruflicher und persönlicher Lebensperspektiven zusammen mit dem Kind wird individuell geplant und im Rahmen von Betriebspraktika erprobt. Ebenso bereitet man den Anschluss vor, denn um beispielsweise einen kostenlosen Kindergartenplatz zu bekommen, müssen die jungen Frauen einen Arbeits- oder Ausbildungsvertrag nachweisen, den sie aber erst abschließen können, wenn eine Betreuungseinrichtung gefunden ist, deren Öffnungszeiten zu den Arbeitszeiten passt. Als dritter Bestandteil gehört die Kinderbetreuung zu der Schule. Die Kinder der Schülerinnen werden während des Unterrichts versorgt und auch, wenn die Schülerinnen ihre Betriebspraktika, eine weiterführende Bildungsmaßnahme oder eine berufliche Ausbildung absolvieren. In freundlichen Räumen, die direkt neben den Klassenzimmern liegen, werden die Kinder von Mitarbeiterinnen der Tagespflege betreut. Es ist keine Kindertagesstätte, sondern eine Zusammenfassung der Leistungen vor Ort, die die „Tagesmütter“ ansonsten bei sich zuhause erbringen würden. Deren Arbeitsverträge sind entsprechend angepasst und zeitlich ausgeweitet. Erhält eine Teilnehmerin einen Ausbildungsplatz, dann werden in Absprache zwischen ihr und dem Arbeitgeber gemeinsame Vereinba-

rungen über die notwendigen Schritte und die jeweilige Zuständigkeit für den Ausbildungsvertrag, die Organisation der Kinderbetreuung und die die Ausbildungsvergütung ergänzenden wirtschaftlichen Hilfen getroffen und deren Umsetzung begleitet. (Wiesner 2013)

Bildungsangebote für minderjährige Mütter unterliegen vielfältigen Spannungsverhältnissen, die eine erfolgreiche Umsetzung für die Teilnehmerinnen wie für die Lehrkräfte schwierig machen: Für die Schülerinnen sind die oftmals komplexen Lebensverhältnisse, ihr Gesundheitszustand, die Belastbarkeit sowie die Leistungsbereitschaft und Bildungsmotivation eine große Herausforderung. Die Lehrkräfte haben solche individuellen Problemlagen zu berücksichtigen, wissen aber auch, dass sie den Teilnehmerinnen viel abverlangen müssen, sollen diese erfolgreich die Schule beenden und mit einer Erwerbstätigkeit, Ausbildung oder einer weiterführenden Qualifizierung beginnen. Dennoch sind solche Bildungsgänge beeindruckende Beispiele für die schulorganisatorische Umsetzung einer lebenslagenorientierten Perspektive, um mit einer emanzipatorischen und arbeitsweltbezogenen „Mädchenbildung“ realistische Zukunftsperspektiven zu eröffnen. (Sylla 2020)

Aktuell kommen auch die jungen Väter in den Blick. Empirische Studien zeigen einerseits, dass sich viele Teenager-Väter nicht an der Familienarbeit beteiligen, zunehmend wollen sie sich aber auch aktiv einbringen. Viele kennen sich in den rechtlichen Konsequenzen nicht aus und wissen nicht, dass sie um die Feststellung der Vaterschaft nicht herumkommen. Selten suchen sie eine professionelle Beratung auf, wobei die Angebote für Männer oftmals eher an den mittleren sozialen Milieus ausgerichtet und somit nicht passig sind. In der Ausbildungswerkstatt Georgsmarienhütte wurde zusammen mit Pro Familia in der Auszubildendengruppe eine „Vätergruppe“ aufgebaut, um das Thema Vaterschaft nicht wie üblich auszuklammern, sondern einen Austausch anzuregen über die Verunsicherungen, Erziehungsfragen,

Sachprobleme und Männlichkeitsverständnisse. Dieser Austausch wurde von den jungen Vätern intensiv nachgefragt und sehr positiv bewertet (Siepelmeyer 2010).

In Kanada, den USA und Großbritannien werden eher „Teen Parent Schools“ eingerichtet, um für die jungen Paare und somit die Kleinfamilie gemeinsame Bildungsmöglichkeiten zu schaffen. Die Unterstützung in Young Parents Programms ermöglicht einen Teilzeitschulbesuch, sodass die jungen Eltern ihre Kinder leichter selbst versorgen können, und es sichert die unterrichtsbegleitende Kinderbetreuung. Der Bildungsgang kann bis zu drei Jahre lang in Anspruch genommen werden, ein Einstieg ist monatlich möglich. Der Unterricht vermittelt Allgemeinbildung, Alltagskompetenzen, berufliche Orientierung und Erziehungskompetenzen (Parenting skills). Realiter sind indes überwiegend die jungen Mütter alleine in diesen Elternschulen. (Gundlach/Sylla 2017).

[www.werkstattschule-bremerhaven.de/kaenguru/](http://www.werkstattschule-bremerhaven.de/kaenguru/)

**Chamakalayil**, Lathia (2010): Rückkehr zur Mütterschule? Anforderungen an die Familienbildung angesichts der Situation einer vernachlässigten Zielgruppe. In: Spies, Anke (Hrsg.): Frühe Mutterschaft – die Bandbreite der Perspektiven und Aufgaben angesichts einer ungewöhnlichen Lebenssituation. Baltmannsweiler: Schneider, 127-146.

**Friese**, Marianne (2008): Kompetenzentwicklung für junge Mütter. Förderansätze der beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

**Gundlach**, Hanna; Sylla, Cornelia (2017): The challenge of overcoming deficit orientation towards adolescents parents through social research in Germany and in the USA. In: Schroeder, Joachim; Seukwa, Louis Henri; Voigtsberger, Ulrike (Hrsg.): Soziale Bildungsarbeit – Europäische Debatten und Projekte. Wiesbaden: Springer, 69-84.

**Huber**, Irmela (2001): Junge Mütter und junge Frauen in der Berufsvorbereitung.

In: Friese, Marianne (Hrsg.): Berufliche Lebensplanung für junge Mütter (BeLeM). Bremen: Universität, 68-75.

**LAG JAW** (2010): Landesarbeitsgemeinschaft der Jugendsozialarbeit in Niedersachsen: Themenheft „Junge Mütter und junge Väter in der Jugendberufshilfe“. Pro Aktiv Nr. 3.

**Siepelmeyer**, Martin (2010): Junge Väter in der Berufsbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE). In: LAG JAW (2010): Landesarbeitsgemeinschaft der Jugendsozialarbeit in Niedersachsen: Themenheft „Junge Mütter und junge Väter in der Jugendberufshilfe“. Pro Aktiv Nr. 3, 18-21.

**Sylla**, Cornelia (2020): Jugendliche Mütter in der Schule. Inklusion als Hürdenlauf im Spagat.

Weinheim und München: BeltzJuventa.

**Wiesner**, Meike (2013): „Weiblich, ledig, jung, schwanger – Beschulung von Teenagermüttern an der Werkstattschule Bremerhaven“.

In: Friedrich Jahresheft 2013, 108-109.

## **Schulen für Schwarze in Deutschland**

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts lebten nur sehr wenige Afrikanerinnen und Afrikaner in Deutschland. Anders als bei den Kolonialmächten Frankreich und Großbritannien blieb die Zahl der „Schutzbefohlenen“, die nach Deutschland gelangten, sehr gering, weil sie mit vielen administrativen Barrieren daran gehindert wurden, die deutschen Kolonien zu verlassen. So wurde ihnen beispielsweise die deutsche Reichsangehörigkeit nicht zuerkannt, was sie zu „Ausländern“ machte und ihre Einwanderung sehr erschwerte. Bei geringen Gesetzesverstößen entledigte man sich der im Reich lebenden „Deutschafrikaner“ durch so genannte Heimschaffungsmaßnahmen. Nur selten gelang es den vorwiegend männlichen Zuwanderern aus Afrika, sich im Deutschen Reich eine unabhängige Existenz aufzubauen oder gar die Einbürgerung zu erlangen. (Westermann 1999)

Ab 1933 wurden die Lebensbedingungen für diejenigen, die Deutschland bis dahin nicht verlassen hatten, noch schwieriger. Wurde den „Kolonialafrikanern“ trotz völkischer Rassenpolitik im Nationalsozialismus zunächst ein gewisser Schutz zuteil, da man sie bei der geplanten Rückeroberung deutschen Kolonialbesitzes in Afrika als einheimische Fürsprecher funktionalisieren wollte, entzog man 1940 den im Deutschen Reich lebenden Afrikanerinnen und Afrikanern die Arbeitslaubnis und nahm ihnen somit ihre Existenzgrundlage. Die Spuren der wenigen in Deutschland verbliebenen Afrikanerinnen und Afrikaner verloren sich. Eine quantitativ bedeutsame Einwanderung findet erst Mitte der 1980er Jahre statt. Etwa dreihunderttausend Menschen aus Afrika leben in der Bundesrepublik, ein beträchtlicher Teil von ihnen sind Geflüchtete.

Vereinzelte Aufenthalte von Afrikanerinnen und Afrikanern in Deutschland zu schulischen und beruflichen Ausbildungszwecken reichen bis in die vorkoloniale Zeit zurück. Jugendliche aus den deut-

schen Kolonien, fast ausschließlich männlichen Geschlechts, konnten auf verschiedenen Wegen zur Ausbildung nach Deutschland gelangen: auf Vorschlag oder Veranlassung von Seiten der Missionsgesellschaften, durch Vermittlung und unter Aufsicht regierungsamtlicher Stellen, schließlich auch aufgrund von Privatkontakten in eigener Initiative. Organisiert und finanziert wurde ihr Aufenthalt je nach Einzelfall in unterschiedlichem Umfang durch Missionsgesellschaften, Unternehmen, die deutsche Regierung, Privatpersonen, Ausbildungsvergütungen und durch eigene Mittel der Familien. Die Norddeutsche Mission richtete, zunächst im württembergischen Ochsenbach beziehungsweise später in Westheim bei Schwäbisch Hall, die so genannte „Ewe-Schule“ ein, in welcher junge begabte Eweer (aus Togo) eine deutsche Bildung erhalten sollten. Die Schule war zunächst als Notbehelf gedacht, bis in der Kolonie selbst eine entsprechende Einrichtung gegründet werden konnte. Sie bestand dann aber von 1884 bis 1900, und es wurden jährlich durchschnittlich zwanzig junge Eweer aufgenommen. Die zwei- bis dreijährigen Kurse bereiteten auf eine künftige Tätigkeit als Missionare vor, neben theologischen Fächern wurde ein an der Volksschulausbildung orientiertes Bildungsprogramm vermittelt.

(Ustorf 1989; Kokou 2009)

Gleichwohl blieb ein Deutschlandaufenthalt von Afrikanerinnen und Afrikanern in der Öffentlichkeit sehr umstritten, dies galt vor allem dann, wenn sie sich aus eigener Initiative und damit frei von unmittelbarer behördlicher Kontrolle im Reich bewegten. Über Vermittlung und teils auf Kosten der deutschen Regierung scheinen zwischen 1889 und 1919 weniger als hundert Jungen oder junge Männer aus den Kolonien nach Deutschland gekommen zu sein: Sie wurden in Familien untergebracht, besuchten den jeweiligen Zielen entsprechende öffentliche Schulen oder erhielten eine berufliche Ausbildung. Es ist aber kein einziger Fall bekannt, dass ein „Schutzbefohlener“ aus deutschen Kolonien an einer deutschen Universität studiert hätte. Auch dies belegt eine generell restriktive deutsche Kolonialpolitik im Gegensatz zu den

vorhandenen höheren Bildungseinrichtungen im französischen und besonders im englischen Kolonialschulwesen (Adick/Mehnert 2001). Diese Politik der ‚Bildungsapartheid‘ äußerte sich ebenso darin, dass in den → Kolonialschulen für die „Weißen“ in Deutschland höhere sowie akademische Bildungsabschlüsse vergeben wurden.

Die „schwarzen“ und „farbigen“ Kinder blieben im Nationalsozialismus ab 1941 vom Besuch der öffentlichen Schule ausgeschlossen und wurden teilweise in die Vernichtungslager gebracht. (Hansen 1994, 1995).

Die bundesrepublikanische Nachkriegsgeschichte ist durch einen intensiven Bildungsdiskurs um die Frage des Umgangs mit den „farbigen“ Kindern aus Beziehungen von „weißen“ deutschen Frauen mit „farbigen“ amerikanischen Soldaten geprägt. Die Kultusministerkonferenz empfahl 1952, für diese Kinder keine gesonderten Schulen zu schaffen, sondern sie in die öffentlichen Schulen zu integrieren. Diese Bemühungen sollten begleitet werden von einer intensiven Fortbildung der betroffenen Klassenlehrkräfte sowie Aktivitäten zur Aufklärung der Öffentlichkeit. Von der Unterbringung der Kinder in speziellen Heimen wurde ebenfalls überwiegend abgesehen, wenngleich es einzelne Einrichtungen gab, so das von 1952 bis 1959 bestehende „Albert-Schweitzer-Kinderheim für Mischlingskinder“. Diese Institution wurde immer wieder verlegt (Wuppertal, Neu-Asel, Regensburg). In sie wurden ausschließlich „farbige Soldatenkinder“ im Alter zwischen zwei und elf Jahren aufgenommen. Die Gründerin des Heims, Irene Dialloo, wollte die Kinder vor der Diskriminierung durch andere Kinder schützen, so dass sie zu selbstbewussten Menschen heranreifen konnten. Die Jugendlichen sollten eine spezifische Berufsausbildung erhalten sowie Fremdsprachen erlernen, um nach Übersee auswandern zu können. Genehmigten die Jugendbehörden zunächst die Einrichtung des Heims, wurde es dann mehrfach geschlossen, weil in dem Konzept eine Fortsetzung der NS-Politik gesehen wurde, „artfremde“ Menschen in Sondereinrichtungen zu bringen. (Lemke 2002)

Während es in der BRD keine speziellen Schulen für afrikanische Kinder gab, weil dies ein Verstoß gegen das Grundgesetz gewesen wäre, welches verbietet, aufgrund der Hautfarbe eine schulische Segregation vorzunehmen, fanden in der DDR andere schulpolitische Entwicklungen statt. So lebten von 1979 bis 1990 über vierhundert Kinder und Frauen aus Namibia in Bellin, einem kleinen Dorf in Mecklenburg-Vorpommern. Auf Wunsch der namibischen Befreiungsbewegung SWAPO war dort ein Kinderheim eingerichtet worden, in dem hauptsächlich durch Kriegserlebnisse traumatisierte Kinder eine Aufnahme fanden. In dem weitestgehend von der Öffentlichkeit abgeschirmten Heim wurden zudem junge Namibierinnen zu Erzieherinnen ausgebildet. Auch die Kinder lebten abgesondert von der Bevölkerung, gingen aber in die staatliche Schule, wo sie jedoch in Sonderklassen unterrichtet wurden. In Staßfurt (Bezirk Magdeburg) besuchten zwischen 1982 und 1988 rund neunhundert Jugendliche im Alter zwischen neun und sechzehn Jahren aus der Volksrepublik Mosambik die „Schule der Freundschaft“. Die eigens eingerichtete und nach außen abgeschlossen geführte Internatsschule umfasste Schul-, Versorgungs- und Wohngebäude. Die Jugendlichen aus Mozambik erhielten eine allgemeine Schulbildung sowie eine zweijährige berufliche Ausbildung, an die sich ein drei- bis sechsmonatiges Betriebspraktikum anschloss. Nur Portugiesisch und das Fach politische Bildung wurden von Lehrkräften aus Mozambik unterrichtet. Demgegenüber besuchten von 1986 bis 1990 dreihundert Schülerinnen und Schüler aus Namibia, die im selben Internat untergebracht waren, die Polytechnische Oberschule im benachbarten Löderburg.

(Rüchel 2001; Reuter/Scheunpflug 2006; Timm 2007)

Typisch für den aktuellen pädagogischen Umgang mit afrikanischen Flüchtlingsjugendlichen in Deutschland ist es, diese oftmals zu mono-ethnischen Wohngruppen zusammenzufassen, wobei es sich de facto um multi-ethnische „afrikanische“ Einrichtungen handelt. Sofern die jungen Afrikanerinnen und Afrikaner zum Schulbesuch zugelassen

werden, sind sie indes in die öffentlichen Schulen integriert. Spezielle Schulen für afrikanische Jugendliche sind nicht bekannt. Weil insbesondere junge Geflüchtete rechtlich ausgegrenzt sein können, bieten mancherorts in Deutschland die afrikanischen Selbstorganisationen, Vereine und Kirchen sowie die deutschen Träger der Migranten- und Flüchtlingsarbeit schulische und vor allem berufsqualifizierende Bildungsgänge ausschließlich für afrikanische Jugendliche an. In einer um 2000 in Hamburg durchgeführten Erhebung, wo zu dieser Zeit etwa 16.000 Afrikanerinnen und Afrikaner (ohne Eingebürgerte) lebten, war herausgefunden worden, dass die diversen afrikanischen Organisationen eine Vielzahl von Sprach-, Computer- und Nähkursen sowie in Kooperation mit dem Deutschen Roten Kreuz einige Kurse für den ambulanten Pflegedienst für Afrikanerinnen realisierten. Auch ein berufliches Qualifizierungsprojekt für afrikanische Jugendliche gab es. (Niedrig 2003; Weiß 2003).

- Adick**, Christel; Mehnert, Wolfgang (2001): Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884-1914. Frankfurt/Main: IKO.
- Hansen**, Georg (1994): Schulpolitik als Volkstumspolitik. Quellen zur Schulpolitik der Besatzer in Polen 1939-1945. Münster: Waxmann.
- Hansen**, Georg (1995): Ethnische Schulpolitik im besetzten Polen. Der Mustergau Wartheland. Münster: Waxmann.
- Kokou**, Azamede (2009): Transkulturationen? Ewe-Christen zwischen Deutschland und Westafrika, 1884-1939. Stuttgart: Franz Steiner.
- Lemke** Muniz de Faria, Yara-Colette (2002): Zwischen Fürsorge und Ausgrenzung. Afrodeutsche „Besatzungskinder“ im Nachkriegsdeutschland. Berlin: Metropol.
- Niedrig**, Heike (2003): Der non-formale Sektor und seine Angebotsstruktur. Außerschulische Bildung, Beratung und Betreuung für afrikanische Flüchtlingsjugendliche in Hamburg. In: Neumann, Ursula u.a. (Hrsg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster: Waxmann, 93-136.
- Reuter**, Lutz R.; Scheunpflug, Annette (2006): Die Schule der Freundschaft. Eine Fallstudie zur Bildungszusammenarbeit zwischen der DDR und Mosambik. Münster: Waxmann.
- Rüchel**, Uta (2001): „Wir hatten noch nie einen Schwarzen gesehen“. Das Zusammenleben von Deutschen und Namibiern rund um das SWAPO-Kinderheim Bellin. 1979-1990. Schwerin: RAA.
- Timm**, Susanne (2007): Parteiliche Bildungszusammenarbeit. Das Kinderheim Bellin für namibische Flüchtlingskinder in der DDR. Münster: Waxmann.
- Ustorf**, Werner (1989): Die Missionsmethode F.M. Zahns und der Aufbau kirchlicher Strukturen in Westafrika (1862-1900): Eine missionsgeschichtliche Untersuchung, Erlangen: Verlag der ev.-luth. Mission.
- Weiß**, Karin (2003): Junge Flüchtlinge in multikultureller Gesellschaft. Opladen: Leske & Budrich.
- Westermann**, Verena (1999): Eine fast vergessene Einwanderung. AfrikanerInnen in Hamburg 1884-1945. In: Möhle, Heiko (Hrsg.): Branntwein, Bibeln und Bananen. Der Deutsche Kolonialismus in Afrika – eine Spurensuche in Hamburg. Hamburg: Libertäre Assoziation, 87-92.

## **Schulen für Sintizze und Romnja**

Die schulischen Aktivitäten für Sintizze und Romnja beginnen Ende des 18. Jahrhunderts im Zeichen des aufgeklärten Absolutismus und finden zunächst im Kontext einer Assimilierungspolitik statt. Die österreichische Kaiserin Maria Theresia hatte sich zum Ziel gesetzt, die „Zigeuner“ sesshaft zu machen sowie zwangsweise zu assimilieren und hierfür auch die Schule zu nutzen. In ihren Regulationen von 1761 verbot sie den „Zigeunern“, Romani zu sprechen, sie förderte Mischehen, befahl, ihnen die Kinder wegzunehmen und diese Bauernfamilien zur Erziehung zu geben, und unterwarf sie dem Schulzwang. Die Schule war das Instrument, ihnen die eigene Kultur und Sprache zu nehmen, die Kinder ihren Familien zu entfremden und, wie es in einer Verordnung der markgräfllich-badischen Verwaltung von 1782 ausgedrückt wurde, ihnen die „unerlaubte Lebensart“ auszutreiben. (Krause 1989)

Im Jahr 1828 gründet der Evangelische Missionsverein in Lohra bei Naumburg die „Zigeunerkolonie Friedrichslohra“. Die dort aus der Umgebung aufgenommenen Sintizze und Romnja, die zumeist von Bettelarbeit lebten, mussten sich zu arbeitsamem, tugendhaftem und christlichem Lebenswandel verpflichten, sie sollten ihre Kinder der Anstalt zur Erziehung übergeben, die Wohnung reinhalten, das Umherschweifen sowie das Saufen, Toben oder gar Stehlen unterlassen und fleißig an den Morgen- und Abendandachten teilnehmen. Im Jahr 1831 besuchten dort 22 Kinder die Schule, ältere kamen zur weiteren Ausbildung nach Erfurt in das Marienstift, einer Unterrichts- und Erziehungsanstalt für verwahrloste Kinder. Der Versuch, die „Zigeuner“ zu „nützlichen Mitgliedern der preußischen Gesellschaft“ zu machen, misslang, Kinder wie Erwachsene verließen das Dorf. 1837 wurde Friedrichslohra aufgelöst, der Plan, andere „Zigeunerndörfer“ in Preußen zu gründen, wurde fallengelassen. (Hund 1996)

Von der Reichsgründung 1871 an wird die Fürsorgepolitik zu einem zentralen Mittel der Vertreibung und Zerschlagung der Familienverbände. Der Nachweis eines festen Wohnsitzes wird zur Voraussetzung der Anerkennung der preußischen Staatsbürgerschaft, diese war somit für „Zigeuner“ nur schwer zu bekommen. Reichskanzler Bismarck treibt das politische Ziel voran, die „inländischen Zigeuner“ an eine sesshafte Lebensweise zu gewöhnen, indem man ihnen den Wandererbeschein versagt. Demgegenüber werden die Behörden verpflichtet, „Zigeuner“ ohne deutsche Reichsangehörigkeit auszuweisen. Wer keinen festen Wohnsitz habe, sei in einem Arbeitshaus unterzubringen. Die schulpflichtigen Kinder seien von „den fraglichen Banden“ abzusondern und zum Schulbesuch anzuhalten. Die Durchsetzung der Schulpflicht scheiterte jedoch unter anderem daran, dass die Kinder in die Bildungsstätten häufig nicht aufgenommen wurden, weil man die Schulen „zigeunerfrei“ halten wollte. (Widmann 2001)

Zur Jahrhundertwende wird die „Bekämpfung des Zigeunerunwesens“ zur politischen Leitformel, und 1899 erlässt man ein Gesetz, das Minderjährige zwangsweise den staatlichen Fürsorgebehörden unterstellte, eine Maßnahme, die den Familien ihre Kinder entzog. Wollten diese ihre Kinder zurückhaben, mussten sie bestimmte Bedingungen erfüllen, beispielsweise die dauerhafte Niederlassung an einem Ort. Zudem wurde 1906 untersagt, die Kinder auf den Wanderungen vorübergehend am jeweiligen Aufenthaltsort zur Schule zu schicken. Der Kern dieser Bestimmungen blieb bis 1936 wirksam. Nachdem 1899 in München eine zentrale Polizeidienststelle gegründet wurde, deren Aufgabe die Erfassung und Überwachung der „Zigeuner“ war, erließ 1926 Bayern das „Gesetz zur Bekämpfung der Zigeuner, Landfahrer und Arbeits scheuen“, das ermöglichte, Sinti mit deutscher Staatsangehörigkeit in so genannte „Arbeitshäuser“ einzusperrern und die Kinder zwangsweise in Heime einzuweisen. (Krause 1989)

Die Nationalsozialisten verfolgten zunächst Pläne zur Sesshaftmachung, dann zur Vernichtung der Sintizze und Romnja. Mit der Einführung des Reichsschulpflichtgesetzes vom 6. Juli 1938, das für alle deutschen Kinder ab dem sechsten Lebensjahr den Besuch einer Schule vorschreibt, sind nun auch die jungen Sintizze – als „Zigeuner“ mit deutscher Staatsangehörigkeit – schulpflichtig. In allen Reichsteilen beginnt eine Diskussion über die Frage, wie diese Beschulung zu organisieren sei. Der Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung stellt 1941 über die „Zulassung von Zigeunern und Negermischlingen zum Besuch öffentlicher Volksschulen“ jedoch klar, dass diese nicht mehr in die Volksschulen aufgenommen werden dürfen. Bereits ab 1937 gibt es Überlegungen, die „Zigeuner“ in großen Lagern unterzubringen und unter ständiger Aufsicht zu halten. Die Erziehung der Kinder müsse bereits im vorschulpflichtigen Alter beginnen, die eigentliche Schulpflicht sei auf fünf Jahre zu verkürzen, der Unterricht sei „nach Art und Umfang der Hilfsschularbeit zu geben“. Der Bau von „Zigeunerlagern“ wird eingestellt, als am 25.10.1939 ein Schnellbrief des SS-Sicherheitsamtes anordnet, dass alle „Zigeuner“ nach dem Osten abtransportiert werden. Ab Mai 1940 beginnt die Deportation der deutschen Sinti und Roma (Matras 1991; Roma-Union 1994).

In der DDR gab es etwa 600 Sintizze. Sie hatten einen festen Wohnsitz und waren zur Arbeit verpflichtet, eine Weigerung wurde mit bis zu fünf Jahren Haft bestraft. Die Kinder waren schulpflichtig und besuchten zumeist die Hilfsschule, Romani wurde nicht unterrichtet.

(Gilsenbach 1993).

In der Bundesrepublik wurde in den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg unter dem Signum „Bekämpfung der Zigeunerplage“ an die Politik des Kaiserreiches und der Weimarer Republik angeknüpft. Die Wohnwagen durften in den Städten nur auf zugewiesenen Plätzen aufgestellt werden, in manchen Orten wurden die Überlebenden aus den Konzentrationslagern in Barackensiedlungen un-

tergebracht, wenn es nicht gelang, diese aus den Städten zu vertreiben. Dies verwies Sintizze und Romnja, fern jeder städtischen Infrastruktur auf unbefestigten Plätzen oder in provisorischen Baracken zu leben. Die elenden Verhältnisse bestärkten wiederum die öffentliche Meinung darin, dass „Zigeuner“ kein Interesse an einem bürgerlichen Leben hätten. Viele Schulen lehnten die Aufnahme der Kinder ab, da sie als verwildert, unsauber und mit Ungeziefer behaftet galten und der Widerspruch der bürgerlichen Elternschaft erwartet wurde. Die „Schule für ZigeunerKinder“ in Berlin bot zwischen 1977 bis 1985 als „mobile Schule“ Unterricht an den Standorten der Wohnwagen an (Mašková 1985; Wurr/Träbing-Butzmann 1998, Widmann 2001).

Nachdem in den Sechziger Jahren die Kirchen und Wohlfahrtsverbände auf die Missstände hingewiesen haben, reagierte in den 1970er Jahren nach und nach die Kommunalpolitik: In mehr als einhundert Städten in Westdeutschland entstanden Siedlungen für „Landfahrer“ oder die oftmals menschenunwürdigen Barackensiedlungen wurden saniert. Unter anderem in Freiburg im Breisgau, Straubing, Köln-Roggendorf und Köln-Longerich, Ravensburg-Ummenwinkel, Düsseldorf-Eller und Hamburg-Wilhelmsburg wurden Vorhaben des „zigeunergerechten Wohnens“ unter Berücksichtigung der von den Sintizze geäußerten Wohnbedürfnissen erprobt und mit Konzepten einer „zigeunergerechten Beschulung“ verknüpft. Mit dem Ansatz ‚vom Wohnmodell zum Schulmodell‘ versuchte man, Stadtteil- und Schulentwicklung, Wohnbau- und Bildungspolitik kohärent zu integrieren. Wo dies gelungen ist, konnte eine hohe Akzeptanz der Projekte seitens der Betroffenen erzielt werden. Überregional bekannt wurde die unter dem Namen „Weingartenschule“ gegründete *Sintischule* in Freiburg/Breisgau. In anderen Städten wurden eher non-formale Bildungsangebote entwickelt, insbesondere zur Alphabetisierung von Kindern und Erwachsenen. Immer wieder kam es zur Einrichtung von Kulturzentren, denen Kindergärten, Schulprojekte sowie berufsbildende Angebote und Bildung für Erwachsene angegliedert wurden. (Hornberg 2000; Meuler/Papenbrok 1987)

Die jüngeren schulpolitischen Entwicklungen sind zweigeteilt: Für Romnja ohne deutsche Staatsangehörigkeit wird im Rahmen einer eher restriktiven Asylpolitik ein ordnungspolitisches Konzept gefahren, mit einer hohen behördlichen Kontrolle, teilweise einer Beschränkung vom Schulbesuch während der Zeit des Aufenthalts in Deutschland und dem Ziel der möglichst raschen Rückführung in die Herkunftsländer. In zwei Romaschulen, der „Schaworalle“ in Frankfurt/Main (gegründet 1999) und „Amaro Kher“ in Köln (2004), werden diesen Kindern und Jugendlichen dennoch Bildungsangebote unterbreitet. Für Sintizze und Romnja mit deutscher Staatsangehörigkeit zeichnet sich die Tendenz ab, die speziellen Schulen aufzulösen und die Kinder in das Regelschulsystem zu integrieren. In manchen Bundesländern, insbesondere in Hamburg, werden seit 1985 systematische Fortbildungen von Lehrkräften durchgeführt, die mit jungen Sintizze und Romnja arbeiten. An etlichen Schulen wurden Romnja-Schulsozialarbeiter eingestellt, es wird muttersprachlicher Unterricht in Romani erteilt. Für diese Integrationsansätze gilt, dass bei Familien, die sozio-ökonomisch relativ gut gestellt sind und die seit langem in bürgerlichen Zusammenhängen leben, die Bildungsaspiration deutlich zugenommen hat und die Kinder und Jugendlichen häufiger in die höheren Bildungsgänge gelangen. Schwierig ist weiterhin die Bildungsbeteiligung in denjenigen Familienverbänden, die in prekären ökonomischen und sozialen Verhältnissen leben. Ein eigenes Handlungsfeld ist die → Berufliche Bildung für Sintizze und Romnja.

(Lindemann 2005; Koswig/Zeilfelder 2012; LIF 2015).

**[www.romev.de](http://www.romev.de)**

**[www.schaworalle.de](http://www.schaworalle.de)**

- Brüggemann**, Christian; Hornberg, Sabine; Jonuz, Elizabeta (2013): Heterogenität und Benachteiligung - die Bildungssituation von Sinti und Roma in Deutschland. In: Hornberg, Sabine; Brüggemann, Christian (Hrsg.): Die Bildungssituation von Roma in Europa. Münster: Waxmann, 91-120.
- Gilsenbach**, Reimar (1993): Ein paar hundert Landsleute. Sinti in der DDR-Geschichte. Berlin: Basis-Druck.
- Hornberg**, Sabine (Hrsg.) (2000): Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa. Frankfurt am Main: IKO.
- Hund**, Wolf-Dieter (Hrsg.) (1996): Zigeuner. Geschichte und Struktur einer rassistischen Konstruktion. Duisburg: DISS.
- Hundsalsz**, Andreas (1980): Schulschwierigkeiten bei Zigeunerkindern. In: Psychologische Praxis, Band 53, Basel: Karger, 56-92.
- Koswig**, Marina; Zeilfelder, Luisa (2012): Schulische Herausforderungen der Bildungsarbeit mit jungen Roma in Hamburg und Berlin. Bachelorarbeit im Studiengang Lehramt an Sonderschulen, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg. (Unver. Mskr.).
- Krause**, Mareile (1989): Verfolgung durch Erziehung. Eine Untersuchung über die jahrhundertelange Kontinuität staatlicher Erziehungsmaßnahmen im Dienste der Vernichtung kultureller Identität von Roma und Sinti. Ammersbek bei Hamburg: Verlag an der Lottbek.
- LIF** (2015) - Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg: Roma- und Sinti Bildungsberater an Hamburger Schulen – eine Bestandsaufnahme. Hamburg: LIF.
- Lindemann**, Florian (2005): „Schule muss schmecken!“ Ermutigende Erfahrungen junger Roma im deutschen Bildungswesen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mašková**, Marie (1985): Die Schule für Zigeunerkinde in Berlin. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 35, 255-257.
- Matras**, Yaron (1991): Roma und Cinti in Hamburg. Hamburg: Roma und Cinti Union.
- Meueler**, Erhard; Papenbrok, Marion (1987): Kulturzentren in der Kultur- und Sozialarbeit von Sinti und Roma. Ein interkultureller Vergleich. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Roma-Union** (1994): Opre Roma! Erhebt Euch. München: AG Spak.
- Widmann**, Peter (2001): An den Rändern der Städte. Sinti und Jenische in der deutschen Kommunalpolitik. Berlin: Metropol.
- Wurr**, Rüdiger; Träbing-Butzman, Sylvia (1998): Schattenkämpfe: Widerstände und Perspektiven der schulischen Emanzipation deutscher Sinti. Kiel: Agimos.

## Schulen in Konzentrationslagern

Die Geschichte der Konzentrationslager reicht bis in den neuzeitlichen europäischen Kolonialismus zurück. In Kuba, Südafrika und den Philippinen wurden von Briten und Spaniern *Concentration camps* bzw. *Campos de reconcentración* eingerichtet, um die Kolonisierten zu unterdrücken, zu zivilisieren und umzuerziehen. Auch das Deutsche Reich hat in seiner Kolonie Deutschsüdwest (Namibia) solche Konzentrationslager zur Niederschlagung der Befreiungsbewegungen der Herrero und Nama verwendet. Anders als in den Lagern der Briten für Schwarze in Südafrika, in denen es zumindest vereinzelt *Camp schools* gab, wurden in den Lagern in Deutschsüdwest (Namibia) keine Schulen für die Kinder und Jugendlichen eingerichtet.

(Zietsman 2001; Kreienbaum 2015)

Die sowjetrussischen Lager (Gulag) waren vor allem Straf-, Zwangsarbeits- und Umerziehungslager. Der Ansatz gründete zwischen 1919 und 1940 auf einer „Besserungsarbeitstheorie“ und war zu dieser Zeit im europäischen Kontext eines der humansten Systeme des Strafvollzugs. „Die Theorie sah vor, den eintönigen Alltag der Gefängnisse durch ein Leben im Kollektiv, verbunden mit nützlicher, produktiver Arbeit und schulischem Unterricht zu ersetzen“ (Fischer 2011, 113). Ziel der Haft war es, einen allseitig entwickelten Menschen in die Gesellschaft zu entlassen. Entsprechend gab es relativ viele „Kulturerziehungsangebote“, zu denen Allgemeinbildung, berufliche Bildung, Theater, Bibliotheken, Orchester, Lesezirkel und ähnliches gehörten. Unter Stalin wurde dieser Ansatz dann wieder abgeschafft. (Fischer 2011)

Im Nationalsozialismus waren nur in den Konzentrationslagern für „asoziale“ Jugendliche, den so genannten Jugendschutzlagern, schulische Einrichtungen vorgesehen, auch wenn diese nicht immer verwirklicht worden waren. In den Ghettos waren Schulen untersagt, dennoch organisierten inhaftierte Lehrkräfte trotz des Verbots und

unter großer Gefahr ein Unterrichtssystem (→ Untergrundschulen). Auch in den Zwangsarbeits- und Vernichtungslagern waren Schulen und alle anderen Formen von Bildungsangeboten streng verboten. Gleichwohl begannen in vielen Lagern die Häftlinge in Selbstinitiative zu unterrichten, teilweise wurden in diesen illegalen Schulen regelrechte formalisierte Bildungsgänge entwickelt. Zudem gelang es in einigen Lagern von den Nazis geduldete Schulen einzurichten, die eine beruflich orientierte Ausrichtung hatten („Maurerschulen“).

(Werner 1944; Diestel 1992; Jureit 1995)

Oftmals begannen inhaftierte Lehrkräfte in Eigeninitiative die im Lager anwesenden Kinder und Jugendlichen zu unterrichten. So brachte in *Majdanek* Mathylda Wilniewska aus eigener Initiative polnischen Kindern aus der Gegend von Zamosc Lesen und Schreiben bei. Auch in *Buchenwald* gab es eine illegale Schule, die von 114 polnischen Mädchen und Jungen absolviert wurde. In vier Gruppen wurden diese jeweils vier Stunden täglich unterrichtet. Außerdem gab es dort eine illegale Schule für die Kinder erschossener Partisanen und ermordeter sowjetischer Partei- und Staatsfunktionäre, die vor allem von inhaftierten deutschen Kommunisten mit dem erforderlichen Material ausgestattet wurde. Die Schule existierte bis zum 1. April 1945, als die Häftlinge in die Vernichtungslager gebracht wurden. Bis 1942 bestand in Buchenwald außerdem die so genannte „Polenschule“, in denen für die Jugendlichen Deutschunterricht organisiert werden durfte, indem argumentiert wurde, dass durch die Überwindung von Sprachschwierigkeiten ein besserer Arbeitseinsatz erreicht werden könne. In *Bergen-Belsen* hatte Hanna Levy-Hass im August 1944 mit einer regelmäßigen Unterrichtsarbeit begonnen. In ihrem Tagebuch schreibt sie dazu: „Ich habe die Aufgabe übernommen, mich um die Kinder zu kümmern. In unserer Baracke sind 110 Kinder verschiedenen Alters, von dreijährigen Kleinkindern bis zu 14- und 15-jährigen Jungen und Mädchen.“ (Levy-Hass 1979, Eintrag vom 28.8.1944)

Eine sehr rege schulorientierte Bildungsarbeit wurde von den Frauen in *Ravensbrück* entfaltet. Vor allem die dort inhaftierten Polinnen begannen bereits ab 1940 heimlich zu unterrichten. Die Lehrerin Urszula Winska bot zunächst einen Literaturkurs für junge Frauen an, um diesen neben der monotonen Arbeit gedankliche Anregungen zu geben. Ab 1943 organisierte sie drei Unterrichtsgruppen mit einem Weiterbildungskurs für Mädchen nach Abschluss der Grundschule sowie zwei Kurse auf gymnasialem Niveau, der sich am polnischen Lehrplan der Oberschule orientierte. Diese Gymnasialklassen durchliefen dreißig junge Frauen, sie bestanden bis zur Liquidierung des Lagers. Einige Lehrerinnen organisierten Unterricht auch auf der Ebene der allgemeinbildenden Schule im Rahmen kleiner Gruppen. Nach dem Warschauer Aufstand kamen viele junge Mädchen ohne Mütter in das Lager, um die sich die Lehrerinnen kümmerten. In *Ravensbrück* hielten die Lehrerinnen Abschlussprüfungen ab, für die von den Häftlingen Kommissionen gebildet wurden; nach der Rückkehr nach Polen erhielten die Schülerinnen verifizierte Zeugnisse. Auch die Französinen gründeten „Lernzirkel“, in denen sie tagespolitische oder philosophische Fragen diskutierten, die durch die Inhaftierung unterbrochene Schulbildung fortsetzen wollten und insbesondere Sprachen von den anderen Häftlingen lernten oder diese im Französischen unterrichteten. In *Ravensbrück* begannen die Frauen außerdem mit der Ausbildung von Lehrerinnen. (Dunin-Wasowicz 2000; Limbacher et al. 2005)

In mehreren Konzentrationslagern konnten die Inhaftierten von den Nazis die Genehmigung zur Einrichtung so genannter „Maurerschulen“ erlangen. Mit der Begründung, dass der Facharbeitermangel im Krieg bestimmte Bauvorhaben erschweren würde, erreichten die Häftlinge die Erlaubnis, dass männliche Kinder und Jugendliche zu Maurern ausgebildet wurden. In *Buchenwald* wurde im Block 49 eine solche „Maurerschule“ eingerichtet, die nicht nur der vorgesehenen Bauausbildung diente, sondern auch das Überleben ermöglichte. Knapp zweihundert männliche Jugendliche im Alter zwischen 13 und

20 Jahren konnten auf diese Weise vor dem Abtransport nach Auschwitz gerettet werden. In *Birkenau* wurde 1942 die erste „Maurerschule“ eingerichtet, in der insgesamt mehr als tausend männliche Jugendliche von „arischen“ Vorarbeitern ausgebildet wurden, der Unterricht wurde in zwei Baracken abgehalten. Gleichwohl wurden mehrere hundert Jugendliche später in die Gaskammern abtransportiert. In *Monowitz* wurden zweihundert junge Männer im Alter zwischen neun und sechzehn Jahren drei Monate lang qualifiziert und dann zur Rüstungsproduktion in die nahe gelegenen IG-Farben-Werke geschickt, während andere Jugendliche in die Schule aufrückten. In *Mauthausen* wurden einige Jugendliche als Steinmetze für den Bau von „Großbauten des Führers nach dem Friedensschluß“ ausgebildet und mussten dann in den Steinbrüchen oder im Stollenbau von Mauthausen und seinen Außenlagern arbeiten, bevor sie nach Dachau und Auschwitz deportiert wurden. (Langbein 1980; Kaminski 1990)

**Bundesarchiv:** Jugendschutzlager Uckermark. ND 4, Nr. 42 und NS 4, Nr. 209.

**KZ-Gedenkstätte Moringen.** Das Werkhaus Moringen.

**Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück:** Sammlungen MGR/StBg, RA Nr. VIII/2 (Erlebnisberichte) und Sammlung MGR/StBG Erika Buchmann.

**Nationale Mahn- und Gedenkstätte Buchenwald:** Kinder in Buchenwald.

BG 341, BG 691, BG 843.

**Staatsarchiv Hamburg:** Bestand Oberschulbehörde 361-2-VI, 994, 1273 und 1274.

- Diestel**, Barbara (1992): Kinder in Konzentrationslagern. In: Benz, Ute und Wolfgang (Hrsg.): Sozialisation und Traumatisierung. Kinder in der Zeit des Nationalsozialismus. Frankfurt/Main: Fischer, 117-127.
- Dunin-Wasowicz**, Krzysztof (2000): Bildungsbestreben als Form des Widerstands. In: UTOPIE kreativ, Heft 115/116, 534-540.
- Fischer von Weikersthal**, Felicitas (2011): Die „inhaftierte“ Presse. Das Pressewesen sowjetischer Zwangsarbeiterlager 1923-1937. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Hauptkommission zur Untersuchung der Naziverbrechen in Polen** (Hrsg.) (1973): Verbrechen an polnischen Kindern 1939-1945. Eine Dokumentation. München: Anton Pustet (deutsche Ausgabe).
- Jureit**, Ulrike (1995): Erziehen, Strafen, Vernichten: Jugendkriminalität und Jugendstrafrecht im Nationalsozialismus. Münster: Waxmann.
- Kaminski**, Andrzej J. (1990): Konzentrationslager. 1896 bis Heute. München: Piper.
- Kreienbaum**, Jonas (2015): „Ein trauriges Fiasko“ Koloniale Konzentrationslager im südlichen Afrika 1900-1908. Hamburg: Hamburger Edition.
- Langbein**, Hermann (1980): ... nicht wie die Schafe zur Schlachtbank. Widerstand in den nationalsozialistischen Konzentrationslagern. Frankfurt/Main: Fischer.
- Levy-Hass**, Hanna (1979): Vielleicht war das alles erst der Anfang. Berlin: Rotbuch-Verlag.
- Limbächer**, Katja; Merten, Maike; Pfefferte (2005): Das Mädchenkonzentrationslager Uckermark. Münster: Unrast.
- Werner**, Paul (1944): Die Einweisung in die polizeilichen Jugendschutzlager. In: Deutsches Jugendrecht. Beiträge für die Praxis und Neugestaltung des Jugendrechts. Heft 4. Berlin: G. Schenck, 95-106.
- Zietsman**, Paul (2001): The Concentration Camp Schools – Beacons of Light in the Darkness. In: Pretorius, Fransjohan (Hrsg.): Scorched Earth. Pretoria: Thorold's Africana Books, 86-109.

## **Schülerfirmen**

Solche Einrichtungen sind keine realen Firmen, sondern Schulprojekte mit pädagogischen Zielsetzungen. Schülerfirmen planen, produzieren und verkaufen Produkte und/oder bieten Dienstleistungen an, die Schulen gestalten den rechtlichen Schutzraum für die Durchführung. Es gibt Schülerfirmen, die eine Zeitung produzieren oder Web-Seiten herstellen, ein Schülercafé oder ein Reisebüro betreiben. Im Unterschied zu Planspielen agieren die Schülerinnen und Schüler in Schülerfirmen wie im realen Wirtschaftsleben, sie üben unterschiedliche Tätigkeiten aus und erhalten so differenzierte Einblicke in die Funktionsweise eines Unternehmens. In der Schülerfirma arbeiten ca. acht bis fünfzehn Schülerinnen und Schüler mit. Sie entwickeln die Geschäftsidee und setzen diese um. Sie realisieren im Team die wesentlichen Abläufe, wie sie bei der Gründung und dem Betrieb eines realen Unternehmens am Markt zu finden sind. Sie müssen sich deshalb an bestimmte Regeln und Vorgehensweisen halten, wie sie auch in einer richtigen Firma existieren. Kritische Stimmen wenden ein, dass die Jugendlichen trotz der Mitarbeit in einer Schülerfirma dennoch im Unklaren über die rechtlichen Aspekte einer Firmengründung und dem Führen eines Betriebs gelassen werden, weil hierfür sehr differenzierte und komplexe Rechtskenntnisse erforderlich sind, die in der Regel im Unterricht nicht in der notwendigen Gründlichkeit vermittelt werden können.

In einem Schülerunternehmen sollen die Schülerinnen und Schüler Eigeninitiative und Teamfähigkeit entwickeln als wichtige Voraussetzungen, um den Übergang von der Schule in Arbeit erfolgreich zu bewältigen. Hierbei geht es nicht in erster Linie um die Vorbereitung von künftigen Unternehmern auf ihr Berufsleben, sondern um die Herausbildung von Kompetenzen, die junge Menschen heute in der Ausbildung, im Beruf und in Jobs brauchen. Außerdem sollen Einblicke in wirtschaftliche Zusammenhänge vermittelt werden. Als pädagogische Schulprojekte erwirtschaften Schülerfirmen nur einen begrenzten

Umsatz und Gewinn. Die Schülerteams arbeiten sowohl innerhalb als auch außerhalb der Unterrichtszeit. Die Hauptverantwortung tragen die Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte beraten und unterstützen sie dabei. (Dasler 2019; DKJS 2013; König et al. 2013).

In Mecklenburg-Vorpommern gibt es die meisten Schülerfirmen in Deutschland, die ersten wurden Mitte der 1990er Jahre gegründet. Mittlerweile entstand eine Reihe von Schülerfirmen ganz unterschiedlicher Prägung, an jeder vierten Schule im Land ist man unternehmerisch tätig, jährlich arbeiten weit über tausend Jugendliche in einer Schülerfirma. Auch in Berlin sind über vierzig Schülerfirmen entstanden, die im „Netzwerk Berliner Schülerfirmen“ zusammengeschlossen sind. Während in Mecklenburg-Vorpommern in allen Schulformen solche Schülerfirmen gegründet wurden, allerdings nur wenige in den unteren Bildungsgängen für benachteiligte Jugendliche, richten sich in Berlin die Schülerfirmen vornehmlich an lernbeeinträchtigte junge Menschen. In den übrigen Bundesländern, beispielsweise in Baden-Württemberg, Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Thüringen, finden sich ebenfalls vereinzelte Schülerfirmen, oftmals sind dort allerdings häufiger → Produktionsschulen eingerichtet worden.

(Arbeitsstelle Me-PO 2003; Senatsverwaltung Berlin 2004; [www.fachnetzwerk.net](http://www.fachnetzwerk.net)).

In Schülerfirmen sind die Strukturen und die pädagogische Begleitung ebenso wie die Geschäftsideen sehr vielfältig und durch den jeweiligen Kontext geprägt, aus dem heraus sie entstanden sind. Jede Schülerfirma hat eine Geschäftsordnung, die den Rahmen für die Aktivitäten vorgibt und die ökonomischen Tätigkeiten regelt. Der Betrieb einer Schülerfirma ist in der Regel auf ein Schuljahr begrenzt und wird dann durch die Schülerinnen und Schüler selbst abgewickelt, die auch über die Ergebnisse des Geschäftsjahres berichten und über die Verwendung des Gewinns entscheiden. Es besteht jedoch die Möglichkeit, im darauffolgenden Schuljahr wieder eine neue Schülerfirma an der Schule zu gründen.

Die juristische Einordnung eines Schülerunternehmens muss vor allem vor dem Hintergrund seiner Anbindung an die Schule betrachtet werden. In Mecklenburg-Vorpommern existieren gegenwärtig mindestens drei Varianten: (1) Die Schülerfirma arbeitet in Trägerschaft einer Schule. Dies ist die unkomplizierteste Form, denn sie unterliegt beispielsweise nicht der Meldepflicht bei den Gewerbebehörden. (2) Die Schülerfirma wird in Trägerschaft eines eingetragenen Vereins (zum Beispiel Schulförderverein, Jugendhilfeeinrichtung) betrieben. Diese Trägerschaft bringt einige spezifische, unter anderem steuerrechtliche Fragen mit sich. (3) Das Unternehmen wird durch die Schülerinnen und Schüler als eingetragene Firma gegründet. Dies ist ein eher seltener Fall. Die Schulleitung erkennt die Aktivitäten der Schülerfirma als Schulveranstaltung an, somit entfällt der Eintrag in das Handelsregister, denn Schulen sind eine Körperschaft des öffentlichen Rechts. Weil auch die Gewerbeordnung für das Unterrichtswesen keine Anwendung findet, ist keine Anmeldung beim Gewerbeaufsichtsamt erforderlich. Die Schülerfirmen müssen die vom Finanzamt vorgegebenen Geringfügigkeitsgrenzen für Umsatz und Gewinn einhalten, damit sie kein gewerblicher Betrieb und somit nicht umsatzsteuerpflichtig sind. Ebenso darf die Grenze für einen erzielten Reingewinn pro Jahr nicht überschritten werden, sonst muss Körperschaftssteuer gezahlt werden. (Schelzke/Mette 2008; [www.boeckler.de](http://www.boeckler.de)).

**[www.bildungsserver.de/Schuelerfirmen-2153-de.html](http://www.bildungsserver.de/Schuelerfirmen-2153-de.html)**

**[www.boeckler.de/pdf/schule\\_ah\\_schuelerfirma\\_2018.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/schule_ah_schuelerfirma_2018.pdf)**

**[www.fachnetzwerk.net/was-sind-schuelerfirmen.html](http://www.fachnetzwerk.net/was-sind-schuelerfirmen.html)**

**[www.gruenderkids.de/de/was\\_ist\\_eine\\_schuelerfirma.html](http://www.gruenderkids.de/de/was_ist_eine_schuelerfirma.html)**

**[www.schuelerfirmen.com/](http://www.schuelerfirmen.com/)**

**Arbeitsstelle für Schule und Jugendhilfe Mecklenburg-Vorpommern** (2003): Schüler unternehmen was – Schülerfirmen in Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin.

**Dassler, Stefan** (2019): Schülerfirma in der Schule. Berlin: wvb Wissenschaftlicher Verlag Berlin.

**Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH** (2013): Wie gründe ich eine Schülerfirma? Magdeburg: DKJS.

**König, Hannes; Hilbert, Bernd; Mittelstädt, Ewald; Wiepcke, Claudia** (2013): Die Schülerfirma: Didaktischer Leitfaden zur Existenzgründung (Ökonomie unterrichten). Eschborn: Wochenschau Verlag.

**Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin** (2004): Netzwerk Berliner Schülerfirmen. Fördern in Kooperation. Berlin.

**Schelzke, Arno; Mette, Dieter** (2008): Schülerfirmen. Unternehmerisches Denken und Handeln im Spannungsfeld Schule – Wirtschaft. Berlin: Machmit-Verlag.

## Straßenschulen

Weltweit leben und arbeiten viele Millionen Kinder und Jugendliche auf der Straße, mehrheitlich in den Ländern des Globalen Südens. Aber auch in den Industrieländern finden sich vielfältige Ausprägungen der Straßenkindheit. Historisch wurde in Europa überwiegend versucht, solche junge Menschen in → Schulen für Vagantenkinder oder in → Gefängnisschulen mit Konzepten der Arbeitserziehung wieder ‚sesshaft‘ zu machen und an ein ‚geregeltes‘ Leben zu gewöhnen. Ob es in Deutschland bereits früher Straßenschulen gegeben hat, ist nicht bekannt.

Die Straßenpädagogik wurde insbesondere in *Lateinamerika* entwickelt, und dort werden in der Straßensozialisation zwei Grundformen unterschieden: Kinder (spanisch niños/niñas), die im informellen Sektor auf der Straße (spanisch calle) arbeiten, aber in einem familiären Zusammenhang in extremer Armut leben (niños/niñas en la calle), und Kinder, die auch auf der Straße schlafen und deren Alltag oftmals durch Prostitution, Drogenhandel und Überfälle gekennzeichnet ist (niños/niñas de la calle). Weitere Ursachen des Straßenlebens sind (Bürger-)Kriege, diese Kinder sind dann sehr häufig traumatisiert (niños/niñas de la guerra). Außerdem gibt es Kinder, die aus Heimen des Militärs oder der Polizei flüchteten und auf die Straße geraten (niños/niñas institucionalizados). (Adick 1997; Liebel 2020)

Aufgrund dieser vielfältigen Sozialisationsbedingungen wurden in Lateinamerika sowie in Afrika und Asien spezifische Konzepte einer Straßenpädagogik entwickelt, die ebenfalls auf zwei Grundtypen rückführbar sind: Mit der einen Strategie wird versucht, die Kinder ‚von der Straße zu holen‘, indem man sie in geschlossenen Einrichtungen unterbringt (Kindergefängnisse, Kinderkliniken) oder die Konzepte an einer Arbeitserziehung ausrichtet (Kinderkolonien), familienanaloge Strukturen bietet (Kinderdörfer) oder auf Partizipation und Selbstver-

waltung setzt (Kinderrepubliken). In der anderen Strategie wird dagegen am Straßenleben angesetzt: Manche Projekte zielen auf die Verbesserung der Arbeitsbedingungen und Arbeitsrechte (Kindergewerkschaften, Kinderbewegungen), andere Angebote basieren auf einer gemeinwesenorientierten ‚Barriopädagogik‘ (Straßenpädagogische Zentren). Oft geht es vor allem um Grundversorgung (Schlafplatz, Duschköglichkeit, Essen, Ausruhen, Beratung) oder es werden intensive mehrjährige pädagogische Programme angeboten. Manchmal besuchen die Kinder die öffentlichen Schulen oder die Projekte richten eigene Schulen ein, andere bieten ausschließlich informelle Lernangebote an (Calleescuela). Nicht selten sind die verschiedenen Organisationsformen in übergreifende Handlungskonzepte integriert: Nach einer Phase niedrigschwelliger Kontaktaufnahme und Grundversorgung werden Möglichkeiten systematischer schulischer Bildung oder beruflicher Qualifizierung angeboten, oftmals wird das Programm abgeschlossen von einer zunehmend unabhängiger werdenden Nachbetreuung. (Holm/Dewes 1996, Dücker1998, Nnaji 2005)

In *Deutschland* leben junge Leute frühestens ab dem vierzehnten, häufiger ab dem sechzehnten Lebensjahr auf der Straße, denn das umfassende Kinder- und Jugendhilfegesetz greift zumindest bei Kindern relativ verlässlich, die „Hilfen für junge Volljährige“ (§ 41 SGB VIII) sind demgegenüber wenig verbindlich formuliert. Straßenjugendliche bevorzugen überwiegend Großstädte, aber auch in kleineren Kommunen sind sie zu finden. Straßenkarrieren in Deutschland zeigen ebenfalls große Unterschiede in den sozialen und ökonomischen Bedingungen, unter denen sie sich vollziehen. Geschlechtsspezifische Differenzen, Alter, Aufenthaltsrechtlicher Status und Gesundheitszustand sowie die psychische Verfassung sind wichtige Faktoren, die den Weg auf die Straße und den Karriereverlauf beeinflussen. In entsprechenden Typologien werden Jugendliche unterschieden, die zumeist aus akuten familiären Konfliktsituationen von zu Hause weggelaufen sind und sich oftmals nur für kurze Zeit auf der Straße aufhalten (Ausrei-

ber), solche, die sich in ihrer Freizeit in straßenzentrierten Szenemilieus befinden und deren Lebensstil sich durch eine partielle Abkehr von bürgerlichen Lebenskontexten auszeichnet, ohne dass es zu einem vollständigen Bruch mit der Familie kommt (Aussteiger), andere, die in benachteiligten Quartieren aufwachsen, sich durch Cliquenbildungen zunehmend von den Familien distanzieren und sich mit Kleinkriminalität durchschlagen (Entwurzelte). Hinzu kommen solche, die dauerhaft oder jedenfalls für einen längeren Zeitraum ohne festen Wohnsitz und ohne regelmäßige Einkünfte auf der Straße leben und dort oder in halb-öffentlichen Räumen, wie Tiefgaragen, Baustellen oder Schrebergärten übernachten (Treber). Schließlich jene, die aufgrund ihres illegalen Aufenthaltsstatus keinen Zugang zu Wohnraum oder Sozialleistungen haben (Papierlose). Auch zwischen diesen Mustern kann es fließende Übergänge im biografischen Verlauf geben. (DJI 1995, 2014)



Graffiti am Eingang der Mannheimer Strassenschule

(2011; Foto: Schroeder)

Die Straßenpädagogik ist in Deutschland ebenfalls institutionell und konzeptionell ausdifferenziert: Zum einen gibt es die → Kinder- und Jugendnotdienste der öffentlichen Jugendhilfe, die nach einer kurzfristigen

gen Notunterbringung eine Rückführung in die Familien intendiert (Schutzstellen, Aufnahmeheime). Die Straßensozialarbeit wird eher stadtteilorientiert organisiert, beispielsweise von einem Jugendzentrum aus (Mobile Jugendarbeit), die aufsuchend und szenenah bzw. zielgruppenorientiert erfolgt (Streetwork), in der Anlaufstellen mit Verpflegungs-, Dusch- und Waschgelegenheiten, Notschlafbetten und Freizeitangeboten geschaffen werden (Kontaktläden, Szenecafés) oder die vor allem Beratung anbietet (Busprojekte). Obwohl Straßenjugendliche in Deutschland sehr häufig unvollständige Schulkarrieren haben, spielen schulische Angebote in der Straßenpädagogik zunächst eine untergeordnete Rolle und kommen erst nach einer Stabilisierung der Lebenslage bzw. der Reintegration in bürgerliche Lebensformen ins Spiel. Es haben sich unterschiedliche Formen von Straßenschulen herausgebildet.

Der älteste Typ ist die *sozialpädagogische Straßenschule*. Die 1997 initiierte „Freiburger StrassenSchule“ beruft sich in ihrem Konzept explizit auf die lateinamerikanische ‚Calleescuela‘. Sie bietet eine auf Prävention fokussierte dezentrale „WerkstattSchule“ an, die mehreren Förderschulen angegliedert ist und sich an neun- bis dreizehnjährige Kinder richtet, die Gefahr laufen, Straßenkarrieren zu entwickeln. Es werden außerunterrichtliche Lernerfahrungen in Arbeitsprojekten angeboten, wie zum Beispiel die Mithilfe bei der Weinernte, Holzarbeiten im Wald oder die Renovierung eines Bauwagens. Im „Streetwork Projekt“ dagegen versucht man Kontakte zu den verschiedenen jugendlichen Straßenszenen zu knüpfen. In einer Anlaufstelle werden Hilfestellungen mit Behörden gegeben, insbesondere wird die Wohnungssuche unterstützt. In einem Wohnprojekt können bis zu sieben junge Wohnungslose im Alter zwischen 18 bis 27 Jahren unterkommen, in das die jungen Leute auch mit ihren Hunden einziehen dürfen. Die Straßenschule Dresden arbeitet mit einem ähnlichen Ansatz.

(Dücker 2001, Wolfer 2018)

Außerdem gibt es *abschlussorientierte Straßenschulen*. Die „Mannheimer Straßenschule“ wurde 2010 gegründet als Teil einer Anlaufstelle für Jugendliche und junge Erwachsene, die von bestehenden Hilfsangeboten der Jugendhilfe nicht mehr erreicht werden. Die Straßenschule bereitet auf einen schulexternen Haupt- oder Realschulabschluss vor, der einmal jährlich über die Schulfremdenprüfung abgelegt werden kann. Hierfür entwickeln Studierende und Lehrende des Masterstudiengangs Straßenkinderpädagogik der Universität Heidelberg zusammen mit Lehrkräften der Mannheimer Schulen spezielle Bildungsangebote, die auf die Situation der jungen Menschen zugeschnitten sind. Der Unterricht findet an drei Abenden jeweils von 17 bis 20 Uhr statt. Nach ihrem Schulabschluss werden die jungen Menschen weiterhin betreut sowie durch Bewerbungstraining und Kontakte zu Unternehmen bei ihrem Berufseinstieg unterstützt. Ein ebenfalls abschlussorientiertes Konzept in Baden-Württemberg sind die „Straßeneckenschulen“ als Außenstellen von Förderschulen, die dezentrale außerschulische Lernmöglichkeiten anbieten, in denen neben dem schulischen Basiswissen vor allem die unmittelbaren Alltagsprobleme und deren Bewältigung eine große Rolle spielen. Teilweise ist auch die Vorbereitung auf einen Schulabschluss möglich (Scheffold 2013).

Eine dritte Form sind *niedrigschwellige Lernangebote*, wie zum Beispiel der „Hirntoaster“ in Hamburg, eine Einrichtung des Jugendhilfeträgers BASIS e.V., der seit 1987 vor allem männlichen Prostituierten aus dem Bahnhofsmilieu Beratung und Begleitung in einer Anlauf- und einer Übernachtungsstelle sowie vor Ort durch aufsuchende Sozialarbeit anbietet. Mit dem Projekt KIDS („Kinder In Der Szene“) wurde eine weitere Anlaufstelle geschaffen, die sich an Kinder und jüngere Jugendliche richtet. Studierende der Sonderpädagogik der Universität Hamburg und das KIDS-Team führen seit 1997 das Lernprojekt durch, das eigene Räumlichkeiten hat, gleichwohl inmitten der Drogen- und Stricherszene liegt. Neben Angeboten in den Kulturtechniken und PC-Kompetenzen werden verschiedene lebensweltliche

Themen bearbeitet (Schutz vor Hepatitis, Ausfüllen von Formularen) sowie Musik-, Sport- und Kunstaktivitäten angeregt. Der niedrigschwellige „Hirntoaster“ will den Kindern und Jugendlichen einen Zugang zu strukturierten Lernprozessen eröffnen, so dass sie das Lernen nicht verlernen. (Pfennig 1996, Metje 2004, Herz 2007).

**[www.freezezone-mannheim.de](http://www.freezezone-mannheim.de)**

**[www.kids-hh.de](http://www.kids-hh.de)**

**[www.sos-kinderdorf.de/freiburger-strassenschule](http://www.sos-kinderdorf.de/freiburger-strassenschule)**

**[www.treberhilfe-dresden.de/strassenschule-dresden](http://www.treberhilfe-dresden.de/strassenschule-dresden)**

**Adick**, Christl (1997): Straßenkinder und Kinderarbeit. Sozialisationstheoretische, historische und kulturvergleichende Studien. Frankfurt/Main: IKO.

**DJI** (1995): Deutsches Jugendinstitut e.V.: „Straßenkinder“. Annäherungen an ein soziales Phänomen. München/ Leipzig: DJI.

**DJI** (2014): Deutsches Jugendinstitut e.V.: Straßenkinder und -jugendliche in der Jugendsozialarbeit. Leipzig: DJI.

**Dücker**, Uwe von (1998): „Straßenschule“. Straßenkinder in Lateinamerika und Deutschland – ein interkultureller Vergleich aus sozial- und entwicklungspolitischer und methodisch-konzeptioneller Sicht. Frankfurt/Main: IKO.

**Dücker**, Uwe von (Hrsg.) (2001): Straßenkids. Neu lernen in der Freiburger Strassenschule.

Freiburg: Lambertus.

**Herz**, Birgit (2007): Lernbrücken für Jugendliche in Straßenszenen.

Münster: Waxmann.

**Holm**, Katrin; Dewes, Jürgen (1996): Neue Methoden der Arbeit mit Armen.

Am Beispiel Straßenkinder und arbeitende Kinder. Frankfurt/Main: IKO.

**Liebel**, Manfred (2020): Kindheit und Arbeit. Wege zum besseren Verständnis arbeitender Kinder.

Verlag Opladen: Barbara Budrich.

**Nnaji**, Ina Adora (2005): Ein Recht auf Arbeit für Kinder! Chance zu gesellschaftlicher Partizipation und Gleichberechtigung. Marburg: Tectum-Verlag.

**Schefold**, Isabell (2013): Impulse aus der pädagogischen Arbeit in Sonderklassen – konkretisiert am Beispiel einer Schule für Erziehungshilfe in Nordwürttemberg. [www.opus.bsz-bw.de/hsrt](http://www.opus.bsz-bw.de/hsrt).

**Wolfer**, Dieter (2018): Straßenpädagogik, der Lernort Straße und Straßenschule.

In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Lernort Straße. Dresden: FES, 59-77.

## **UNRWA-Schulen**

Das Hilfswerk der Vereinten Nationen für Palästina-Flüchtlinge im Nahen Osten (UNRWA) wurde im Jahr 1949 gegründet, um den Geflüchteten und Vertriebenen bis zur Regelung der Palästinafrage durch Bereitstellung von Lebensmitteln, Unterkünften, Kleidung und medizinischer Versorgung beizustehen. Bei der UNRWA arbeiten über 30.000 zumeist palästinensische Beschäftigte. Ursprünglich für die direkte Nothilfe gedacht, wurde das Mandat auf Bildung und Gesundheitsversorgung erweitert. Die UNRWA hat fünf Einsatzgebiete (Gaza, Westjordanland, Jordanien, Syrien und Libanon) und betreute dort 2017 über 5,9 Millionen Menschen in 58 Lagern. Das Gros des Jahresbudgets (etwa 600 Millionen US Dollar) wird für das Schulsystem ausgegeben, das aus rund 700 Grund- und Sekundarschulen, neun Berufsschulen sowie zwei Instituten für Lehrkräfteausbildung besteht und in dem über eine halbe Million Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden. Außerdem gibt es UNRWA-Stipendien für ein Hochschulstudium zumeist in einem arabischen Land. (Bocco 2009; Irfan 2019; [www.unrwa.org/who-we-are](http://www.unrwa.org/who-we-are))

Systematisch gehören die UNRWA-Schulen somit zu den → Flüchtlings-  
schulen. Sie sollen hier aber in einem eigenen Stichwortartikel beschrieben werden, weil es sich um ein weltweit einzigartig konstruiertes Bildungssystem handelt: Seit den 1950er Jahren ist das Netzwerk (UNRWA) die einzelne internationale Organisation, die eine einzige regionale Gruppe von Geflüchteten adressiert. Alle anderen Flüchtlinge werden grundsätzlich durch „The United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR)“ versorgt, einschließlich palästinensischer Geflüchteter, die sich außerhalb der fünf Einsatzgebiete der UNRWA befinden. Aus der ursprünglich kurzfristigen Nothilfe wurde ein verstetigtes Schulsystem, das aber ausschließlich aus internationalen Mitteln finanziert wird. Ein vergleichbares Konstrukt gibt es noch in der Demokratischen Arabischen Republik Sahara („Westsahara“), auch dort sind die ersten notdürftigen Flüchtlings-

schulen über die Jahre zu einem überwiegend international finanzierten Schulsystem institutionalisiert worden, allerdings im Rahmen des UN-Programms für → Non-Self-Governing Territories.

Einige der UNRWA-Lager sind in städtischen Kontexten, andere in der urbanen Peripherie, viele befinden sich in ländlichen Gegenden. Durchschnittlich konzentriert sich Armut und es gibt eine hohe Zahl von Erwerbslosen. Diese statistischen Angaben der UNRWA repräsentieren jedoch erhebliche unterschiedliche historische Erfahrungen und generationelle Lagerungen, diverse soziokulturelle Milieus und zudem transnationale Verflechtungen. Auch die wirtschaftlichen Verhältnisse und politischen Orientierungen ‚palästinensischer Flüchtlinge‘ unterscheiden sich sehr stark. Deshalb wird kritisiert: „Aus der UNRWA-Perspektive werden die sogenannten ‚Flüchtlinge‘ nicht in ihren divergierenden sozioökonomischen, soziopolitischen und sozio-generationellen Kontexten betrachtet, sondern es wird dabei von einer homogenen Wir-Gruppe ausgegangen, die in sich jedoch äußerst divers ist. Jedoch determiniert die UNRWA-Perspektive die Debatte über die palästinensischen Flüchtlinge in vielerlei Hinsicht weitgehend.“ (Albaba 2020, 35)

Die UNRWA-Schulen stehen vor besonderen Herausforderungen: Aufgrund der immer wieder aufflammenden kriegerischen Lage in der Region wachsen die Kinder und Jugendlichen unter schwierigen Bedingungen, insbesondere mit Gewalterfahrungen auf. Gerade die Schulgebäude werden in den bewaffneten Konflikten oftmals zerstört oder für die Unterbringung von Verletzten oder der obdachlos gewordenen Bevölkerung genutzt. Zwei-Schicht-Unterricht ist sehr verbreitet und führt zu einer großen Belastung für die Lehrkräfte. Die Versorgung mit Unterrichtsmaterial ist hingegen recht gut, UNRWA hat spezielle Lehrpläne und Schulbücher entwickelt, die kostenlos zur Verfügung gestellt werden. Aufgrund der hohen Arbeitslosigkeit und verbreiteten Armut in der Region, können die Kinder jedoch nicht im-

mer am Unterricht teilnehmen, weil sie arbeiten oder Geschwister versorgen müssen. Spezielle Programme für Kinder mit Beeinträchtigungen gibt es nur vereinzelt.

(Sultana 2007; Pherali/Turner 2017; [www.unrwa.org/what-we-do/education](http://www.unrwa.org/what-we-do/education))

Trotz dieser schwierigen Ausgangsbedingungen ergab eine größere empirische Untersuchung, in der die UNRWA-Schulen mit den öffentlichen Schulen in Jordanien, West Bank und Gaza verglichen wurden, dass die Schülerinnen und Schüler in den üblichen Leistungskompetenzen (Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften) weit überdurchschnittlich gut abschneiden konnten. Hierfür nennt die Studie mehrere Gründe: Die UNRWA-Lehrkräfte werden besser bezahlt, sind gut und länger ausgebildet und werden kontinuierlich fortgebildet, außerdem identifizieren sie sich weitaus mehr mit ihrer Arbeit als viele Lehrkräfte an den öffentlichen Schulen. UNRWA-Schulen haben ein umfangreiches erweitertes Bildungsangebot und es gibt eine individuelle Förderung. Eltern entscheiden sich überwiegend bewusst für diese Schulen und arbeiten mehrheitlich aktiv im Schulleben mit. UNRWA-Schulen haben mehr Möglichkeiten, die lokalen Curricula zu differenzieren und zu adaptieren. Schulleitungen werden intensiv begleitet, überdies wird viel Wert auf eine permanente Schulentwicklung gelegt. Die wöchentliche Unterrichtszeit und die Zahl der Schultage pro Jahr ist höher als an öffentlichen Schulen, Ferienzeiten sind kürzer, Unterrichtsausfall beispielsweise wegen Streiks der Lehrkräfte ist selten. Die Bildungsprogramme können leichter abgestimmt und koordiniert werden mit anderen Unterstützungsprogrammen der UNRWA, sodass Schülerinnen und Schüler besser und umfassender gefördert werden können. (World Bank Group, 2016)

**[www.unrwa.org/what-we-do/education](http://www.unrwa.org/what-we-do/education)**

**[www.unrwa.org/who-we-are](http://www.unrwa.org/who-we-are)**

**Albaba**, Ahmed (2020): Palästinensische Familien in den Flüchtlingslagern im Westjordanland. Eine empirische Studie zum kollektiven Gedächtnis und den transgenerationellen Folgen von Flucht und Vertreibung. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen.

**Bocco**, Riccardo (2009): UNRWA and the Palestinian Refugees: A History within History. In: *Refugee Survey Quarterly*, Volume 28, Issue 2-3, 229-252.

**Irfan**, Anne E. (2019): Educating Palestinian Refugees: The Origins of UNRWA's Unique Schooling System. In: *Journal of Refugee Studies*, <https://doi.org/10.1093/jrs/fez051>

**Pherali**, Tjendra; Turner, Ellen (2017): Meanings of education under occupation: the shifting motivations for education in Palestinian refugee camps in the West Bank. In: *British Journal of Sociology of Education*. DOI: 10.1080/01425692.2017.1375400.

**Sultana**, Ronald (2007): Palestinian Refugee Children and Education: Challenges for UNRWA. In: *World Studies in Education* 8, 2, 5-32.

**World Bank Group** (2016): Learning in the face of adversity. The UNRWA Education program for Palestine refugees. Washington: World Bank.

## Untergrundschulen

Ab 1923 hatten die italienischen Faschisten verfügt, dass nur noch Italienisch als ausschließliche Unterrichtssprache in den Schulen gelten sollte. Das betraf die slowenischsprachige Minderheit in Friaul, die französisch sprechende Bevölkerung in Aosta und die deutsche Mehrheit in Südtirol. Dort wurden die Lehrkräfte entlassen und durch italienische ersetzt. Daraufhin wurde ein Netz von so genannten *Notschulen* aufgebaut, in dem viele entlassene Lehrkräfte arbeiteten. Diese geheimen Sprachklassen wurden auch als *Katakombenschulen* bezeichnet: Der katholische Priester Michael Gamper, eine der treibenden Kräfte des Aufbaus der Notschulen, hatte daran erinnert, dass sich die frühen Christen vor der Verfolgung in Katakomben getroffen haben. Etwa 30.000 Kinder wurden in der deutschen Sprache unterrichtet. Nach dem regulären Unterricht an der italienischen Volksschule trafen sich Lerngruppen in Gaststätten und Bauernhöfen. Die Lehrmittel hatte man aus Deutschland und Österreich nach Südtirol geschmuggelt. Junge Lehrerinnen wurden in Gruppen ausgebildet, die als Nähkurse oder Erholungsreisen getarnt worden waren. Wurde eine Notschule enttarnt, mussten Lehrkräfte und Eltern mit drakonischen Geldstrafen, Freiheitsentzug oder Verbannung rechnen. Nach dem Zweiten Weltkrieg konnte aufgrund des Südtiroler Autonomiestatuts das öffentliche Schulsystem mit deutscher Unterrichtssprache wiedereröffnet werden. (Villgrater 1984)

Solche *Geheimschulen* gab es überall in Europa, weil zu dieser Zeit in vielen Staaten die jeweiligen Regional- oder Minderheitensprachen verboten wurden. In Frankreich wurde sowohl das Bretonische und Korsische als auch die *Langue d'oc*, die Sprache Okzitaniens, als „Patois“, als Sprachen des Pöbels, verachtet, und immer wieder wurde die Verwendung der Sprachen in der Öffentlichkeit verboten. In Okzitanien mussten Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern, die in der „falschen“ Sprache kommunizierten, einen Holzschuh um den Hals

hängen. Dieses „senhal“ (Zeichen) konnte man wieder loswerden, indem man Klassenkameraden denunzierte. Wer am Ende des Schultages das Zeichen umhatte, wurde bestraft. Ab den 1960er Jahren organisierten Eltern und Kulturschaffende in Jugendzentren, Sportvereinen oder Kirchen nicht genehmigten okzitanischen Unterricht, in dem neben der Sprache auch die regionale Geschichte und Kultur gelehrt wurde. Im Zuge der politischen Selbstbestimmungsbewegungen in den 1970er Jahren begannen junge Lehrkräfte in den staatlichen Schulen zweisprachig zu unterrichten und den Lehrplan zu „entkolonisieren“. 1975 konnte zum ersten Mal die Abiturprüfung im Wahlpflichtfach „Okzitanisch“ abgelegt werden, seit 1980 gibt es die „Calandreta“, das sind staatliche bilinguale okzitanische Schulen. (Marti 1981)

„In Polen gibt es gleichsam eine Tradition geheimen Unterrichts, mit dem man sich der Politik der Besatzungsmacht widersetzt und sich effizient einer staatlichen Kontrolle entzieht. Den ersten geheimen Unterricht gab es nach der dritten Teilung Polens, als der Unterricht in polnischer Sprache in den von Preußen und Russland besetzten Gebieten verboten wurde, während der Vielvölkerstaat Österreich den Polnischunterricht förderte. In dieser Zeit organisierten polnische Pädagogen und Intellektuelle geheimen Unterricht in polnischer Sprache, der in privaten Räumen stattfand.

Während des Kulturkampfes in Deutschland verfolgte die preußische Schulpolitik die gleiche restriktive Linie. 1873 wurde der Schulunterricht in polnischer Sprache in den ehemals polnischen Gebieten, mit Ausnahme des Religionsunterrichts, verboten. Ab 1906 musste auch Religion in deutscher Sprache unterrichtet werden. Polnisch wurde also weiterhin im Geheimen unterrichtet.

Nach der kurzen Phase der Unabhängigkeit von 1918 bis 1939 wurde Polen ein weiteres Mal – zwischen Deutschland und der Sowjetunion – aufgeteilt. Da in beiden Zonen die polnische Sprache entweder verboten (Schlesien, Pommern) oder als

minderwertig diskriminiert wurde, organisierte sich wieder eine Untergrundbewegung, die für das Weiterleben der polnischen Sprache und Kultur sorgte. Die ‚Tajna Organizacja Nauczycielska‘ (Geheime Lehrerorganisation, TON) organisierte den geheimen Unterricht in polnischer Sprache, finanzielle Unterstützung gab es von der Britischen Regierung und durch Zuwendungen der Familien der Schüler. Der Unterricht fand in der Regel in kleinen Gruppen in Privatwohnungen und im Ghetto statt. Der geheime Unterricht wurde von den Besatzern rücksichtslos bekämpft, und die beteiligten Lehrer arbeiteten immer unter Lebensgefahr. Dennoch erhielt in der Zeit des Generalgouvernements jedes dritte Kind eine Art von Bildung durch die Untergrundorganisationen.“ (Bukowska o.J.)

Seit dem 17. Jahrhundert leben deutschsprachige Minderheiten in Georgien, die bis zum Einmarsch der Roten Armee 1921 eigene konfessionelle, private und öffentliche Schulen haben durften. Ab 1924 wurde die Aufnahme neuer Kinder in die deutschsprachigen Schulen verboten, Lehrkräfte wurden teilweise entlassen und/oder verhaftet. Ab 1941 begann die Zwangsdeportation der deutschen Minderheit nach Kasachstan. Wohl einmalig in der Sowjetunion waren deutschsprachige illegale Kindergärten. Aufgenommen wurden Kinder ab vier Jahre, die Betreuung fand täglich in zwei Schichten und zumeist in den Plattenbauwohnungen („Chruschtschowkas“) der „Tanten“ statt. Aus Angst vor Entdeckung durch Denunziation gingen die Tanten aber auch zu den Kindern nach Hause oder trafen sich mit ihnen im Wald. Neben der Sprache waren es vor allem die reformpädagogischen Konzepte, die in den staatlichen Kindergärten in dieser Weise nicht denkbar waren, weshalb die Eltern diese Einrichtungen bevorzugten. Die „Tanten“ waren der Deportation entgangen, weil sie mit Georgiern verheiratet waren. Der letzte deutsche Kindergarten in der Hauptstadt Tiflis wurde 2005 geschlossen. (Lejava 2020)

Als der damalige serbische Präsident Slobodan Milosevic 1989 den Autonomiestatut des Kosovo abschaffen ließ, verloren viele Albanerinnen und Albaner ihre Stellungen in Staat und Wirtschaft. Albanische Kinder durften nicht mehr in die staatlichen Schulen gehen, teilweise boykottierten sie diese auch. Kranke mieden die Kliniken oder wurden dort nicht mehr geduldet. Aus der Not schufen die Albanerinnen und Albaner deshalb ein Parallelsystem von Krankenstationen und vor allem Untergrundschulen: In privaten Wohnungen gaben entlassene Lehrkräfte Schulunterricht für Kinder, Professorinnen und Professoren führten Seminare für Studierende durch. Diese Bildungsangebote wurden deshalb als *Wohnzimmerschulen* bezeichnet. Nach der Unabhängigkeit des Landes 2008 konnte das albanische Parallelsystem in das Regelsystem überführt werden. (Rathfelder 2010)

In den belagerten Gebieten Syriens wurden *Kellerschulen* eingerichtet, um den Kindern Zufluchtsorte vor der Kälte und Gewalt sowie sichere Lernräume zu bieten. Kinder, die aus Angst vor Angriffen, Vertreibungen oder Verletzungen die Schule abgebrochen haben, können in diesen Untergrundschulen Zuversicht gewinnen und ihre Ausbildung fortsetzen. Auch Jugendliche mit einer Behinderung dürfen hier lernen. Nach sechs Jahren Konflikt in Syrien haben schätzungsweise 1,75 Millionen Kinder die Schule aufgrund von Vertreibung, Armut oder Angst vor Angriffen abgebrochen. 2016 verzeichneten die Vereinten Nationen mehr als 300 Angriffe auf Bildungseinrichtungen, bei denen 69 Kinder getötet und viele weitere verletzt wurden. UNICEF stellte mehr als drei Millionen Kindern Lehrbücher und Schreibwaren zur Verfügung. Darüber hinaus wurde ein Grundbildungsprogramm („Curriculum B“) entwickelt, das auf ein beschleunigtes Lernen für Kinder mit diskontinuierlichen Schulbiografien abzielt. ([www.insdip.com](http://www.insdip.com))

Als in Afghanistan die Taliban regierten, durften Mädchen nicht in die Schule gehen. Engagierte Lehrerinnen gründeten daraufhin geheime Schulen, die manchmal als Koranschulen getarnt wurden. Oft-

mals wurden zunächst nur die eigenen Kinder und die aus der Nachbarschaft unterrichtet, häufig entwickelten sich daraus größere Einrichtungen. Auch dieser Unterricht fand zumeist in Privatwohnungen, Schuppen oder Garagen statt. Viele Schülerinnen haben studiert, engagieren sich in Frauenzentren, geben Alphabetisierungskurse oder bieten Computer- und Englischkurse sowie berufliche Bildung an.

(www.deutschlandfunk.de)

**[www.deutschlandfunk.de/afghanistan-trickserin-gegen-die-taliban.886.de.html?dram:article\\_id=424930](http://www.deutschlandfunk.de/afghanistan-trickserin-gegen-die-taliban.886.de.html?dram:article_id=424930)**

**[www.insdip.com/de/la-onu-y-la-comunidad-internacional/las-escuelas-subterraneas-proporcionan-seguridad-y-una-continuidad-vital-para-los-ninos-sirios-asediados](http://www.insdip.com/de/la-onu-y-la-comunidad-internacional/las-escuelas-subterraneas-proporcionan-seguridad-y-una-continuidad-vital-para-los-ninos-sirios-asediados)**

**[www.polishresistance-ak.org](http://www.polishresistance-ak.org)**

**Bukowska**, Ewa (o.J.): Illegale Schulen in Polen in den Jahren 1939-1945.

[www.polishresistance-ak.org](http://www.polishresistance-ak.org)

**Lejava**, Nino (Hrsg.) (2020): Unsere Deutschen Tanten. Von Auswandererschulen und illegalen Kindergärten in Georgien. Halle (Saale): Mitteldeutscher Verlag.

**Marti**, Claude (1981): Ich bin Okzitaner. Ein Land das leben will – ein Land das stirbt. Neu Isenburg: Verein zur Förderung der deutsch-okzitanischen Freundschaft.

**Rathfelder**, Erich (2010): Kosovo.

Geschichte eines Konflikts.

Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Villgrater**, Maria (1984): Katakombenschule.

Faschismus und Schule in Südtirol.

Bozen: Athesia.

## Vagantenschulen

Unter dem pejorativen Begriff Vagantentum sind jahrhundertlang jene Formen mobiler Lebenspraxis zusammengefasst worden, die man gesellschaftlich nicht tolerieren wollte. Umherstreunende, wohnsitzlose, obdachlose, zur Bettelei oder Delinquenz neigende Kinder und Jugendliche aus ‚verwahrlosten‘ familiären Verhältnissen wurden bis Mitte des 19. Jahrhunderts überwiegend in Zuchthäuser, Zwangsarbeitshäuser oder Strafanstalten gebracht. Durch ein Bestrafungs-, Disziplinierungs- und Kontrollinstrumentarium sollte ihnen der ‚unstete Drang des Umherziehens‘ ab- und Sesshaftigkeit angewöhnt werden.

Die *Vagantenkinderanstalt* in Weingarten (1826-1868) war ein früher Versuch, mittels eines durchdachten Bildungsprogrammes diese ‚gefährdeten‘ Kinder einer bürgerlichen Lebensführung zuzuführen. Die Schule in Weingarten wurde als Internat geführt. Ein Schwerpunkt des Konzepts lag auf dem Ziel der ‚industriösen Erziehung‘, was zu dieser Zeit die Hinführung zu einem ‚Gewerbefleiß‘ meinte, indem den Zöglingen Grundkenntnisse aus verschiedenen Handwerksberufen beigebracht wurden. Anders als in den Zwangsarbeitshäusern, in denen es ausschließlich monotone Tätigkeiten gab, wurde hier ein Konzept der Arbeitserziehung und beruflichen Vorbereitung verfolgt: In der Schreinerwerkstatt wurden Stühle, Kinderschlitten und Schaufelstiele gefertigt, und es gab eine Schneider- und Schusterwerkstatt. Es wurde Gartengemüse und Getreide und sogar Tabak angebaut. Weingarten war als Versuchsstandort zur Einführung der Seidenraupenzucht in Württemberg gewählt worden, auch hierbei beteiligte sich die Anstalt. Ein Drittel des Gewinns kam in den „Sparhafen“ der Schüler. Nach Abschluss des vierjährigen Schulgangs kümmerte sich das Institut um Lehrstellen und hielt mit den Lehrmeistern Kontakt.

(Nagel 1986; Heinz 1990; Hauptstaatsarchiv Stuttgart; Stadtarchiv Weingarten)

Anfang des 20. Jahrhunderts gab es in ganz Europa, als Folge von gesellschaftlicher Rückständigkeit und sozialer Ungleichheit sowie Kriegs- und Bürgerkriegswirren, Massenarbeitslosigkeit, Missernten und Hungerkatastrophen, eine heute vermutlich kaum mehr vorstellbare Kinder- und Jugendverelendung. Für Russland werden sieben bis neun Millionen Minderjährige genannt, die um 1920 auf der Straße lebten und deren elementarsten Lebensbedingungen nicht gesichert waren. Die als „Besprisornye“ bezeichneten Kinder und Jugendlichen scharten sich oftmals zu Banden zusammen, um zu versuchen, gemeinsam zu überleben. Die junge Sowjetregierung hatte unter großen materiellen Opfern ca. sechstausend *Arbeitskolonien* eingerichtet, in denen mehr als eine halbe Million Kinder untergebracht worden waren, um das Kinderelend und die Jugendverwahrlosung, die sich in Kriminalität, Prostitution, Alkoholismus und Gewalttätigkeit äußerte, zu bekämpfen. Weltberühmt wurde das „Hauptkinderheim für moralisch defektive Kinder Nr. 7“ in Poltava, das 1920 von dem Lehrer Anton Semjonowitsch Makarenko übernommen und zur „M.Gor’kij-Kolonie“ umbenannt wurde. Dort wurden rund dreihundert minderjährige Rechtsverletzer betreut. Makarenkos Pädagogik lag eine Kollektivitätsidee zugrunde, die von dem Verständnis vom Menschen als gesellschaftlichem Wesen ausging, das sich im gemeinschaftlich organisierten Arbeiten und Leben verwirklicht. In der Kolonie wollte er dies durch die Schaffung eines Produktionszusammenhangs aus landwirtschaftlicher, handwerklicher und kleinindustrieller Arbeit ermöglichen, in der die Erziehung durch eine ‚Sorge für die Arbeit‘ strukturiert werden sollte. Blieben die Jugendlichen zunächst nur etwa zwei Jahre in der Kolonie, die gerade ausreichten, um ihnen das Lesen und Schreiben beizubringen, so wurde später eine zehnjährige Schulbildung angeboten, in der in sieben Jahren ein allgemein bildender Abschluss erworben und in drei Jahren durch den Besuch eines Technikums eine berufliche Facharbeiterausbildung absolviert werden konnte. (Sauer mann 1987, Weitz 1992)

Die nach dem Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) von 1922 in Deutschland gegründeten Einrichtungen der Jugendhilfe für Erziehungsschwierige, von Verwahrlosung bedrohte oder verwahrloste Kinder und Jugendliche wurden etwa ab 1935 von der „Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt“ (NSV) dominiert. In der Veröffentlichung „Der nichtseßhafte Mensch. Ein Beitrag zur Neugestaltung der Raum- und Menschenordnung im Großdeutschen Reich“ (Bayerischer Landeverband 1938) wurden die neuesten Erkenntnisse aus der anthropologischen, rassenhygienischen, erbbiologischen, rechtswissenschaftlichen, kriminalistischen, psychologischen und gesundheitspolitischen Perspektive zusammengetragen. Insbesondere die „sippenkundlichen Studien“ von Robert Ritter (1938), bescheinigten den „Zigeunern und Landfahrern“ ein „unerhört schweres Erbschicksal“, dass sich in einer elementaren Unfähigkeit zur sozialen Anpassung und Verwahrlosung zeige. Das ‚Vagabundieren‘ war eine zentrale Kategorie zur Klassifizierung ‚gemeinschaftsfremden‘ Verhaltens, es wurde als angeboren charakterisiert und aufgrund der zugeschriebenen primitiven Geisteshaltung und der Sittenlosigkeit und Verderbtheit als Gefahr für die Volksgesundheit klassifiziert. (Arnold 1958; Rohrmann 2011) Wurden in den Fürsorgeheimen nur diejenigen betreut, bei denen gute Erfolgsaussichten bestanden und die als erbbiologisch akzeptabel angesehen wurden, überführte man die als unerziehbar eingestuften Zöglinge in Arbeitshäuser, in Jugendschutzlager sowie in eines der drei → Konzentrationslager für minderjährige Jungen (in Moringen), Mädchen (Uckermark) und Ausländer (Łódz).

In Deutschland und der Schweiz wurde bis weit in die 1970er Jahre „das Vagantentum bekämpft“, indem man die Kinder aus ihren Familien herausnahm und sie in eine ihnen angeblich gedeihlichere Umgebung brachte. Großes Aufsehen erregte das von Alfred Siegfried gegründete „Hilfswerk für die Kinder der Landstrasse Pro Juventute“ in der Schweiz, das in einem, 1998 von einem Untersuchungsausschuss vorgelegten Bericht als „eines der dunkelsten Kapitel in der jüngeren

Schweizer Geschichte“ bezeichnet wird. Etwa 600 Kinder waren in einem flächendeckenden System aus Pflegefamilien und Adoptiveltern, Waisenhäusern und Heimen, psychiatrischen Kliniken und Strafanstalten zur Sesshaftigkeit erzogen worden. An der Arbeit des Hilfswerks wird deutlich, wie mit der sozio-kulturellen Konstruktion des *Vaganten*, der kriminalisierenden und psychiatrisierenden Beschreibung der *Vaganität* als eines Syndroms und der sozialen Ächtung des Handlungsmusters *des Vagierens* der gesellschaftliche Pathologiediskurs ein in sich geschlossenes soziales ‚Krankheitsbild‘ erzeugt hat. Die mobile Lebenspraxis am Rande der Armut, überwiegend erzwungen von den sozialen Verhältnissen, wurde zu einem auffälligen und abweichenden Verhalten personalisiert, zu einem kollektiven Verhaltensmuster gebündelt und zu einem Merkmalskatalog sozialer Gruppen generalisiert. (Siegfried 1964; Schweizerisches Bundesarchiv 1998)

**Hauptstaatsarchiv Stuttgart:** E 170 Bü 959 Seidenraupenzucht; E 221 Bü 1404 Waisenhaus; E 301 Bü 205 Justizministerium I

**Stadtarchiv Weingarten:** Bü 893 Aufnahme hiesiger Kinder im Waisenhaus; Bü 1820 Korrekationsanstalt; Ohne Signatur: Nachrichten von dem Waisen-Institut zu Weingarten für Waisenfreunde. Herausgegeben von Ober-Inspektor Fritz und Oekonomie-Verwalter Ludwig, Vorstehern des Instituts. Erstes Heft, Jahrgang 1825. Ohne Signatur: Nachrichten von dem Königlichen Waisen-Institut zu Weingarten für Kinderfreunde und Waisen-Wohlthäter. Herausgegeben von Ober-Inspektor Fritz und Oekonomie-Verwaltungs-Amtsverweser Zeller, Vorstehern des Instituts. Zweites Heft, Jahrgang 1826 bis Siebtes Heft, Jahrgang 1832. Ohne Signatur: Nachrichten von der Königlichen Waisen-Erziehungs-Anstalt zu Weingarten für Kinderfreunde und Waisen Wohlthäter. Herausgegeben von Ober-Inspektor M. Rieke und dem provisorisch ernannten Oekonomie-Verwalter Golther, Vorstehern des Instituts. Achtes Heft, Jahrgang 1826 bis Zehntes Heft, Jahrgang 1834.

**Arnold**, Hermann (1958): Vaganten, Komödianten, Fieranten und Briganten. Untersuchungen zum Vagantenproblem an vagierenden Bevölkerungsgruppen vorwiegend in der Pfalz. Stuttgart: Georg Thieme.

**Bayerischer Landesverband** für Wanderdienst (1938): Der nichtseßhafte Mensch. Ein Beitrag zur Neugestaltung der Raum- und Menschenordnung im Großdeutschen Reich. München: C.H.Beck.

**Heinz**, Werner (1990): Altdorf – Weingarten 1805-1945. Industrialisierung, Arbeitswelt und politische Kultur. Bergatreute: Wilfried Eppe.

**Nagel**, Adalbert (1986): Armut im Barock. Die Bettler und Vaganten Oberschwabens. Weingarten: Drumlin.

**Ritter**, Robert (1938): Zigeuner und Landfahrer. In: Bayerischer Landesverband für Wanderdienst (Hrsg.): Der nichtseßhafte Mensch. Ein Beitrag zur Neugestaltung der Raum- und Menschenordnung im großdeutschen Reich. München: C.H.Beck, 71-88.

**Rohrmann**, Eckhard (2011): Poriomanie oder der „Wandertrieb“. In: ders.: Mythen und Realitäten des Anders-Seins. Gesellschaftliche Konstruktionen seit der frühen Neuzeit, 174-177.

**Sauermann**, Ekkehard (1987): Makarenko und Marx. Praktisches und Theoretisches über die Erziehung der Arbeiterjugend. Berlin: Dietz Verlag.

**Siegfried**, Alfred (1964): Kinder der Landstrasse. Ein Versuch zur Sesshaftmachung von Kindern des fahrenden Volkes. Zürich: Flamberg.

**Schweizerisches Bundesarchiv** (1998): Das Hilfswerk für die Kinder der Landstrasse. Historische Studie aufgrund der Akten der Stiftung Pro Juventute im Schweizerischen Bundesarchiv. Bern: Schweizerisches Bundesarchiv.

**Weitz**, Siegfried C. (1992): Zum Beispiel Makarenko. Annäherung an eine kontextuelle Pädagogik. Marburg: td publications.

## Verdingkinder

Transnationale Saisonarbeit von schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen ist für national organisierte Bildungssysteme eine große Herausforderung. Mit → Abend- und Nachtschulen, → Winter- und Sommerschulen, → Fernschulen und → Reisenden Schulen kann man darauf reagieren. In diesem Artikel wird eine historische Debatte dargestellt, die diskursive Muster bis in die Gegenwart zeigt.

Zwischen dem 17. und 19. Jahrhundert kamen Kinder im Alter zwischen neun und sechzehn Jahren zu Tausenden alljährlich mehrere Monate im Jahr aus Österreich und der Schweiz nach Württemberg, Bayern oder Oberschwaben, um Vieh zu hüten, bei der Ernte zu helfen, kleine Kinder zu betreuen, im Haushalt oder in Läden zu arbeiten. In dieser Zeit wurden sie Verdingkinder genannt. Das „Verdingen“ ist kein historisch oder regional begrenzbares Phänomen, sondern eine jahrhundertelange Strategie der Überlebenssicherung in durch Armut geprägten Lebensverhältnissen. Die in der Fachliteratur verwendeten Bezeichnungen wie „Schwabenkinder“, „Tyrolerkinder“ oder „Savoyarden“ interpretieren diese Wanderungen als historische Traditionen mit stark kulturellen Prägungen. Die ebenfalls häufig verwendete Benennung „Hüttekinder“ verweist immerhin auf Kinderarbeit, ist aber zu eng gefasst, weil die Verdingkinder nicht nur in der Landwirtschaft tätig waren; die → Hüteschulen waren zudem nur für reichsdeutsche Kinder eingerichtet worden.

Schweizer Kinder wanderten nach Oberitalien, um dort in der Milchwirtschaft, in Spinnereien oder in der Glasproduktion zu arbeiten. Österreichische Kinder gingen in den Trentino oder in die Lombardei und waren in der Süßwarenherstellung in Frankreich beschäftigt. Italienische Kinder wiederum verdingten sich im (damals österreichischen) Südtirol. Aus dem Tessin gelangten Kinder nach Mailand und arbeiteten dort als Schornsteinfeger. Kinder aus dem südlichen Italien wan-

derten bereits im 19. Jahrhundert nach Oberitalien und in die Schweiz, um dort zu arbeiten. Ungarische oder serbische Kinder verdingten sich im Ostteil Österreichs, während aus dem Westen des Kaiserreichs die Kinder in die deutschen Länder wanderten. Der Alpenraum war in dieser Zeit eine hochmobile Region, wo die Menschen – und insbesondere die Kinder – auf der Suche nach Arbeit in alle geografischen Richtungen wanderten. Ständig wurden politische Grenzen von Monarchien, Nationalstaaten oder autonomen Ländern überschritten. Die Verdingkinder im 19. Jahrhundert wuchsen überwiegend in eben solchen transnationalen Verhältnissen auf. Das Verdingen ist somit eine spezifische Migrationspraxis, die heutzutage als zirkuläre und saisonale Wanderarbeit bezeichnet wird.

(Tuggener et al. 1989; Bühler 1998; Mathis 1998; Mücke et al. 1998)

Es wird vermutet, dass die Saisonwanderung als Folge der Verarmungsprozesse im Dreißigjährigen Krieg entstand. Einen ersten Hinweis auf die Kindermigration nach Schwaben gibt ein Bericht an die Regierung in Innsbruck von 1625, und auch aus der Schweiz emigrierten Kinder wohl bereits im 17. Jahrhundert. Der Erste Weltkrieg beendete die schweizerische Schwabengängerei, die Wanderung aus den österreichischen Ländern setzte sich fort. In manchen Dörfern endet die Kinderwanderung mit dem Tod des Anwerbers bzw. der Händlerin. Nach der Besetzung des Ruhrgebiets im Januar 1923 durch französische und belgische Truppen migrierten insbesondere Knaben aus dem Rheinland nach Oberschwaben und verdrängten die österreichischen Kinder von den Höfen. Es gibt zwar einzelne biografische Hinweise, dass die Schwabengängerei selbst noch während des Zweiten Weltkrieges stattfand, aufgrund der staatlichen und ökonomischen Neuordnung Zentraleuropas gilt sie danach jedoch als beendet. Gleichwohl werden noch in den 1950er Jahren einzelne „späte Schwabenkinder“ beschrieben. (Uhlig 1980; Seglias 2004)

Zu dieser Zeit wurde versucht, in den Ab- und Einwanderungsländern gleichermaßen die Schulpflicht durchzusetzen. Wer aber ist zuständig für die Beschulung der Kinder aus Tirol und Vorarlberg, die sich mehrere Monate im Jahr als Arbeitskräfte in Baden, Bayern oder Württemberg verdingen? Ist das Kaiserreich Österreich hierfür verantwortlich, weil diese Jungen und Mädchen dort geboren sind und somit der österreichischen Schulpflicht unterliegen? Haben diejenigen Staaten dafür zu sorgen, in denen die „ausländischen“ Kinder leben und arbeiten? Oder sind alle Länder zuständig, weil sich die jungen Saisonarbeiter im Winterhalbjahr in Österreich, im Sommer dagegen im württembergischen Oberschwaben oder im bayerischen Allgäu aufhalten? Wie aber soll in diesem Fall die Teilnahme am Unterricht am jeweiligen Ort organisiert und gesichert werden?

In den deutschen Staaten, in denen sich die österreichischen Kinder verdingten – vor allem Baden, Württemberg und Bayern –, war in dieser Zeit die Schulpflicht eingeführt worden. Im Königreich Bayern war zum 31.12.1802 der allgemeine Schulzwang und eine sechsjährige Schulpflicht festgelegt worden. Die bayerische Regierung stellte 1835 fest, dass die Ämter „jedes in einem Orte auf kürzere oder längere Zeit anwesende Individuum bezüglich auf den Schulbesuch den Gemeindееingebornen vollkommen gleichstellen, und ein Unterschied zwischen In- und Ausländern in dieser Beziehung durchaus nicht besteht“ (zitiert nach Laferton 1987, 120). Die Schulgesetze in Württemberg und Baden bezogen die Schulpflicht auf sich im Königreich aufhaltende Kinder anderer Staatsangehörigkeit hingegen nur, wenn mit deren Staat eine gegenseitige entsprechende Übereinkunft bestand. Solche Vereinbarungen wurden zwar mit Preußen, Sachsen oder Hessen, nicht aber mit Österreich getroffen. (Uhlig 1983, 162)

In Bayern gab man sich Mühe, die Schulpflicht der ausländischen Kinder während ihres Aufenthalts durchzusetzen: Die nachgeordneten Behörden hielten die „fremden Dienstkinder“ zum regelmäßigen

Schulbesuch an, der allerdings nur dreimal pro Woche stattzufinden hatte. Der Neueintritt eines jeden neuen Dienstboten musste binnen 48 Stunden bei der Ortspolizei gemeldet werden und es war anzugeben, ob es sich um eine schulpflichtige Person handelte, worüber sodann die „Localschulinspektion“ zu benachrichtigen war. Diesen Meldungen wurde oftmals nicht nachgekommen, mal, weil man sich die Arbeitskraft sichern wollte, mal, weil sich auch die Behörden wohl nicht ernsthaft darum kümmerten. Manche Bauern drohten, dass sie keine österreichischen Verdingkinder mehr anstellen würden, sollte die Regierung darauf bestehen, dass diese die Schule besuchen müssen. (Laferton 1987, 125ff)

Regina Lampert, die sich als Zehnjährige erstmals verdingte, schildert, dass sie in den zehn Jahren als Saisonarbeiterin auf mehreren Bauernhöfen, in einem Kloster und zuletzt in einem Wirtshaus gearbeitet und sich an sieben verschiedenen Orten in Württemberg, Bayern und in der Schweiz sowie in ihrer Heimatregion Vorarlberg mindestens eine Saison lang aufgehalten hatte. Auch die Sprache der Kinder veränderte sich in Süddeutschland. Die romanisch sprachigen Kinder hatten Deutsch gelernt, das so genannte „Schwäbele“ bot Anlass für Hänseleien. Regina Lampert berichtet, dass sie in ihrer österreichischen Dorfschule so lange nicht mehr laut lesen durfte, bis sich ihre Sprache wieder an das Umfeld angepasst hatte. Die Reintegration der jungen Rückkehrer stellte ebenfalls ein Problem dar. Teilweise wurden diese von den Mitschülern mit Neid betrachtet, weil sie bessere Kleidung aus Oberschwaben mitbrachten, insbesondere in der Sonntagskleidung stachen sie beim Kirchgang von den anderen heraus. (Lampert 1996)

In den Verdingkindern des 19. Jahrhunderts waren drei schulpädagogische Aspekte der ‚sozialen Frage‘ miteinander verknüpft: Kinderarbeit, saisonale Migration und transnationales Aufwachsen. Somit repräsentieren die jungen Saisonarbeiter ein historisch sich wandelndes, gleichwohl weltweit verbreitetes und bis in die Gegenwart be-

deutsames Muster kindlicher Sozialisation. Deshalb ist es zwar plausibel, den konkreten historischen Typus der Verdingkinder im Alpenraum als in dieser Weise abgeschlossenes Migrationsereignis zu bewerten. Die damit verknüpfte soziale Praxis – Saisonarbeit als Bewältigungsstrategie von Armut – ist jedoch eine spezifische Form der Überlebenssicherung in Europa geblieben. Nur findet temporäre Arbeitsmigration jetzt – sogar von Kindern und Jugendlichen – in einem erheblichen Umfang aus Süd-Osteuropa statt, vor allem aus Albanien, Rumänien und Moldawien. (O'Connell Davidson/Farrow 2007)

**Bühler**, Linus (1998): Die Bündner Schwabengänger und die Tessiner Kaminfegerkinder. In: Hugger, Paul (Hrsg.): Kind sein in der Schweiz. Eine Kulturgeschichte der frühen Jahre. Zürich: Offizin, 101-106.

**Laferton**, Siegfried (1987): Zur Schulpflicht der Schwabenkinder im Allgäu. Sonderdruck aus Allgäuer Geschichtsfreund. Blätter für Heimatforschung und Heimatpflege 87, 118-143.

**Lampert**, Regina (1996): Die Schwabengängerin. Erinnerungen einer jungen Magd aus Vorarlberg 1864-1874. Zürich: Limmat.

**Mathis**, Franz (1998): Mobilität in der Geschichte der Alpen: Ergebnisse und Tendenzen der Forschung. Historie des Alpes – Storia delle Alpi – Geschichte der Alpen 3, 15-23.

**Mücke**, Sabine; Breucker, Dorothee (1998): Schwabenkinder. Vorarlberger, Tiroler und Graubündner Kinder als Arbeitskräfte in Oberschwaben. In: Ravensburger Stadtgeschichte 27 (Sonderdruck).

**O'Connell Davidson**, Julia; Farrow, Caitlin (2007): Child migration and the construction of vulnerability.

Stockholm: Save the children Sweden.

**Seglias**, Loretta (2004): Die Schwabengänger aus Graubünden. Saisonale Kindermigration nach Oberschwaben. Chur: Kommissionsverlag Desertina.

**Tuggener**, Heinrich; Wehrli, Daniel; Schoch, Jürg (1989): Aufwachsen ohne Eltern: Verdingkinder – Heimkinder – Pflegekinder – Windenkinder. Zürich: Chronos.

**Uhlig**, Otto (1980): Späte Schwabenkinder. In: Montfort 32, 1, 29-43.

**Uhlig**, Otto (1983): Die Schwabenkinder aus Tirol und Vorarlberg. Zweite, neu bearbeitete und ergänzte Auflage. Stuttgart: Konrad Theiss.

## **“White elephants”**

Als „Weiße Elefanten“ werden in englischen Sprichwörtern Dinge bezeichnet, die teuer, aber völlig nutzlos sind. In der Entwicklungspolitik meint man damit Prestigevorhaben von Diktatoren oder verfehlte externe Entwicklungsprojekte, die viel kosten und zumeist soziale, kulturelle und ökologische Schäden anrichten: Riesige Staudämme, die die Umwelt zerstören, die größte Kathedrale der Welt mitten in die Wüste eines armen afrikanischen Staates gebaut, überdimensionierte Sportstadien oder Paläste, sündhaft teure Großprojekte, die zudem oftmals als Bauruinen enden – und: White-Elephant-Schulen.

Malawi ist eines der ärmsten Länder der Welt, das nach der Unabhängigkeit etwa vierzig Jahre lang von dem Diktator Hastings Kamuzu Banda regiert wurde. Der ließ eine der elitärsten Schulen in Afrika bauen, die er „The Eton of Africa“ nannte:

„Von 1978 bis 1981 hatte Banda dreißig Millionen Pfund in den Bau dieser Schule investiert. Sie befindet sich in Mtunthama, Kasungu, an genau dem Ort, wo er selbst einst von den schottischen Missionaren Lesen und Schreiben gelernt hatte. Es war die erste weiterführende Schule dieser Art in Malawi, gedacht als Vorbereitung auf das Studium und gestaltet nach dem Vorbild der britischen Privatschulen. Sie basiert auf dem Grundsatz, dass man nicht wirklich gebildet ist, wenn man nicht Latein und Griechisch gelernt hat. Seither waren weitere Millionen in den Unterhalt der Schule geflossen: ungefähr ein Drittel des gesamten nationalen Bildungsbudgets. Gemäß Bandas strikter Order durften an der Kamuzu Academy nur europäische Lehrer unterrichten, vorzugsweise Angelsachsen aus Cambridge und Oxford. ‚Kein Einheimischer unterrichtet hier!‘ hatte Banda erklärt, als er die Schule eröffnete. Das Ziel war, hier die künftige Elite des Landes heranzuziehen. Die Schüler wurden ausschließlich aufgrund ihrer Leistungen ausgewählt und

erhalten für den gesamten Aufenthalt ein Vollstipendium,  
unabhängig von ihrem sozialen und finanziellen Hintergrund“  
(Kambalu 2010, 195).

Der See wurde künstlich angelegt, es gibt diverse Sportplätze, ein Olympiaschwimmbad und ein Amphitheater, eine Bibliothek, die der Washington Library of Congress nachgestaltet ist mit einer Kuppel mit griechischen Motiven, einen botanischen Garten und einen 150 Hektar großen Campus, der permanent mit Wasser besprengt wird. Nach dem Tod des Diktators 1997 konnte die Schule zunächst aus Geldmangel nicht mehr instandgehalten und weitergeführt werden, doch es wurde ein Geschäftsmann aus Liverpool gefunden, der in das Projekt investierte.



Kamuzu Academy, in der Nähe von Kasungu, Malawi

(Foto: Schroeder, 2008)

Die Schule ist auch für mittellose Jugendliche, diese werden sogar besonders gefördert, beispielsweise mit zusätzlichen Stipendien. In dieser Einrichtung soll nur Leistung zählen, unabhängig von der sozialen Herkunft. Dennoch reproduziert sie als hochselektive Eliteschule zugleich ganz massiv die (Bildungs-)Ungleichheit im Land, weil ein großer Teil des Bildungsbudgets einer winzigen Gruppe von Kin-

dern und Jugendlichen zu Gute kommt. Auf dem Weg zur Kamuzu Academy kommt man an einer Schule vorbei, die typischer ist für das Land:



Primarschule in der Nähe von Kasungu, Malawi

(Foto: Schroeder, 2008)

Auch an dem letzten großen Projekt des in Deutschland gefeierten Regisseurs und Aktionskünstlers Christoph Schlingensief wird kritisiert, dass hier womöglich ein Weißer Elefant in die afrikanische Wüste gesetzt wurde: sein Operndorf in Burkina Faso. (Niermann 2013) Burkinische Kulturschaffende beschwerten sich, dass das Operndorf anderen Projekten Fördermittel wegnehme und sie zu wenig einbezogen würden:

„Viereinhalb Jahre nach seinem Tod im August 2010 gibt es hier zwar eine gut funktionierende Schule mit 200 eingeschulten Kindern, eine Krankenstation und ein monatliches Kulturprogramm. 16 wunderschöne Gebäude aus Lehm umrunden das verwunschen aussehende Gelände. Doch nachts ist das Operndorf verwaist. Kaum ein Lehrer lebt hier mit seiner Familie, kein Dorfbewohner kommt vorbei – die nächste Ansiedlung liegt

rund vier Kilometer entfernt. Öffentliche Verkehrsmittel gibt es nicht. Das Publikum des monatlichen Kulturprogramms muss zuweilen mit Bussen vom Goethe-Institut herangefahren werden. Von einem funktionierenden Kulturbetrieb kann keine Rede sein.

Immer wieder gibt es Kritik an der Infrastruktur, die hier in die Einsamkeit gepflanzt wurde und viel Geld und Energie benötigt, um unterhalten zu werden. ‚Der Großteil ihres Budgets geht ins Operndorf. Es gibt so wenige Mittel für die Kultur hier. Das eine darf das andere nicht schwächen.‘ Die Leiterin des seit 2008 existierenden Goethe-Instituts in Ouagadougou, Thekla Worch-Ambara, bestätigt, dass ein großer Teil ihrer jährlichen Projektmittel von rund 100.000 Euro in das Operndorf fließen. Rund 900.000 Euro hat der Aufbau des Operndorfs bisher gekostet, finanziert vom Außenministerium, Spenden und der Operndorf-Stiftung, die mit einem 350.000-Euro-Vermögen allerdings überschaubare Beiträge abwirft. Aino Laberenz, die Witwe von Schlingensief, plant, dass demnächst Lehrer und Krankenhauspersonal größtenteils vom burkinischen Staat finanziert werden. Dennoch kostet der laufende Betrieb des Operndorfs rund 100.000 Euro – und das wird mehr, je mehr Schüler aufgenommen werden. Ähnliche Schulprojekte in Burkina Faso kosten sehr viel weniger. Auch wird sich das Operndorf niemals allein tragen. Viel Geld, viel Energie ist nötig, um die geschaffene Struktur zu beleben“ (Marcus 2015).

[www.kamuzuacademy.com](http://www.kamuzuacademy.com)

[www.operndorf-afrika.com/](http://www.operndorf-afrika.com/)

**Kambalu**, Samson (2010): Kamuzu Academy. In: ders.: Jive Talker. Zürich: Unionsverlag, 194-248.

**Marcus**, Dorothea (2015): Schlingensiefs Operndorf in Burkina Faso. Wurzeln müssen noch wachsen. Deutschlandfunk 05.03.2015.

**Niermann**, Jan Endrik (2013): Schlingensief und das Operndorf Afrika: Analysen der Alterität. Wiesbaden: VS.

## Wiederholungsschulen

In den meisten Allgemeinen Schulordnungen des 18. Jahrhunderts war vorgesehen, dass Jugendliche zwischen dem zwölften und sechzehnten Lebensjahr nach Abschluss der sechsjährigen Volksschule weiterhin und vornehmlich im Sommer so genannte „Wiederholungsstunden“ zu absolvieren hatten. Die Wiederholungsschulen waren für Kinder bestimmt, die an keiner weiteren schulischen Ausbildung teilnahmen. Die in den Wiederholungsschulen gelehrteten Fächer waren dieselben wie in der Volksschule, jedoch angelegt auf Repetition und Vertiefung des Primarschulstoffs. Als eine erweiterte Form der Christenlehrestunden sollten jedoch außer der Wiederholung der Glaubenslehren und moralischer Grundsätze auch noch einmal das Lesebuch durchgenommen werden. Zumeist waren die Wiederholungsschulen für sämtliche aus der Primarschule austretenden Schüler für die Dauer von zwei Jahren obligatorisch. Von dieser Verpflichtung wurden diejenigen Kinder dispensiert, die nach der Primarschule in eine höhere Lehranstalt eintraten. Zum Besuch der „Wiederholungsschule“ waren jedoch auch die Lehrjungen in Handwerk und Gewerbe verpflichtet, ausgenommen waren nur diejenigen Jugendlichen, die eine weiterführende Schule besuchten. (Engelbrecht 1984; Friedrich 1987; Hoke/Reiter 1993)

Die Wiederholungsschulen konnten sowohl an den Pfarrschulen als auch an die Gemeindeschulen angegliedert sein. Die Durchsetzung des Schulzwangs stellte sich aber als schwierig heraus. Häufig wurden die Lehrkräfte für die zusätzlichen Unterrichtsstunden nicht bezahlt, auch die Ausstattung der Einrichtung war oftmals dürftig und die Reinigung und Beheizung des Schulzimmers nicht gesichert. Viele Gemeinden sind jedoch der Regelung nicht nachgekommen. Und wenn irgendwo ein Lehrer eine Wiederholungsschule eröffnete, ging sie zumeist mangels Unterstützung nach kurzer Zeit ein. Je nach Bedürfnis und Umständen wurde die Stundenzahl der Wiederholungsschulen von den Gemeinderäten festgesetzt. (Neugebauer 1982)

Mitte des 19. Jahrhunderts wurde allerdings bei den Rekrutenprüfungen ein hoher Anteil von jungen Männern gefunden, die nicht lesen und nicht schreiben konnten. Als Rechtfertigung wurde zunächst angeführt, dass ein Großteil dieser Analphabeten aus der Zeit stamme, als der Schulunterricht noch nicht obligatorisch war. Als Reaktion auf solche Resultate wurden vielerorts Verordnungen erlassen, um die Wiederholungsschule obligatorisch einzuführen oder den Besuch derselben zu sichern. Gemeinden mussten nun eine genügende Anzahl Wiederholungsschulen einrichten. Wer die Primarschule sechs Jahre absolviert und vom Schulrat die gesetzliche Entlassung aus derselben erhalten hatte, wurde verpflichtet, wenigstens zwei Jahre an der Wiederholungsschule teilzunehmen. Solche Schüler, die zusätzlich zu den sechs Jahren Primarschule ein weiteres Jahr dieselbe oder eine Fortbildungsschule (Berufsschule) besuchten, waren von der Wiederholungsschule befreit. Außerdem wurde vorgeschrieben, dass der Unterricht wöchentlich zweimal, in der Regel an zwei Werktagen, zu je zwei Stunden stattzufinden hatte. Im Allgemeinen waren jedoch die Leistungen unbefriedigend und der Schulbesuch mangelhaft. Um die Missstände in den Wiederholungsschulen zu beheben, wurden diese oftmals bald wieder abgeschafft. Als Ersatz folgte in der Regel die Einführung eines weiteren, zumeist des siebten, Schuljahres oder die Verpflichtung, eine berufsvorbereitende Fortbildungsschule zu besuchen. (Reble 1971)

**Engelbrecht**, Helmut (1984): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Band 3: Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

**Friedrich**, Gerd (1987): Das niedere Schulwesen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III. 1800-1870. Herausgegeben von Karl-Ernst Jeismann und Peter Lundgreen. München: C.H.Beck, 123-152.

**Hoke**, Rudolf; Reiter, Ilse (Hrsg.) (1993): Quellensammlung zur österreichischen und deutschen Rechtsgeschichte. Wien: Böhlau.

**Neugebauer**, Wolfgang (1982): Bemerkungen zum preussischen Schuledikt von 1717. In: Jahrbuch für die Geschichte Mittel- und Ostdeutschlands, Band 31, 155-176.

**Neugebauer**, Wolfgang (2005): Niedere Schulen und Realschulen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band II: 18. Jahrhundert. Herausgegeben von Notker Hammerstein und Ulrich Hermann. München: C.H. Beck, 213-259.

**Reble**, Albert (Hrsg.) (1971): Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband I. Stuttgart: Ernst Klett.

## **Winterschulen - Sommerschulen**

Die Einführung und Durchsetzung eines „Schulzwanges“, wie die Schulpflicht zunächst genannt wurde, geschah in einem überwiegend agrarisch geprägten gesellschaftlichen Kräftefeld. Die Kinder waren in vergleichsweise stabile Familien- und Sozialbeziehungen integriert, in denen Kinderarbeit ganz selbstverständlich war. In der Frühen Neuzeit hatte dies zur Folge, dass im Sommer häufig kein Unterricht stattfinden konnte. Die Regel blieb bis weit in das 19. Jahrhundert, dass ein intensiver Unterricht auf dem Lande und in solchen Städten, die ländlich geprägt waren, im „Winter“ stattfand, weil in diesen wenigen Wochen und Monaten in den Familien die Arbeitskraft der Kinder noch am ehesten entbehrt werden konnte. Allerdings schlugen oftmals im Winter, zumal in Regionen mit stärkerer Landarmut, witterungsbedingte Hindernisse auf den Schulbesuch durch, jedenfalls dann, wenn eine ausreichende Bekleidung bei weiten Schulwegen (und geringerer Schuldichte) nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden konnte. Dagegen vermochten landesherrliche Befehle nichts auszurichten.

(Engelbrecht 1984; Friedrich 1987)

Es gibt schon im 16. Jahrhundert für einzelne Orte Regelungen zum jahreszeitlichen Schulbesuch, und das Gesamtbild änderte sich auch während der Frühneuzeit nicht. Die „Sommerschule“ blieb schwach besucht, und regional fand im „Sommer“ Unterricht überhaupt nicht statt. Im 17. Jahrhundert reduzierte sich die Landschulpraxis auf die Zeit von Weihnachten bis Ostern, zum Teil auch nur auf eine Phase von vier bis sechs Wochen. Eher selten findet sich der umgekehrte Fall: Im Obererzgebirge beispielsweise war gerade der Schulbesuch im Sommer üblich, ganz offenbar eine Folge der dortigen spezifischen gewerblichen Struktur. Noch im 18. Jahrhundert konnte vom Frühling bis zum Abschluss der Ernte von einem dauerhaften Schulbesuch nicht die Rede sein. (Hoke/Reiter 1993)

Bereits Friedrich Wilhelm versuchte durch die „Preußische Verordnung über die Einführung des allgemeinen Schulzwangs vom 28.9.1717“ sicherzustellen, dass jedes Kind „im Winter täglich und im Sommer wann die Eltern die Kinder bei ihrer Wirthschafft benötigt seyn, zum wenigstens ein oder zweymahl die Woche, damit Sie dasjenige, was im Winter erlernt werden, nicht gänzlich vergessen mögen, in die Schul zuschicken.“ (in: Reble 1971, 232; vgl. auch Neugebauer 1982).

Doch erst ab Mitte des 18. Jahrhunderts scheint sich eine langsame Verstetigung des Schulbesuchs einzustellen, wenn auch durchaus nicht in allen Orten. Dennoch bleibt die Durchsetzung der Schulpflicht schwierig, so dass der Preußenkönig 1763 im General-Land-Schul-Reglement“ verordnete: „Um aber wegen den Sommer- und Winterschulen etwas gewisses zu bestimmen, so wollen Wir, dass die Winterschulen an allen Wochentagen, Vormittags von 8 bis 11 und Nachmittags, den Mittwoch und Sonnabend ausgenommen, von 1 bis 4 gehalten werden sollen. Die Winterschule gehet daher von Michaelis bis Ostern unausgesetzt fort, die Sommerschulen aber sollen nur des Vormittags oder nach den Umständen des Ortes, Nachmittags in drei Stunden alle Tage gehalten werden. Um welchen Stunden des Tages aber der Unterricht seinen Anfang nehmen soll, solches werden die Prediger, nach den Umständen ihres Ortes bestens zu bestimmen und einzurichten wissen. Keine Ferien werden verstattet, sondern selbst in der Erndte müssen die Schulen auf vorgedachte Art gehalten werden. Doch mit dem Unterschied, dass, da im Winter auf jede Lection eine ganze Stunden, dagegen im Sommer nur eine halbe Stunde darauf gewendet werden soll“

(Königl. Preuß. General-Land-Schul-Reglement vom 12. August 1763; in: Reble 1971, 233-234)

Während sich im 19. Jahrhundert allmählich im Bereich der in ländlichen Gebieten liegenden Volksschulen ein ganzjähriger Unterrichtsbetrieb durchsetzen ließ, blieb die Winterschule in den weiterführenden Schulstufen und in der beruflichen Bildung weiterhin ein typisches

Organisationsmodell. Bereits die 1806 in Möglin bei Berlin gegründete erste Landwirtschaftsschule, wie auch die bald danach in Schlesien oder Süddeutschland aufgebauten „landwirtschaftlichen Anstalten“ mussten als Winterschulen geführt werden, selbst nach der Einführung der obligatorischen Fortbildungsschule, wie man die Berufsschulen damals nannte, wurden diese auf dem Lande überwiegend als „Landwirtschaftliche Winterschulen“ geführt, die üblicherweise verteilt auf zwei Winterhalbjahre Fachwissen an fünfzehnjährige Knaben vermitteln sollten, welche aus Familien von kleineren und mittleren Grundbesitzern stammten. Voraussetzung war der erfolgreiche Abschluss der Volksschule, zumeist konnte mit dem Besuch der Landwirtschaftsschule dann ein mittlerer Bildungsabschluss erworben werden. Es waren zumeist Ganztagschulen, die am Vormittag Unterricht und am Nachmittag Exkursionen und Besichtigungen oder auch praktische Tätigkeiten anboten. Teilweise waren es Einzugsschulen, so dass die Jugendlichen im heimatlichen Hof wohnen konnten. Es gab aber auch Einrichtungen mit Internatsunterbringung, die allerdings teuer waren. Mit zum Konzept der Winterschulen gehörte die „Wanderlehrtätigkeit“ der Lehrkräfte im Sommer, in denen diese die Jungbauern und ‚die elterlichen Wirtschaften‘ wiederholt besuchen und hinsichtlich „empfehlenswerter Verbesserungen“ beraten sowie „vor den bäuerlichen Kreisen“ beziehungsweise in den landwirtschaftlichen Vereinen und Versammlungen Vorträge halten oder in den ländlichen Regionen Forschungsarbeiten durchführen sollten, um ‚die in der Schule gepflanzte Saat über die Schulzeit hinaus zu pflegen und zu fördern‘. (Schmiel 1991)



**Links:** Das Schild verrät die ursprüngliche Aufgabe dieses Hauses: Die Winterschule (landwirtschaftliche Schule) in Neustadt am Rügenberge.

**Rechts:** Alte Postkarte der Winterschule in Neustadt.

(Quelle: [www.ruebenberge.de/kunst-kultur-soziales/landwirtschaftliche\\_winterschule.html](http://www.ruebenberge.de/kunst-kultur-soziales/landwirtschaftliche_winterschule.html);  
Abdruckgenehmigung erhalten am 26.10.2021)

Gegenwärtig gibt es, beispielsweise im Alpenraum, immer noch etliche Landwirtschaftsschulen, die als Winterschulen organisiert werden. Es kann damit nicht nur die Arbeit auf dem Hof weitergeführt werden, sondern die Winterschule lässt sich auch mit anderen Nebenberufstätigkeiten in Einklang bringen sowie in der Schweiz mit dem Absolvieren des Militärdienstes kombinieren. In ein umfangreiches ökologisch orientiertes Programm zur Bearbeitung von Umwelt- und Entwicklungsproblemen des Alpenraumes ist die „Winterschule Ulten“ in Südtirol integriert, das von der in acht Alpenländern angesiedelten Nichtregierungsorganisation CIPRA (Commission Internationale pour la Protection des Alpes) durchgeführt wird. In den Wintermonaten kann eine Ausbildung zur Fachkraft für umweltverträgliche Naturfaserverarbeitung absolviert werden. Auch die Fachschule für Landwirtschaft in Haldesleben (Sachsen-Anhalt) bietet die Ausbildung zur „Agrarbetriebswirt/in“ in einer einjährigen Vollzeitausbildung oder in einer zweijährigen Teilzeitausbildung im Winter an und nimmt damit wieder eine Tradition auf, die mit der Gründung als „Landwirtschaftliche Winterschule Neuhaldesleben“ begann, in der DDR nicht fortgesetzt wurde, dann jedoch 1991 wieder eingeführt worden ist. Auch Zirkus- und Schaustellerkinder können die Berufsschulpflicht während des Winterlagers in → Berufsschulen für gewerblich Reisende

de in Neumünster (Schleswig-Holstein), Nidda (Hessen) und Herne (Nordrhein-Westfalen) erfüllen.

In vielen Ländern des Globalen Südens, in denen Kinderarbeit verbreitet und das Schulwesen unzureichend ausgebaut ist oder schwierige klimatische Bedingungen herrschen, wird immer wieder auf eine saisonale Schule zurückgegriffen, die sich in den Tropen dann eher nach Regen- und Trockenzeiten richtet. So wurde beispielsweise mit Unterstützung der Technischen Hochschule Aachen in einer zu Indien gehörenden Region im Himalaya die Winterschule Sani-Zaskar gebaut. Das Null-Energie-Haus wird durch eine geschickte Verglasung trotz bitterkalter Außentemperaturen allein mit Solarenergie beheizt, und somit wird die Durchführung von Unterricht im Winter überhaupt erst möglich. Zuvor fand dort in den Wintermonaten kein Unterricht statt, und die Lehrkräfte gingen in die wärmeren Täler, um andere Verdienstmöglichkeiten zu erschließen. Winter- beziehungsweise Sommerschulen finden sich auch in den südamerikanischen Anden oder in den Wüstenregionen des afrikanischen Sahel.

([www.fachschule-ravensburg.de](http://www.fachschule-ravensburg.de); [www.lueben-damals.de](http://www.lueben-damals.de); [www.ruebenberge.de](http://www.ruebenberge.de);  
[www.strickhof.ch](http://www.strickhof.ch); [www.winterschule-ulten.it](http://www.winterschule-ulten.it); [www.sani-zanskar.de](http://www.sani-zanskar.de))

**[www.fachschule-ravensburg.de/geschichte.html](http://www.fachschule-ravensburg.de/geschichte.html)**

(Landwirtschaftlichen Winterschule in Ravensburg)

**[www.lueben-damals.de/landwirtschaftsschule.html](http://www.lueben-damals.de/landwirtschaftsschule.html)**

(Landwirtschaftsschule Lüben)

**[www.ruebenberge.de/kunst-kultur-soziales/landwirtschaftliche\\_winterschule.html](http://www.ruebenberge.de/kunst-kultur-soziales/landwirtschaftliche_winterschule.html)**

(Die Winterschule Neustadt am Rübenberge)

**[www.strickhof.ch](http://www.strickhof.ch)** (Die Winterschule: die Schule des Bauernstandes)

**[www.winterschule-ulten.it](http://www.winterschule-ulten.it)** (Winterschule Ulten)

**[www.sani-zanskar.de](http://www.sani-zanskar.de)** (Winterschule Sani-Zaskar)

**Engelbrecht**, Helmut (1984): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Band 3: Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

**Friedrich**, Gerd (1987): Das niedere Schulwesen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III. 1800-1870. Herausgegeben von Karl-Ernst Jeismann und Peter Lundgreen. München: C.H.Beck, 123-152.

**Hoke**, Rudolf; Reiter, Ilse (Hrsg.) (1993): Quellensammlung zur österreichischen und deutschen Rechtsgeschichte. Wien: Böhlau.

**Neugebauer**, Wolfgang (1982): Bemerkungen zum preussischen Schuledikt von 1717. In: Jahrbuch für die Geschichte Mittel- und Ostdeutschlands, Band 31, 155-176.

**Neugebauer**, Wolfgang (2005): Niedere Schulen und Realschulen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band II: 18. Jahrhundert. Herausgegeben von Notker Hammerstein und Ulrich Hermann. München: C.H. Beck, 213-259.

**Reble**, Albert (Hrsg.) (1971): Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband I. Stuttgart: Ernst Klett.

**Schmiel**, Martin (1991): Landwirtschaftliches Bildungswesen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III: 1800-1870. Herausgegeben von Christa Berg. München: C.H. Beck, 306-310.

## Zeltschulen

Unterricht in einem Zelt – das ist eine basale Organisationsform von Schule, die verschiedene Vorteile hat: Zelte sind „mobil“, denn sie haben kein großes Gewicht und lassen sich somit beispielsweise mit Lasttieren relativ gut transportieren sowie rasch auf- bzw. abbauen. Zelte sind in der Herstellung relativ kostengünstig, sie bieten Schutz vor Hitze und Regen, kühlen und wärmen zugleich, können also grundsätzlich ganzjährig genutzt werden. Sie sind „lebensweltnah“, denn die Nomaden nutzen Zelte für verschiedene Funktionen (kochen, schlafen, Gäste empfangen, Nahrungsmittel lagern, Tiere halten) – und eben auch zum Lernen. Oft nimmt die Lehrkraft „ihre“ Schule mit einem Lasttier mit, wo es Straßen gibt, werden die Zelte mit dem Auto zu den Weideplätzen gefahren. Manchmal übernachtet die Lehrkraft im Schulzelt und wird dann von den Nomaden mit Essen versorgt.

Anwendung finden Zeltschulen, erstens, zur *Beschulung mobil lebender Gruppen*, die in der Fachliteratur zumeist als Nomaden bezeichnet werden, ein altgriechisches Wort, das „weidend“ oder „herumschweifend“ bedeutet. Weltweit gibt es vor allem *Landnomaden*, die überwiegend als Hirten und in der Viehzucht, manchmal auch im Warenhandel tätig sind. Man unterscheidet den Horizontalen Nomadismus“, mit weiten Wanderungen innerhalb einer Vegetationszone, und den Vertikalen Nomadismus, in dem zwischen Tief- und Hochland umhergezogen wird. Wie viele Nomaden es weltweit noch gibt, ist nicht bekannt. Die UNESCO bezeichnet Nomaden als „Mobile communities“, die in der World Declaration on Education For All (Jomtien) als eine der „vulnerablen Gruppen“ identifiziert wurden. Man geht davon aus, dass über 20 Millionen Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter nomadisch leben. (Dyer 2005, 2015)

Ogleich sich der Begriff *Tent school* für die Organisation der Beschulung von Landnomaden durchgesetzt hat, steht der Terminus für



Edwin Changamu during a visit at Jacob Long'ada's mobile school (Kenya)

(Foto: Theresa Schaller; Abdruckgenehmigung erhalten am 26.10.2021)

eine gewisse Formenvielfalt: In sehr heißen und trockenen Gegenden sind es eher *Mattenschulen*, d. h. aus Ästen, Stroh oder Bambus werden einfache Flechtwände errichtet, um ein „Klassenzimmer“ zu markieren. Aus Kostengründen oder der Belüftung wegen verzichtet man auf ein Dach, sondern stellt die Matten im Schatten eines Baumes auf. In Kenya werden zur Begrenzung des Lernorts große, thematisch bedruckte Tücher und Stoffbeutel mit didaktischen Materialien an die Bäume gehängt (vgl. Foto). In Äthiopien spricht man von *Kamelschulen*, weil die Zelte und die Lernutensilien auf diesen Lasttieren transportiert werden. In manchen Ländern geht man auf den Gebrauch von *Containern* über, die an den verschiedenen Weideplätzen ganzjährig aufgestellt, aber nur genutzt werden, wenn die Nomaden vor Ort sind. Eine andere „moderne“ Variante sind *Busschulen*, die zu Lernräumen umgebaut werden. In Deutschland erfolgt die → Beschulung von Kindern sogenannter beruflich Reisender, also z.B. von Schausteller- und Zirkuskindern, häufig mit *Wohnmobilen*, die als *Reisende Schulen* bezeichnet werden.

(Hendershot 1965; Dyer 2005, 2015; Attaran et al. 2012; Schaller/Würzle 2021)

Für die *Seenomaden* werden *Bootsschulen* eingesetzt. Vor allem in der Inselwelt in Süd- und Südostasien leben Familien auf Booten, um Warenhandel zu betreiben oder/und im Fischfang tätig zu sein. In Indonesien, Malaysia oder auf den Philippinen reisen Lehrkräfte in Booten zu den Ankerplätzen oder Anlegestellen, um dort den Unterricht durchzuführen. In Nigeria experimentiert man mit *Floating Schools*, die in den großen Pfahlbauten-Siedlungen im Nigerdelta Unterricht anbieten. Die schwimmenden Schulen verwenden regional vorhandene Materialien, vor allem Holz: „Die Form der Schule erinnert durch die Dreiecks-Form an ein Zelt. Allerdings gibt es in diesem ‚Zelt‘ drei Ebenen, die insgesamt 220 Quadratmeter groß sind. Die unterste Ebene bildet einen grünen Freiraum, der als Spielplatz von den Schülern genutzt werden soll. Eine Ebene darüber liegt das Hauptklassenzimmer, die dritte Ebene ist als ‚Open-Air‘-Zimmer gedacht.“ Der Prototyp ist bei einem heftigen Sturm zertrümmert worden, dennoch gilt die Idee als sehr nachhaltig. ([www.architektur-wasser.de](http://www.architektur-wasser.de))

In Deutschland werden hingegen die → Kinder der Binnenschifffahrt traditionell in eigens für sie eingerichteten Heimschulen unterrichtet. Internate gibt es auch für Landnomaden, wie zum Beispiel das *Desert Center*, das unter anderem im Oman implementiert wurde. Diese Einrichtungen haben standardisiert vier Räume für die Schule und zwei für den Gesundheitsdienst, außerdem einige Zimmer, in denen Nomaden übernachten können, dazuhin eine kleine Moschee, Wasseranlage, Tankstelle und Polizeistation sowie sechs Häuschen, in denen das Personal wohnt. Zwar ähnelt die Schule einem Internat, allerdings verbringen die Schüler lediglich vier Tage pro Woche dort, drei Tage sind sie bei ihren Familien. (Chatty 2005; Dyer 2015)

Ein zweiter Anwendungsbereich der Zeltschulen ist die Sicherstellung von *Unterricht in Krisengebieten*, dies wird auch als *Emergency Education* bezeichnet. Nach schweren Erdbeben oder Überschwemmungen, wenn die Schulgebäude zerstört worden sind oder zur Un-

terbringung der Menschen genutzt werden müssen, kommt im Rahmen der Katastrophenhilfe die *School-in-a-Box* zur Anwendung. Die internationalen Hilfsorganisationen halten standardisierte Kisten bereit, die mit Wohnzelten und anderer Infrastruktur rasch in die Krisengebiete geschafft werden können, u. a., weil sich die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass „normaler“ Schulunterricht für die Kinder wichtig ist und ein Stück weit dadurch Traumatisierungen verhindert oder bearbeitet werden können. (Bensalah 2002)

„The School-in-a-Box has become part of the UNICEF standard response in emergencies, used in many back-to-school operations around the world. The kit contains supplies and materials for a teacher and up to 40 students. The purpose of the kit is to ensure the continuation of children’s education by the first 72 hours of an emergency. In addition to the basic school supplies, such as exercise books, pencils, erasers and scissors, the kit also includes a wooden teaching clock, wooden cubes for counting, a wind-or/solar radio and a set of three laminated posters (alphabet, multiplication and number tables). The kit is supplied in a locked aluminium box, the lid of which can double as a blackboard when coated with the special paint included in the kit. Using a locally developed teaching guide and curriculum, teachers can establish makeshift classrooms almost anywhere. The contents of the kit are culturally neutral, can be used anywhere in the world, and are often supplemented by locally purchased products, such as books in local languages, toys, games and musical instruments. Exercise books are printed without margins, so that children who write from left to right or from right to left can use them.” ([www.unicef.org/supply/](http://www.unicef.org/supply/))

Auch die → Flüchtlingschulen in den halb-geschlossenen Lagern sind oftmals als Zelt- oder Containerschulen organisiert. So sorgt der Verein Zeltschulen e.V. (München) in den Flüchtlingscamps im Liba-

non, direkt an der syrischen Grenze gelegen, nicht nur für die regelmäßige Beschulung der Kinder und Jugendlichen, sondern bietet auch Grundbildung für Erwachsene und sogar eine berufsvorbereitende Qualifizierung im Zelt an. In den Bildungsangeboten unterrichten überwiegend Lehrkräfte, die selbst aus Syrien geflüchtet sind, dort bereits pädagogisch gearbeitet haben und im Camp leben. Die „ZeltZeit – Zeltschule Zeitung“ berichtet regelmäßig über die Arbeit des Vereins. ([www.zeltschule.org](http://www.zeltschule.org))

Kinder und Jugendliche aus Nomadenfamilien, die eine Behinderung haben, werden eher nicht in mobilen Zeltschulen, sondern in stationären Schulen des regulären Bildungssystems unterrichtet. Die soziale Lage von Menschen mit Behinderung im Zusammenhang einer nomadischen Lebensweise ist allerdings nur ganz selten erforscht oder politisch berücksichtigt. Auch im World Wide Web findet sich nur ein einziger Hinweis auf eine Selbstorganisation in Kenya, die sich mit dieser Fragestellung befasst. ([www.namati.org](http://www.namati.org))

**[www.namati.org/network/organization/northern-nomadic-disabled-persons-organisation](http://www.namati.org/network/organization/northern-nomadic-disabled-persons-organisation)**

**[www.unicef.org/supply](http://www.unicef.org/supply)**

**[www.architektur-wasser.de/inspiration/bauten/makoko-floating-school-nigeria](http://www.architektur-wasser.de/inspiration/bauten/makoko-floating-school-nigeria)**

**[www.zeltschule.org](http://www.zeltschule.org)**

**Attaran**, Mohammad; Siraj, Saedah; Norlidah Alias (2012): Nomadic Learning Culture: Narratives of a Teacher. In: Life Science Journal 9 (4), 5943-5948.

**Bensalah**, Kacem (Ed.) (2002): Guidelines for Education in Situations of Emergency and Crisis. Paris: UNESCO.

**Chatty**, Dawn (2005): Boarding Schools for Mobile Peoples: The Harasiis in the Sultanate of Oman. In: Dyer, Caroline (Ed): The Education of Nomadic Peoples: Issues, Provisions and Prospects. Oxford and New York: Berghahn Press, 213-231.

**Dyer**, Caroline (Ed.) (2005): The Education of Nomadic Peoples: Issues, Provisions and Prospects. Oxford and New York: Berghahn Press.

**Dyer**, Caroline (2015): Evolution in approaches to educating children from mobile and nomadic communities.

Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2015. Paris: UNESCO.

**Hendershot**, Clarence (1965): White Tents in Mountains: A Report on the Tribal Schools of Fars Province. Washington: Communication Resource Branch, US AID.

**Schaller**, Theresa; Würzle, Ruth (2021): Mobile Schools. Pastoralism – Ladders of Learning – Teacher Education. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

## BEGRIFFE

Eine konsensuale übergreifende Bezeichnung für die in diesem Lexikon beschriebenen Schulen gibt es nicht – weder in der deutschsprachigen noch in der international-vergleichenden Erziehungswissenschaft. Historisch findet sich der Begriff → Armenschule, der bis etwa zu Beginn des 20. Jahrhunderts in vielen Teilen der Welt sehr gebräuchlich war. Doch schon früh beginnt sich die Terminologie auszdifferenzieren: Manche Benennungen beziehen sich auf die Zielgruppen, die mit den Bildungskonzepten adressiert werden (z.B. Flüchtlingsschulen, Vagantenschulen), es wird eine begriffliche Verbindung zu einzelnen erschwerten Lebenslagen hergestellt (Straßenschulen, Kinder- und Jugendnotdienst), das Besondere des Schulkonzepts fokussiert (Gemeinwesenschulen, Produktionsschulen) oder die Spezifität der Organisationsform hervorgehoben (Erziehungsschiffe, Zeltschulen).

Zwar gibt es eine weltweit verbreitete Bezeichnung für die öffentlichen Schule (z.B. Public School, École publique, Escuela publica), und auch zur Sonderschule für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen (z.B. Special Needs Schools, École spéciale, Escuela especial). Solchermaßen vereinheitlichte Begriffe zu den Schulkonzepten für Kinder und Jugendliche in erschwerten Lebenslagen sind hingegen nicht vorhanden. Doch es gibt Termini, die häufiger in diesem schulischen Handlungsfeld zu finden sind: In Kanada wird beispielsweise von „Alternative Schools“ gesprochen. Schulrechtlich ist für Deutschland der Begriff „Ersatzschule“ sehr relevant. Ein eher schul- und bildungstheoretisch konnotierter Begriff ist die „Jugendschule“, die international als „Youth School“ firmiert. Da die meisten Ersatzschulen in Deutschland in Trägerschaft der Jugendhilfe sind, können sie auch als „Schulen der Jugendhilfe“ bezeichnet werden. Nicht nur die Europäische Gemeinschaft theoretisiert erschwerte Lebenslagen aktuell mit dem Begriff der Vulnerabilität, in vielen sozialpolitischen Programmen wird deshalb – weltweit – von „Vulnerable groups“ gesprochen.

## Alternative School

In Kanada werden für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche so genannte *Alternative School Programs* vorgehalten. Solche Angebote zur Beschulung von Heranwachsenden in schwierigen Lebenslagen gibt es dort mindestens seit den 1960er-Jahren. Die Lehrkräfte, die in diesen Schulen arbeiten, werden als *Alternative Teachers* bezeichnet, etliche kanadische Hochschulen bieten Bachelor- oder Masterprogramme in Alternative Education an. Denn auch Kanada schafft es bislang nicht, alle Kinder und Jugendlichen in den inklusiven allgemeinbildenden Schulen zu halten, ab der Klassenstufe sechs gibt es einen quantitativ markanten Schulabsentismus, ebenso führen eine frühe Schwangerschaft, Delinquenz oder eine massive Suchtproblematik häufig zur Exklusion aus dem Bildungssystem.

[The Mc Creary 2008; Smith et al. 2015]

Wie in Europa schließt auch in Kanada dieses pädagogische Diskursfeld an den Begriff → „Vulnerabilität“ an, mit dem die sozialen Risiken bezeichnet werden, in Armut und soziale Exklusion zu geraten, die Kindern und Jugendlichen das erfolgreiche Durchlaufen des Schulsystems erschweren können. In Kanada werden schulpflichtige Heranwachsende in zwei Risiko-Gruppen unterteilt:

- „At-risk youth“ sind von einer gravierenden individuellen Problemlage betroffen (Alkohol- oder Drogenkonsum, schwere psychische Erkrankung, Obdachlosigkeit, Missbrauchs- und Diskriminierungserfahrungen, frühe Schwangerschaft, Kriminalität).
- „High-risk youth“ haben zudem die Verbindung zu ihrer Herkunftsfamilie, zu ihrer Stammschule und/oder zur Community verloren.

Im Schulsystem werden für die beiden Gruppen unterschiedliche Bildungs- und Unterstützungsprogramme angeboten, jedenfalls bis die zehnjährige Schulpflicht erfüllt ist. Die Schulbehörden (School District Boards) erfassen „Vulnerable students“, deren Familien in sozio-ökonomisch angespannten Verhältnissen leben. Für schulpflichtige Minderjährige, die durch intensiven und länger andauernden Schulabsentismus, durch schwieriges Verhalten, Gewalthandlungen im Unterricht, Drogenkonsum oder Drogenhandel in der Schule oder Strafanzeigen auffallen und in den Bildungseinrichtungen nicht mehr tragbar sind, leitet die Schulverwaltung ein behördliches Verfahren ein. Sie versucht zunächst, mit den Eltern und der Jugendhilfe (die den Sozialbehörden angegliedert ist) eine zusätzliche außerschulische Unterstützung zu organisieren, um die Kinder und Jugendlichen sozial einzubinden bzw. zu stabilisieren, und auf diesem Weg den „drop out“ möglichst zu verhindern. Wenn dies nicht gelingt, wechseln die Schülerinnen und Schüler in eine „Alt School“; die meisten dieser Kinder und Jugendlichen können in ihren Familien verbleiben, einzelne kommen in ein Heim, die entweder im Familienansatz von Hauseltern oder im Wohngruppenkonzept von sozialpädagogischen Fachkräften geführt werden. [Schroeder 2018]

“Alternative Schools are defined as programs that meet the special requirements of students who may be unable to adjust to the requirements of regular schools (for example timetables, schedules, or traditional classroom environment). [...] Alternative education programs are designed to assist youth to reconnect and remain engaged with their education, despite other challenges they may be facing in their lives. Low teacher-to-student ratios and the additional supports of teaching assistants and youth care workers allow alternative education programs’ staff to gain an indepth knowledge of youth, assess their educational, emotional and practical needs, build positive relationships, identify their optimum learning style, and offer additional supports as required. It also ensures programs that can offer

flexibility in their delivery methods, with both teacher-directed learning and self-paced courses. Finally, the diverse range of alternative education programs ensures that youth are offered a supportive atmosphere and the chance to meet other young people with similar experiences. Examples include programs for pregnant and parenting youth, programs for Aboriginal youth, intensive behaviour intervention programs, and programs for youth on probation.” [The McCreary 2008, 7 und 40].

Sozialer Ausschluss zwingt auch das kanadische Schulsystem dazu, „andere“ – „alternative“ – Wege zu gehen, um Schulbesuch und -erfolg benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener zu sichern. Die meisten Projekte haben einen speziellen Alters- bzw. Stufenbezug und unterscheiden sich insbesondere in ihren konzeptionellen Schwerpunktsetzungen: Abschlussorientierung, Sicherung des Übergangs von der Elementary in die Secondary Education bzw. von der Secondary in den Job, Einbindung der Jugendlichen in soziale Projekte der Community (Youth Hub), Unterstützung für junge Eltern (Young Parents Program) oder „Out door“ Pädagogik (Take a Hike). Etliche „Alternativschulen“ sind zwar regulären Secondary Schools angegliedert, stellen aber eigenständige Bildungsgänge dar, andere können konzeptionell mit der Secondary School verbunden sein oder es werden lediglich die Räumlichkeiten der Public School genutzt. Einzelne Projekte sind in Trägerschaft der Jugendhilfe (Public Youth Care). Der Bildungsdiskurs ist auch in den Alternativschulen überwiegend auf die Erlangung eines allgemeinbildenden Schulabschlusses hin ausgerichtet, eine systematische Vorbereitung auf die Arbeitswelt ist in Kanada nicht vorgesehen. [Schroeder 2018]

In Deutschland oder in Großbritannien gibt es ebenfalls Begriffe wie *Alternativschule* oder *Alternative Education*, die indes eher reformpädagogische Erziehungs- und Bildungsvorstellungen der mittleren sozialen Milieus fassen. Als charakteristische Merkmale solcher Ein-

richtungen nennt beispielsweise Oskar Negt, dass sie kontextgebunden sind und versuchen, neue Antworten auf drängende Kindheitsprobleme zu finden; dass sie experimentell sind und sich durch explizite oder indirekte Kritik am Bestehenden auszeichnen und somit immer auch Rückwirkungen auf die „Normalpädagogik“ haben. In diesem Verständnis sind Alternativschulen eher „Experimentierfelder“ pädagogischer Utopien und schulische „Gegenentwürfe“. Dem Begriff Alternativpädagogik liegt somit eine normative Dichotomisierung zugrunde, indem der krisengeschüttelten öffentlichen „Normalschule“ die reformierte (und zumeist private) „Alternativschule“ gegenübergestellt wird.

[Maas 2003; Negt 2003; Kraftl 2013]

Die Alternative School Programms in Kanada sind jedoch gerade *keine* reformpädagogischen „Gegenorte“ zum staatlichen Schulsystem, sondern ein untrennbarer Teil des öffentlichen Bildungswesens, der sich aus einer Problemlage – den prekären Lebensbedingungen – legitimiert und sich in darauf bezogenen profilierten Bildungsangeboten konstituiert. Mit diesem Selbstverständnis sind sie vergleichbar mit den in diesem Lexikon beschriebenen Schulen in Deutschland und anderswo.

**Kraftl**, Peter (2013): Geographies of Alternative Education. Diverse learning spaces for children and young people. Bristol: Policy Press.

**Maas**, Michael (2003): Alternativschule und Jugendkultur. Entwicklungsprobleme von Adoleszenten. Weinheim und Basel: Beltz.

**Negt**, Oskar (2003): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen: Steidl.

**Schroeder**, Joachim (2018): „Jugend-schulen“ in Kanada. In: Sonderpädagogische Förderung heute 63, 2, 121-131.

**Smith**, Annie; Stewart, Duncan; Poon, Collin; Peled, Maya; Saewyc, Elisabeth (2015): Our communities, our youth: The health of homeless and street-involved youth in British Columbia.

Vancouver, BC: McCreary Centre Society.

**The Mc Creary** Centre Society (2008): Making the Grade: A review of Alternative Education Programs in British Columbia. Vancouver, BC: McCreary Centre Society.

## Ersatzschule

Das deutsche Schulrecht kennt den Begriff der *staatlich anerkannten Ersatzschule*. Es finden sich auch Bezeichnungen wie Schulersatzprojekt, schulersetzen oder schulanaloge Maßnahme. Obwohl überwiegend in freier Trägerschaft oder in Verantwortung der örtlichen bzw. überörtlichen Kinder- und Jugendhilfe geführt, sind sie ein Bestandteil des öffentlichen Bildungswesens. Fast alle der in diesem Lexikon dargestellten Schulen in Deutschland haben den juristischen Status der Ersatzschule.

Artikel 7 des Grundgesetzes gewährleistet in Abschnitt (4) das Recht zur Errichtung von privaten Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen. Sie benötigen die Genehmigung des Staates, unterstehen den Landesgesetzen und dürfen in ihren Lehrzielen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen. Die Betriebserlaubnis ist zu versagen, wenn die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte nicht genügend gesichert ist. Wichtig ist auch das sogenannte Sonderungsverbot, das heißt, eine Privilegierung der Schülerinnen und Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern darf durch die Privatschulen nicht gefördert werden. Eine Erhebung von Schulgeld ist damit eingeschränkt bzw. muss durch Schulgeldnachlässe, Erziehungsbeihilfen, Geschwisterermäßigung und Stipendien ausgeglichen werden.

[Deutscher Bundestag 2007]

Weitere Bestimmungen wurden 1951 von der Kultusministerkonferenz (KMK) in der „Vereinbarung zur (Wieder-) Zulassung von Privat-, Ersatz- und Ergänzungsschulen“ geregelt. Will eine *Ersatzschule* staatlich anerkannt werden, muss sie den Regelungen des Schulgesetzes entsprechen, in dem sie angesiedelt ist. Dann können Schülerinnen und Schüler in dieser ihre Schulpflicht ableisten. Ersatzschulen können finanziell staatlichen Schulen gleichgestellt sein, haben aber kein

Recht darauf. Sie können staatliche Berechtigungen (Schulabschlüsse) erteilen. Private *Ergänzungsschulen* hingegen, beispielsweise Sprach- oder Musikschulen, haben einen minderen Rechtsstatus gegenüber den Ersatzschulen und den staatlichen Schulen, sie dürfen zumeist keine Schulabschlüsse vergeben, sondern Prüfungen müssen vor externen Prüfungsausschüssen abgelegt werden. [KMK 1951]

Die ersten Ersatzschulen wurden in der neu gegründeten Bundesrepublik Deutschland für Kinder und Jugendliche ohne deutsche Staatsangehörigkeit genehmigt. So richteten die Besatzungstruppen und später die NATO-Streitkräfte zumeist eigene Schulen und sogar Universitäten ein. Nach längeren Auseinandersetzungen wurden auch die „Displaced Persons“, also während des Krieges zur Zwangsarbeit nach Deutschland verbrachte so genannte „Fremdarbeiter“, auf Entscheidung der Militärregierungen in eigenen ukrainischen, lettischen oder litauischen (Ersatz-)Schulen unterrichtet, bis die Rückkehr der ab 1951 als „Heimatlose Ausländer“ bezeichneten Personen geklärt war. Die Schulen für das Personal internationaler Organisationen – beispielsweise Europaschulen, die auf Abkommen der EU beruhen – haben ebenfalls fast immer einen Ersatzschulstatus. Die Schulsprache ist die Staatssprache des Herkunftslandes, unterrichtet wird nach den Lehrplänen des Herkunftslandes, zumeist stammen auch die Lehrkräfte von dort. Die Kulturhoheit der Länder der Bundesrepublik ist somit in hohem Maße eingeschränkt. [Hansen/Wenning 2003, 105-120]

Auch im Jugendstrafvollzug wird die Beschulung zumeist in Ersatzschulen organisiert. Die → Gefängnisschulen im „geschlossenen“ Vollzug (die Haftzeit ist unter Verschluss abzusitzen) und dem „offenen“ Vollzug (die Inhaftierten dürfen tagsüber, an Wochenenden oder auch über längere Zeit die Strafanstalt verlassen, um ‚draußen‘ einer Arbeit nachzugehen, eine Schule zu besuchen oder bei der Familie zu sein) sowie die → Forensikschulen im Maßregelvollzug benötigen den Ersatzschulstatus, weil sie den jeweiligen Justizbehörden und nicht den

Schulbehörden unterstehen. Überdies kennt das Jugendstrafrecht auch den „freien Vollzug“ (§ 91 Abs. 3 Jugendgerichtsgesetz), der den jugendlichen Straftätern gestattet, die Haft statt in einer der Justiz unterstehenden Jugendstrafanstalt in einer → Schule (in Trägerschaft) der Jugendhilfe zu verbringen. Die wenigen Schulen im freien Vollzug, die es in Deutschland gibt (→ Gefängnisschulen), sind schulrechtlich ebenfalls Ersatzschulen.

Mit der Neufassung des Achten Sozialgesetzbuches in den 1990er Jahren, ist der Kinder- und Jugendhilfe ein Bildungsauftrag erteilt worden und die „Kinder- und Jugendbildung“ wurde zu einem sozialpädagogischen Arbeitsfeld. Obwohl es auch schon zuvor Ersatzschulen der Jugendhilfe gab, zu nennen sind insbesondere die privaten Sonderschulen und Heimschulen der Kirchen und Wohlfahrtsverbände, haben die gesetzlichen Neuerungen im SGB VIII womöglich die vermehrte Einrichtung von → Schulen der Jugendhilfe befördert. Es gibt unterschiedliche Formen der Organisation: In manchen Bundesländern ordnet die Schulbehörde Lehrkräfte an das Jugendamt ab, sodass diese dann die Beschulung in den Jugendhilfeeinrichtungen durchführen und unter der Dienst- bzw. Fachaufsicht der Jugendbehörden stehen. Vereinzelt werden Ersatzschulen auch den Schulbehörden zugeordnet, allerdings sind diese ganz selten vollumfänglich von diesen finanziert. Somit sind sie den Regel- und Sonderschulen rechtlich nicht gleichgestellt, sondern sie arbeiten in Trägerform (beispielsweise eines Vereins oder einer GmbH) und unter Projektbedingungen. Oftmals erhalten sie von den Behörden nur ein Grundbudget und müssen notwendige Mittel zusätzlich immer wieder neu in Bundes- bzw. EU-Programmen beantragen. [KMK 2006; Akkaya et al. 2019]

**Akkaya, Pia; Helbig, Marcel; Wrase, Michael** (2019): Voraussetzung sozialer Verantwortung – Privatschulfinanzierung in den deutschen Bundesländern.

Darstellung und Vergleich der Finanzierungssysteme für allgemeinbildende Ersatzschulen in den 16 Ländern. Abschlussbericht zum Projekt, gefördert von der Max-Traeger-Stiftung und der BGAG-Stiftung. Discussion Paper, P 2019-006.

**Deutscher Bundestag – Wissenschaftliche Dienste** (2007): Zur Zulässigkeit einkommensunabhängiger Schulgelder an Ersatzschulen. Sachstand. Berlin: WD 3 -441/07.

**Hansen, Georg; Wenning, Norbert** (2003): Schulpolitik für andere Ethnien in Deutschland. Zwischen Autonomie und Unterdrückung. Münster: Waxmann.

**KMK** (1951): Vereinbarung der Kultusministerkonferenz zur (Wieder-) Zulassung von Privat-, Ersatz- und Ergänzungsschulen von 1951.

**KMK** (2006): Übersicht über die Finanzierung der Privatschulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenstellung des Sekretariates der Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2004 i.d.F. vom 22.06.2006).

## Jugendschule

Unter dem Begriff *Jugendschulen* werden in der erziehungswissenschaftlichen Forschung schulische Einrichtungen subsumiert, die sich auf den erschwerten Zugang junger Heranwachsender zum Beschäftigungssystem beziehen. Anfänge der Debatte lassen sich in der reformpädagogischen Arbeitsschulbewegung des frühen 20. Jahrhunderts ausmachen, als bereits intensiv um Schulen des Jugendalters und einer gezielten Vorbereitung des Übergangs in die Arbeitswelt reflektiert wurde. So legte unter anderem Fritz Blättner 1937 in einer ersten Version und dann in einer überarbeiteten Form 1963 mit dem Buch „Die Methoden des Unterrichts in der Jugendschule“ einen umfassenden Begründungszusammenhang und schulpädagogischen Entwurf zu dieser Thematik vor. Er kritisierte, dass die Schule eine „verminderte Gelehrtenschule“ sei und keine Antworten habe auf die Probleme vieler Jugendlicher, in Lohnarbeit zu gelangen. In einer Jugendschule sollten Wissensbestände, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt werden, die zur Bewältigung solcher Herausforderungen sowie auf eine umfassende Lebenshilfe für die Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind.

[Blättner 1963]

Vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen wurde in den 1960er Jahren der Begriff „Jugendbildung“ in ähnlicher Weise aufgenommen und mit dem Vorschlag verknüpft, einen schulischen Bildungsgang zu konzipieren, in dem in einem auf die spezifischen Bedürfnisse benachteiligter Jugendlicher im Alter von etwa vierzehn bis achtzehn Jahren bezogenen Sekundarstufenkonzept allgemein-, berufs- und sozialpädagogische Elemente eng miteinander verzahnt sein sollten. Denn bereits mit der Gründung der Bundesrepublik begann eine bildungspolitische Auseinandersetzung um eine grundlegende Reform der Volksschule, die nicht zuletzt aufgrund des Lehrstellenmangels und der hohen Jugendarbeitslosigkeit als eine sozialpolitische Notwendigkeit betrachtet wurde. Die neue „Volkss-

schuloberstufe“ sollte orientiert sein am Konzept der Jugendbildung, um die Mädchen und Jungen, vor allem in den letzten beiden Schuljahren, auf der Grundlage praktischen Könnens und Verstehens für verschiedene Lebensbereiche der modernen Welt – und insbesondere der Arbeits- und Berufswelt – vorzubereiten. Das neu geschaffene Fach Arbeitslehre sollte in den oberen Klassen der Hauptschule die Annäherung an die Anforderungen des Arbeitsmarkts gewährleisten.

[Deutscher Ausschuss für das Bildungswesen 1959, 1964].

In der Schulpädagogik taucht der Begriff „Jugendschule“ dann wieder ab den 1980er Jahren in solchen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen auf, die sich mit benachteiligten Jugendlichen befassen: Es finden sich konzeptionelle Entwürfe für „Jugendschulen“ in der Pädagogik beruflicher Förderung und Rehabilitation bei Behinderung und vor allem bei sozialer Benachteiligung, in der Debatte um die Zukunft der Gesamtschulen oder im Bemühen, Schul- und Sozialpädagogik einander anzunähern. Auch international wird über „Youth schools“ reflektiert. Adressiert werden Jugendliche, die mit den üblichen Angeboten der Regel- und Sonderschulen nichts anzufangen wissen oder weil deren Herkunftsschulen oftmals mit solchen nicht-normgerechten Jugendlichen nicht klar kommen. In einer nüchternen Betrachtungsweise werden diese Konflikte zwischen Schule und Jugendlichen als pädagogische Passungsprobleme interpretiert und es wird gefordert, neben den üblichen Angeboten der Regel- und Sonderschulen weitere Konzepte zu entwickeln, mit denen maßgeschneidert auf Lebenslagen reagiert werden kann, die üblicherweise nicht im Reflexionshorizont der Schule sind.

[Wocken 1982, Lisop/Huisinga 1984, Liebau 1993, Hiller 1994, Konopka 1996, Virolainen 1996, Mack 1999, Preuss-Lausitz 2001, Herz 2005, Sahlberg 2006, Schroeder 2006].

Da sich oftmals die gewachsene Distanz zwischen Jugendlichen und Schulen mit den herkömmlichen Mitteln nicht verringern oder gar überbrücken lasse, sei es müßig, mit immer neuen Maßnahmen zu

versuchen, diese Jugendlichen ins Regelschulsystem zurückzuführen. Aussichtsreicher sei vielmehr, angemessene Konzepte anzubieten, die auf die prekären Lebenssituationen, die ressourcenarmen Lebenswelten und die wenig aussichtsreichen Lebensperspektiven dieser Jugendlichen ausgerichtet sind. Auch wenn im Detail recht unterschiedliche Konzepte für solche Einrichtungen entworfen wurden, lassen sich die Vorschläge dahingehend bündeln, dass es sich im Kern vor allem um eine Zusammenführung alltagsorientierter sozial-, berufs- und kulturpädagogischer Ansätze zu anspruchsvollen Schulprogrammen für die Heranwachsenden in benachteiligenden Milieus handelt. Statt „durch immer neue Mätzchen“ die öffentlichen Schulen „in das Prokrustesbett des gymnasialen Schulmodells zu zwingen“, gehe es „im Blick auf die Jugendschule darum, den Alltag und die Möglichkeiten der Alltagsbewältigung der Kinder des unteren Drittels der Gesellschaft“ in den Mittelpunkt zu stellen: „Es geht also nicht um die Neuauflage einer ‚volkstümlichen Bildung‘ im neuen Gewande, sondern um eine effektive Qualifizierung für die für die Mehrheit dieser Kinder zu erwartenden Lebenslagen“ [Liebau 1993, 152f.].

In solchen programmatisch-konzeptionellen Entwürfen deuten sich Ideen zur Gestaltung von Schulen an, die oftmals weit über das hinausgehen, was an Vorschlägen für Schulreformen ansonsten zu finden ist. Fasst man den Begriff „Jugendliche“ nicht nur in der engen Altersdefinition des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, also 14 bis 18 Jahre, sondern nimmt man zur Kenntnis, dass sich bereits in der Primarstufe für das Kinderalter vielfältige Schulprobleme aus den Lebenslagen ergeben, die überdies auch mit dem Ende der Schulpflicht bei Erreichung der Volljährigkeit oftmals noch nicht beendet sind oder durch neue Probleme fortgesetzt werden; fasst man die „Jugendbildung“ nicht nur als pädagogische „Alternative“ für das Regel- und Sonderschulsystem, sondern akzeptiert man, dass solche Konzepte gerade aufgrund schwieriger Lebenslagen in → Ersatzschulen oftmals besser angeboten werden können; und fasst man diese Bildungseinrichtun-

gen mit Liebau als „Lebenslagenschulen“, dann wäre die Bezeichnung „Jugendschule“ als Oberbegriff für die in diesem Lexikon präsentierten Schulkonzepte durchaus treffend, obgleich der Begriff → Schulen der Jugendhilfe womöglich noch präziser ist.

**Blättner, Fritz** (1963): Die Methoden des Unterrichts in der Jugendschule. Weinheim: Beltz.

**Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen** (1959): Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. Bonn: KMK.

**Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen** (1964): Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule. Stuttgart: Klett.

**Herz, Birgit** (2005): „...Du kannst nicht immer gewinnen.“ Das Projekt Jugend mit Perspektive: Ein Hamburger Modell zur Integration bildungsbenachteiligter junger Menschen in die Arbeitswelt. Münster: Waxmann.

**Hiller, Gotthilf Gerhard** (1994): Jugendauglich. Konzept für eine Sekundarschule. Ulm-Langenau: Vaas.

**Konopka, Dieter** (1996): Zehn Jahre Freie Schule Hamburg in der Honigfabrik. Eine Schule für postmoderne Zeiten. Rückblick und Vorblick. Wilhelmsburg: Eigendruck.

**Liebau, Eckart** (1993): Schulkultur, Oberschule und Jugendschule. Perspektiven einer jugendorientierten Bildungsreform. In: Die Deutsche Schule 85, 2, 141-156.

**Lisop, Ingrid; Huisinga, Richard** (1984): Bildung zum Sozialschrott? Ausbildungsbeeinträchtigte? 10. Schuljahr und ihre spezielle Pädagogik. Frankfurt/Main: Serapion.

**Mack, Wolfgang** (1999): Bildung und Bewältigung. Vorarbeiten zu einer Pädagogik der Jugendschule.

Weinheim: Deutscher Studienverlag.

**Preuss-Lausitz, Ulf** (2001): Gesamtschule als zukunftsfähige Jugendschule? Folgen der veränderten Jugend für die Sekundarstufe.

In: Die Deutsche Schule 93, 3, 155-166.

**Sahlberg, Pasi** (2006): Raising the bar: How Finland responds to the twin challenge of secondary education?

In: Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado 10, 1, 3-26.

**Schroeder, Joachim** (2006): Jugendschulen – Konzeptionelle Ansätze für die pädagogische Arbeit mit markt-, sozial- und rechtsbenachteiligten jungen Menschen.

In: Spies, Anke; Tredop, Dietmar (Hrsg.): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 207-221.

**Virolainen, Mari** (1996): Post-15 strategies and the experimental reform of Finnish upper secondary schools. In: Lasonen, Johanna (Ed.): Reforming upper secondary education. Jyväskylä: Institute for Educational research, University of Jyväskylä.

**Wocken, Hans** (1982): Didaktische Leitideen der Schule für Lernbehinderte. Ein Beitrag zur Theorie der Sonderschule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 33, 9, 637-647.

## Schule der Jugendhilfe

Die allermeisten der in diesem Lexikon verzeichneten Schulen in Deutschland werden in Trägerschaft der öffentlichen oder freien, örtlichen oder überörtlichen Kinder- und Jugendhilfe geführt (§§ 69ff SGB VIII). Einige wenige können einem Bildungsträger zugeordnet sein, das sind qua gesetzlicher Definition arbeitsweltbezogene Einrichtungen, die von der Bundesagentur für Arbeit gefördert werden und der beruflichen Aus- und Weiterbildung dienen (§§ 176ff SGB III). Vereinzelt gibt es Schnittpunkte zu den Trägern der Rehabilitation, Jugendgerichtshilfe und Psychiatrie. Denkbar wären auch Träger der kulturellen Bildung, die aber eher Ergänzungsschulen ohne staatliche Anerkennung sind (→ Ersatzschulen). Die Schulen für schwierige Lebenslagen können so mit als *Jugendhilfeschulen* bezeichnet werden, die indes mehrere Entwicklungslinien zeigen. [Schroeder 2020]

*Heimerziehung*: Hilfe zur Erziehung in einer Einrichtung über Tag und Nacht oder in einer sonstigen betreuten Wohnform soll Kinder und Jugendliche durch eine Verbindung von Alltagserleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten in ihrer Entwicklung fördern. Sie soll entsprechend dem Alter und Entwicklungsstand des Kindes oder des Jugendlichen sowie den Möglichkeiten der Verbesserung der Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie eine Rückkehr in die Familie zu erreichen versuchen oder die Erziehung in einer anderen Familie begleiten und auf ein selbständiges Leben vorbereiten. Jugendliche sollen in Fragen der Ausbildung und Beschäftigung sowie der allgemeinen Lebensführung beraten und unterstützt werden. Die Heimerziehung ist eine Aufgabe der Jugendhilfe und wird von entsprechenden Trägern durchgeführt, die wiederum von den Sozialbehörden kontrolliert werden. Oftmals besuchen die „Heimkinder“ die heimnahen öffentlichen Schulen, insbesondere in geschlossenen Einrichtungen wird die Beschulung indes im Heim stattfinden. Die zuständige Schulbehörde ordnet Lehrkräfte ab, oder sozialpädagogische

Fachkräfte, die bei einem Jugendhilfeträger angestellt sind, erteilen den Unterricht. [§34 SGB VIII; Picker 2010]

*Jugendsozialarbeit:* Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern. Soweit dies nicht durch Maßnahmen und Programme anderer Träger und Organisationen sichergestellt wird, können sozialpädagogisch begleitete Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen angeboten werden, die den Fähigkeiten und dem Entwicklungsstand dieser jungen Menschen Rechnung tragen. Jungen Menschen kann während der Teilnahme an schulischen oder beruflichen Bildungsmaßnahmen oder bei der beruflichen Eingliederung Unterkunft in sozialpädagogisch begleiteten Wohnformen gewährleistet werden. In diesen Fällen sollen auch der notwendige Unterhalt des jungen Menschen sichergestellt und Krankenhilfe geleistet werden. Die Angebote sollen mit den Maßnahmen der Schulverwaltung, der Bundesagentur für Arbeit, der Träger betrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildung sowie der Träger von Beschäftigungsangeboten abgestimmt werden. [§ 13 SGB VIII]

*Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendhilfe:* Mit dem Achten Sozialgesetzbuch wurde 1990 der Kinder- und Jugendhilfe ein außerschulischer Bildungsauftrag erteilt (§ 11 SGB VIII) sowie ein Kooperationsgebot von Schule und Jugendhilfe implementiert (§ 81 SGB VIII). Im deutschen Grundgesetz (Artikel 7 Abs. 3) ist festgelegt, dass das Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht. Daher war eine gesetzliche Verankerung der Kooperation im Schulrecht der Länder der erste notwendige Schritt für die Sicherung der Rahmenbedingungen der Kooperationsbeziehungen. Diese Festschreibung in den Landesgesetzen sollte sich allerdings noch über längere Zeit hinziehen. Ge-

nerell wurde in den Schulgesetzen der Bundesländer die Verpflichtung von Schulen zur Kooperation mit externen Partnern neu geregelt. Als hauptsächlicher Kooperationspartner wird dabei die Kinder- und Jugendhilfe genannt. Das führte zur Einführung von in Schule stattfindender, auf Schulen bezogene und schulnahe Sozialarbeit. In diesem Kontext werden spezielle Klassen (z.B. temporäre Lerngruppen) an Regelschulen eingerichtet oder auch externe sozialpädagogische Lern- und Bildungsorte geschaffen. [Alicke/Hilkert 2012]

*Schulpflichtverletzungen:* Die rechtlichen Möglichkeiten, Schulpflichtige wegen nicht-normgerechten Verhaltens oder Schulverweigerung dauerhaft vom Unterricht auszuschließen, sind durch die Schulgesetze streng reglementiert. Zwar können die Behörden die Verpflichtung zur Teilnahme am Unterricht einer öffentlichen Schule ruhen lassen, doch die Schulpflicht ist juristisch nicht aufhebbar. Im Rahmen der staatlichen Fürsorgepflicht für Minderjährige müssen deshalb solche Kinder und Jugendliche in schulanalogen Jugendhilfemaßnahmen untergebracht werden, die dann überwiegend im Ansatz der Intensivpädagogik nach § 36 SGB VIII die Erfüllung der Schulpflicht und somit das Entfaltungsrecht auch für als nicht beschulbar geltende Kinder und Jugendliche abzusichern haben. Für Schulverweigernde kann das Familiengericht das Jugendamt zum Amtspfleger mit dem Wirkungskreis „Erfüllung der Schulpflicht“ bestellen. Einer sozialarbeiterischen Fachkraft kann dann vom Amtspfleger die Wahrnehmung dieser Aufgabe übertragen werden, oder das schulabsente Kind bzw. der/die schulverweigernde Jugendliche wird einem schulersetzenden Grund- oder Sekundarschulprojekt in Trägerschaft der Jugendhilfe (→ Ersatzschule) zugewiesen. [Kunkel 2016]

**Alicke**, Tina; Hilkert, Marius (2012): Schulsozialarbeit und die Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Jugendhilfe-recht. Frankfurt am Main: GEW.

**Deutscher Bundestag** – Wissenschaftliche Dienste (2019): Struktur und Finanzierung von Organisationen, die im Rahmen von Jugendarbeit tätig sind. Berlin: WD 9 -3000 -005/19.

**Kunkel**, Peter-Christian (2016): Gesetzliche Verankerung von Schulsozialarbeit. Frankfurt am Main: GEW.

**Picker**, Stefanie (2010): Heimerziehung und Schule. eBook, ePUB. Diplomica Verlag.

**Schroeder**, Joachim (2020): Schulen der Jugendhilfe. In: Bollweg, Petra; Buchna, Jennifer; Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung Wiesbaden: Springer VS, 645-654.

## **Vulnerable Gruppen**

Nicht nur in Kanada (→ Alternative Schools), auch im europäischen Kontext spielt derzeit der Begriff „Vulnerabilität“ eine besondere theorie- und praxisleitende Rolle. Er bezeichnet „im Wesentlichen den Grad der Risiko- bzw. Schadensanfälligkeit oder auch -ausgesetztheit von Personen, Personengruppen, Gesellschaften, Infrastrukturen, Systemen und (Lebens-) Räumen und wird auf verschiedene Kontexte – soziale, politische, ökonomische, geografische, klimatische oder seit kurzem auch pädagogische usw. – angewandt. [...] Vulnerabilität [beschreibt] das Maß der Verwundbarkeit in Bezug auf eine gegebene Gefahr. Die jeweilige Verletzbarkeit setzt sich aus nachteilig wirkenden Faktoren und vorteilhaften Anteilen zusammen. Neben einer (potentiellen oder tatsächlichen) Anfälligkeit beinhaltet das Konzept der Vulnerabilität zugleich stets verfügbare Bewältigungs- und /oder Anpassungsstrategien: Risiken und Ressourcen bilden die Komponenten der Vulnerabilität“ [Burghardt et al. 2017, 19].

Auch die Sozialpolitik der Europäischen Gemeinschaft verwendet aktuell den Leitbegriff „Vulnerability“ und unterscheidet eine Reihe von „Vulnerable groups“, die in vielen, vermutlich in allen Ländern der Europäischen Gemeinschaft von sozialer Exklusion betroffen sein können, weil sie eine Behinderung haben oder nicht vollumfänglich arbeiten können, weil sie ohne festen Wohnsitz sind oder die Schule nicht mit einem Abschluss beenden konnten (vgl. Kasten). Sie haben ein erhöhtes Risiko, in Armut zu geraten und einen Einstieg in den Arbeitsmarkt zu finden, manche sind von sozialer Isolation bedroht; deshalb werden sie auch als „Risk groups“ bezeichnet. Überdies gibt es zahlreiche strukturelle Ursachen der Vulnerabilität, beispielsweise geringe Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Partizipation, Ausschluss von den sozialen Sicherungs-, Bildungs- und Unterstützungssystemen etc. Gleichwohl zeigen sich auch nationale und regionale Besonderheiten: So gibt es noch in wenigen europäischen Ländern

soziale Gruppen mit einer nomadischen Lebensweise, manche ethnischen Minderheiten siedeln regional begrenzt, Ein- und Auswanderung kann sozialräumlich sehr unterschiedlich verlaufen. Nicht zuletzt sind die nationalen und regionalen Schul- bzw. Kinder- und Jugendhilfegesetze mal mehr mal weniger exkludierend bzw. inkludierend angelegt.

[Ecotec 2012; EC 2013; Eurofound 2013]

### **Vulnerable groups**

In the context of learning, the definition of disadvantaged groups in education and training in general as well as on an individual programme basis usually refers to the following sub-groups:

- People with special needs
- People with disabilities
- Immigrants
- Specific ethnic groups
- Older learners
- Groups facing socio-economic disadvantage
- Prisoners and ex-offenders
- Refugees

Apart from the above-mentioned groups, the following additional groups were identified by various National Agencies:

- People with poor literacy and numeracy skills
- Individuals with little or no formal education
- Part-time workers
- Workers approaching the pensionable age
- Underachievers (especially teenagers)
- Travellers
- Migrant workers and the children of migrants
- Newcomers (who may not be the same group as refugees)

- Looked-after children (children living away from home, e.g. in foster care)
- Institutionalized children
- Children whose both parents work abroad
- People living in rural areas or deprived city areas (inner cities)
- Drug addicts
- The homeless
- People who have caring responsibilities
- Single parents with small children
- Other vulnerable groups (victims of violence, people with mental health disorders)

With regard to these classifications, it is generally also highlighted that the above-mentioned groups are not mutually exclusive and some individuals face multiple disadvantages.

[ECOTEC 2012]

Für alle in der Liste aufgezählten vulnerablen Gruppen gibt es historisch oder aktuell spezielle Konzepte bzw. Organisationsformen der Beschulung. Denn vulnerable Gruppen können sowohl erhebliche Probleme im Zugang zur öffentlichen Schule haben, der Verbleib in einer Bildungseinrichtung ist oftmals aus den verschiedensten Gründen nicht gewährleistet, und nach Unterbrechungen kann die Rückkehr in das Schulsystem schwierig werden. Häufig gibt es keine geeigneten alternativen Bildungsangebote oder es ist den zuständigen Behörden nicht bekannt, dass Kinder oder Jugendliche gar nicht die Schule besuchen. Sozioökonomische Faktoren gefährden das Lernen ebenso wie Diskriminierungen, die staatlichen Lehrpläne berücksichtigen häufig nicht die Bedürfnisse einer Vielzahl unterschiedlicher Lernenden, die Lernumgebung ist physisch unzugänglich, ungesund oder sogar unsicher, es kann sprachliche Schwierigkeiten geben oder die Organisation des Bildungsangebots passt nicht zur Lebenslage. [UNESCO 2003]

Die Konstruktion von Gruppen sozialer Benachteiligung ist selbst hochriskant, weil solche Verfahren zur Essentialisierung und Homogenisierung neigen oder sich, trotz aller Umsicht in der Anwendung dieser Methodik, in der öffentlichen Rezeption stereotype und vorurteilsreproduzierende Zuschreibungen der Bezeichneten nicht vermeiden lassen. Deshalb ist es beispielsweise eher nicht empfehlenswert, von den „Schulen vulnerabler Gruppen“ oder „Schulen für Risikokinder“ zu sprechen. Dass es aber nicht nur Unterschiede zwischen individuellen Lebenslagen gibt, sondern die Lebenslagen ganzer sozialer Milieus – und damit sozialer Gruppen – ein hohes Risiko zeigen, von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen zu werden, dürfte mit Ernst niemand bestreiten. In einer solchen Perspektive würde man Vulnerabilität weniger wie Burghardt et al. es tun, als einen anthropologischen Begriff verwenden, sondern auf die gesellschaftlich produzierte Vulnerabilität fokussieren, wie es Paugam vorschlägt. Castel nennt dies die „Zonen der Verwundbarkeit“ der Gesellschaft – und dort gibt es immer auch Schulen. [Castel 2008; Paugam 2008; Burhardt et al, 2017]

**Burghardt**, Daniel; Dziabel, Nadine; Höhne, Thomas (2017): Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen. Stuttgart: Kohlhammer.

**Castel**, Robert (2008): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz: UVK. – EC (2013): Social Protection and Social Inclusion Glossary. DG Employment, Social Affairs and Inclusion. [www.ec.europa.eu/employment\\_social/spsi/vulnerable\\_groups\\_en.htm](http://www.ec.europa.eu/employment_social/spsi/vulnerable_groups_en.htm).

**ECOTEC** (2012): Inclusion. Mapping of the current state of participation of disadvantaged/under-represented groups in the Lifelong Learning Programme since 2007. Synthesis Report. [www.llpinclusion.eu/default.asp](http://www.llpinclusion.eu/default.asp).

**Eurofound** (2013): Access to employment for vulnerable groups. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2002. [www.eurofound.europa.eu/pub-docs/2002/44/en/1/ef0244en.pdf](http://www.eurofound.europa.eu/pub-docs/2002/44/en/1/ef0244en.pdf).

**Paugam**, Serge (2008): Die elementaren Formen der Armut. Hamburg: Hamburger Edition.

**UNESCO** (2003): Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. [www.unesco.org](http://www.unesco.org).

## REFLEXIONEN

Das Lexikon fasst in mehr als fünfzig Artikeln die wichtigsten Fakten zum jeweiligen Schulkonzept in seiner historischen Entwicklung und weltweiten Ausdifferenzierung knapp zusammen. Im Weiteren werden in einer Gesamtschau auf die dokumentierten Schulen konzeptionelle und organisatorische Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Verbindungslinien diskutiert. Ziel der theoretischen Überlegungen ist es, dieses bislang „namenlose“ erziehungswissenschaftliche Feld (→ Begriffe) als einen wichtigen Teil sozialer Bildungsarbeit in seinen grundlegenden und übergreifenden Strukturen, Institutionalisierungs- bzw. Organisationsformen und Handlungskonzepten näher zu bestimmen sowie die Verflechtungen mit anderen Teilsystemen des formalen und non-formalen Bildungs- bzw. Unterstützungswesens aufzuzeigen. Weil es bislang keine konsensfähige Benennung für diese Bildungseinrichtungen gibt, werde ich sie im Folgenden als „Spezielle Schulen“ bezeichnen, um sie von den Regel- und den Sonderschulen zu unterscheiden.

Die Überlegungen befassen sich mit zentralen Problemstellungen, die bei der Gestaltung von Schulsystemen geklärt werden müssen: Fragt man, auf welche gesellschaftlichen Prozesse die hier diskutierten Schulkonzepte reagieren, so sind vor allem *Armut und Migration* zu nennen. Fragt man, wie sich diese Bildungseinrichtungen historisch und international vergleichen lassen, müssen schultheoretische Modelle zur Beschreibung der *Geschichte und Geografie* von Schulsystemen hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit und Erklärungskraft geprüft werden. Fragt man, worin sich die Schulkonzepte für schwierige Lebenslagen von denen der Regel- und Sonderschulen unterscheiden, dann zeigt sich, dass sie spezifische *zeitliche und räumliche Schulstrukturen* schaffen. Fragt man, wie sich die drei Teilsysteme des Bildungswesens – Regelschule, Sonderschule, Spezielle Schule – zueinander positionieren, dann wird deutlich, dass sie dies im Spannungsverhältnis von *selbstreferentieller Versäulung* oder *kooperati-*

ver Vernetzung tun, beide Strategien sind mit Chancen aber auch Problemen verknüpft. Fragen muss man auch, wie die *pädagogische Beziehung und Kommunikation* in solchen Einrichtungen gestaltet wird, denn es fällt auf, dass gerade schulverweigernde Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene relativ gerne in solche Schulen gehen. Zu fragen ist schließlich, wie es um die *Nachhaltigkeit* der hier verhandelten Schulkonzepte bestellt ist und ob sie eine *Zukunft* haben.

## Armut und Migration

Die in diesem Lexikon dargestellten Schulen reagieren in ihren Konzepten und Organisationsformen im Wesentlichen auf zwei soziale Fragen: Massenarmut der Bevölkerung ohne den Ausgleich durch leistungsfähige soziale Sicherungssysteme erzwingt u.a. Kinderarbeit, die direkte und gravierende Auswirkungen auf die Beschulung hat. Auch Migration ist eine Strategie, die viele Menschen wählen, um der Armut zu entkommen, eine Entscheidung, aus der sich allerdings ebenfalls Probleme in der Inanspruchnahme von schulischer Bildung ergeben können. Beide gesellschaftlichen Dynamiken und deren Folgen machen passgenaue pädagogische Konzepte erforderlich, die auf solche lebensweltlichen Strukturen abgestimmt sind und somit den Schulbesuch möglichst vieler Heranwachsender gewährleisten können.

Als Mitte des 19. Jahrhunderts in sozialreformerischen Kreisen die ‚Soziale Frage‘ der Armut mit allem Nachdruck gestellt wurde, versuchte man in Europa sowie in Nord- und Südamerika gerade, die zu meist vier Jahre umfassende Allgemeine Schulpflicht flächendeckend und schichtunabhängig einzuführen. Doch dieses politische Großvorhaben drohte an der ungelösten ‚Question sociale‘ zu scheitern: Weil die Kinder aus den sehr armen Bevölkerungsschichten von klein auf in den ökonomischen Prozess eingebunden waren, um durch harte Arbeit in der Landwirtschaft und Industrie zum spärlichen Familieneinkommen beizutragen, blieb ihnen kaum Zeit für eine regelmäßige Teilnahme am Unterricht. Massenarmut und Schulpflicht bilden somit nachgerade ein Gegensatzpaar. In den meisten Ländern des Globalen Nordens kann schon seit längerem, unterstützt insbesondere durch die öffentliche Kinder- und Jugendhilfe, die je nach Staat zwischen acht bis elf Jahre dauernde Schulpflicht fast umfassend durchgesetzt werden, und auch sehr arme Heranwachsende erreichen oftmals höhere Bildungsabschlüsse. Im Globalen Süden hingegen, in Gesellschaften mit überaus dramatischen sozialen Spaltungen, ist die Massen-

armut weiterhin ein Schlüsselproblem im Zugang zum Schulsystem. Die im Lexikon beschriebenen Einrichtungen und Konzepte fokussieren fast durchweg auf dieses Wechselverhältnis von sozialer Ungleichheit und Bildungsteilhabe. (UNESCO 2020)

Während sich in der feudalen Gesellschaft des Mittelalters trotz immenser Armut keine Soziale Frage gestellt habe, weil das Individuum aus der Abhängigkeit von kirchlicher oder weltlicher Lehnherrschaft nicht „herausfallen“ konnte, sondern in diesem quasi-geschlossenen System verblieb, das aber immerhin ein Dasein – wenngleich oft notdürftig – absicherte, befände sich das Individuum in der modernen Gesellschaft aufgrund des „freien Systems der Lohnarbeit“ in einer grundlegend „destabilen“ sozialen Lage und könne deshalb sehr leicht in absolute oder zumindest relative Armut geraten. Dennoch dürften, so Robert Castel weiter, in der historischen Betrachtung die „verwundbaren“ sozialen Gruppen – Waisen, Kranke, Witwen, Gebrechliche, Versehrte, Kriminelle – nicht einfach einander gleichgesetzt werden, weil sich die geschichtlich je konkrete Gestalt von Ausgrenzung, sozialer Isolierung oder Marginalisierung stetig wandeln und es, mit Serge Paugam, unterschiedliche Formen des gesellschaftlichen Umgangs mit Armut gibt. Dies sind einige Gründe, weshalb es auch nicht nur eine Form der Armenschule geben kann.

(Castel 2008, S. 15ff.; Paugam 2008)

Das sich im Mittelalter herausbildende Armenwesen orientierte sich wesentlich an der Zugehörigkeit des Individuums zu einer Gemeinde oder einer Stadt, die dann verpflichtet waren, die erforderlichen Fürsorgeleistungen aufzubringen. Die Bedürftigkeit allein reichte nicht aus, sondern es musste zweifelsfrei geklärt sein, dass man dieser Gemeinschaft juristisch zugehörte. Dieser Nachweis ließ sich am sichersten durch die Ortsansässigkeit erbringen. In den sich nach und nach in ganz Europa herausbildenden kommunalen Fürsorgeordnungen wurde die Gewährung von Hilfeleistungen davon abhängig ge-

macht, dass die Bedürftigen sich zumindest seit einigen Jahren in der Gemeinde oder in der Stadt aufhielten. Leistungsberechtigungen wurden mit Bezug auf einen dauerhaften Aufenthalt am Ort somit an den *Unterstützungswohnsitz* gebunden. Wer diesen Beleg nicht erbringen konnte – Vaganten, Flüchtlinge, Wanderarbeiter –, wurde zumeist von der Berechtigung ausgenommen. (Albrecht 2005)

Bei der Einführung der Allgemeinen Schulpflicht ab dem späten 17. Jahrhundert wird letztlich dieser Konvention gefolgt: Junge Menschen gehen dort zur Schule, wo sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt haben. Der *Bildungswohnsitz* ist eine Rechtsnorm des Zugangs zum Schulsystem, die sich ebenfalls in einer langen historischen Entwicklung herausgebildet hat, und in der eine zeitliche Dimension (Aufenthaltsdauer) mit einem räumlichen Kriterium (Wohnsitz) verknüpft ist. Die Schulen sind somit für jene Schulpflichtigen zuständig, die in ihrem jeweiligen Einzugsgebiet wohnen. Den meisten Heranwachsenden wird dadurch ihr Bildungsrecht gesichert – anderen hingegen jedoch verwehrt: Wenn junge Menschen keinen festen Wohnsitz haben oder zwischen zwei Staaten pendeln, ist juristisch zu klären, welche Schule sie aufnehmen muss oder welches Jugendamt im Notfall zuständig ist. Kinder und Jugendliche, deren Lebenspraxis durch Mobilität oder Migration gekennzeichnet ist, können folglich durch die Bindung des Anspruchs auf öffentliche Leistungen an eine dauerhafte Niederlassung an einem Ort in ihren Bildungsmöglichkeiten benachteiligt sein.

Mit der Herausbildung der Nationalstaaten und der zunehmenden Bedeutung moderner, bürokratisch verfasster gesellschaftlicher Institutionen, weitet sich die Feststellung der Leistungsberechtigung von der Gemeindezugehörigkeit auf die Staatsbürgerschaft aus. So haben jetzt Bedürftige, insofern sie staatsrechtlich Angehörige des Landes sind, ein Anrecht auf Fürsorge auch an einem Ort, an dem sie nicht geboren sind, bislang nie gewohnt haben oder sich nur vorübergehend aufhalten. Sozialleistungen können heutzutage bargeldlos noch in die

entlegensten Winkel der Erde überwiesen werden, die Bedürftigen müssen nicht mehr zwingend physisch im Einzugsbereich der sozialen Institution anwesend sein. Gleichwohl greifen selbst die globalisierten Gesellschaften zur Regulierung von Mobilität und Migration auf das Konstrukt des gewöhnlichen Aufenthalts zurück, um den Zugang von Unterstützungsleistungen oder Bildung zu begründen. (Castel 2008, 71)

Trotz weit verbreiteter mobiler Lebenspraxis haben die Institutionen der Jugendhilfe und Schule immer noch einen rechtlich definierten Ort, auf den sie zur Bestimmung von Teilhaberegeln referieren. Diesem Prinzip folgend wurden weltweit Systeme des lebenslangen Lernens aufgebaut, die durch zwei *grundlegende Strukturmomente* gekennzeichnet sind:

In ihren Zeitstrukturen basieren sie auf einem *altersspezifischen Gliederungsschema* aus der Früh- bzw. Elementarbildung (0 bis 6 Jahre), Primarbildung (6 bis 10 Jahre), Sekundarbildung (10 bis 16/18 Jahre), Berufsbildung (16 bis 18 Jahre), akademischen Bildung (18 bis 25 Jahre), Erwachsenenbildung bzw. berufliche Weiterbildung (18 bis 67 Jahre) und Seniorenbildung (ab der Verrentung). In dieser *institutionellen Sequenzierung* bauen einzelne Bildungssegmente aufeinander auf und beruhen auf der Vorstellung einer fortschreitenden, linearen Lernentwicklung des Subjekts. Gesellschaftlich wird erwartet, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene diese Bildungssysteme altersangemessen und möglichst ohne Unterbrechung durchlaufen (*zeitliche Kontinuität*).

In ihren Raumstrukturen beruhen sie auf einer *nationalstaatlichen Organisationslogik*. Die Migrationspädagogik weist indes seit langem darauf hin, dass die transnationale Lebenspraxis der Bildungssubjekte mit den nationalstaatlichen Bildungssystemen in Widerspruch gerät und auch transnationale soziale Unterstützung nur schwer gewährleistet werden kann (Pries 2008; Homfeldt et al. 2008). Mobilität und Mig-

ration sind in dieser *territorialen Begrenzung* nicht berücksichtigt. Ein Wechsel zwischen nationalstaatlichen Bildungssystemen ist meistens schwierig, weil z.B. im Herkunftsland erlangte Abschlüsse im Zielland nicht anerkannt werden und/oder erst einmal eine neue Unterrichtssprache erlernt werden muss. Das heißt, in Nationalgesellschaften wird stillschweigend davon ausgegangen, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene ein einziges Bildungssystem – nämlich das des Landes der Geburt – durchlaufen (*räumliche Kontinuität*).

Wer die eine, die andere oder gar beide Erwartungen nicht erfüllt, bekommt schnell ein Problem – denn *chronologische Diskontinuitäten* und *territoriale Friktionen* behindern ein kontinuierliches schulisches Lernen. Schulsysteme müssten sich deshalb in Teilen vom „Ort“ und „Alter“ entkoppeln. Das gelingt bislang mit den in diesem Lexikon beschriebenen Schulkonzepten oftmals besser als mit der herkömmlichen Regel- und Sonderschule. (Schroeder/Seukwa 2018)

**Albrecht**, Peter (2005): Fürsorge und Wohlfahrtswesen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band II: 18. Jahrhundert. Herausgegeben von Notker Hammerstein und Ulrich Hermann. München: C.H. Beck.

**Castel**, Robert (2008): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz: UVK.

**Homfeldt**, Hans-Günther; Schröer, Wolfgang; Schweppe, Cornelia (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit und Transnationalität. Herausforderungen eines spannungsreichen Bezugs. Weinheim und München: Juventa.

**Paugam**, Serge (2008): Die elementaren Formen der Armut. Hamburg: Hamburger Edition.

**Pries**, Ludger (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

**Schroeder**, Joachim; Seukwa, Louis Henri (2018): Bildungsbiografien: (Dis-)Kontinuitäten im Übergang. In: Dewitz, Nora von; Terhart, Henrike; Massumi, Mona (Hrsg.): Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. München und Weinheim: Beltz Juventa, 141-157.

**UNESCO** (2020): Global Education Monitoring Report 2020. Paris.

## Geschichte und Geografie

Die Geschichte des in diesem Lexikon beschriebenen schulischen Feldes erweist sich als durchgängiger historischer Prozess, der sich aber in mehrere Entwicklungsstränge ausdifferenziert.

Die *Randgruppengeschichte* rekonstruiert, wie Gesellschaften soziale Ordnungen hervorbringen. Im zentraleuropäischen Mittelalter lebten Bettler, Fremde, Dirnen und Waisen marginalisiert, aus christlicher Barmherzigkeit wurden für sie soziale Einrichtungen geschaffen (→ Armenschulen). Gleichwohl ging es zu dieser Zeit noch nicht so sehr um Allgemeine Bildung und Erfüllung einer Schulpflicht, aber doch um Unterweisung, Erziehung und darum, den Bedürftigen eine gewisse selbständige Lebensführung zu ermöglichen, sodass sie nicht mehr den „Gemeindekassen“ zur Last fielen. Für diese Zielsetzung war die Gelehrtenschule denkbar ungeeignet, sehr viele Volksschulen gab es jedoch noch nicht, üblich war privater → Hausunterricht, für den aber bezahlt werden musste. Doch Lesen, Rechnen und Schreiben wurden zunehmend gesellschaftlich wichtige Kompetenzen. Womöglich die Hälfte aller im Lexikon beschriebenen Schulen sind dieser geschichtlichen Entwicklungslinie zuzuordnen.

(Irsigler et al. 1984; Hergemöller 1994; Rheinheimer 2000; Kintzinger 2003)

Auch mit der neuzeitlichen *Kolonialgeschichte* ist das fokussierte schulische Feld eng verknüpft. Einerseits muss man der kirchlichen Missionspädagogik zugestehen, dass sie die Kinder nicht nur christianisieren und zivilisieren wollte, sondern dass sie mit ihren Unterstützungsansätzen auch die Folgen der kolonialen Herrschaft, etwa die Zerstörung gewachsener sozialer Strukturen, Versklavung und ökonomische Ausbeutung, wenigstens für einige Kinder abfedern wollte. Doch wir erkennen heute, dass die Missionspädagogik durch einen teils aggressiven und gewalttätigen Assimilierungsansatz den sozialen und kulturellen Zerstörungsprozess massiv vorangetrieben hat.

Die weltweit vorhandenen → Indigenen Schulen versuchen deshalb, Sprache, Kultur und Geschichte der ehemals Kolonisierten zu revitalisieren. Die europäischen → Untergrundschulen wiederum reagier(t)en auf den Binnenkolonialismus, denn die sprachliche und kulturelle Unterdrückung traf auch viele ethnische Gruppen in den europäischen Nationalstaaten, in einigen Regionen ist der Kampf um kulturelle Selbstbestimmung bis heute nicht beendet. Selbst wenn es nur noch wenige → Non-Self-Governing Territories gibt, sind postkoloniale Schulkonzepte – zum Beispiel → Black Schools – aufgrund des fortbestehenden weltweiten Rassismus weiterhin wichtig.

Da „Fremde“ oftmals keinen gesetzlichen Zugang zur öffentlichen Schule haben, ist die *Migrationsgeschichte* bis heute ebenfalls ein relevanter historischer Strang. Wie gezeigt, musste mit der Nationalstaatlichkeit die Frage der Schulpflicht neu gestellt werden für diejenigen, die eine ausländische oder eine doppelte Staatsangehörigkeit haben, womöglich staatenlos sind. Überdies bringen Binnenmobilität, Nomadismus oder Fluchtmigration die nationalen Schulsysteme an ihre Grenzen und machen subsidiäre Lösungen erforderlich. Die jüdischen → Auswanderungsschulen zeigen die existentielle Bedeutung solcher Einrichtungen in lebensbedrohlichen politischen Lagen. Zeitgleich gab es die → kolonialen Auswanderungsschulen, in denen überwiegend deutsche Weiße – auch sie oftmals aus armen Verhältnissen – für ein Leben in den Kolonien vorbereitet wurden.

Seit Jahrhunderten gibt es eine *Normalisierungsgeschichte* des Umgangs mit sozialer Abweichung, die erziehungswissenschaftlich auch als „Schwarze Pädagogik“ bezeichnet wird (Seichter 2020). Es sind dies mit die düstersten Kapitel der Schulgeschichte insgesamt, auch die im Lexikon beschriebenen Bildungseinrichtungen können darin verstrickt sein. Denn Psychiatrie und Pädagogik gelten als wichtige Disziplinen, in denen die fließenden „Devianzgrenzen“ gezogen werden und mithin bestimmt wird, wo Normalität endet und Abnormalität

beginnt – und sich sodann ein sozialfürsorgerischer und pädagogischer Interventionsbedarf begründet. Insbesondere Sexualität, geistige und psychische Abweichungen sowie Kriminalität sind Verhaltensweisen, an denen „Toleranzgrenzen“ der Abnormalität gezogen werden. Je nach gesellschaftlichem Entwicklungsstand werden die „Abnormalen“ in geschlossenen Einrichtungen gebessert oder es wird ihnen eine akzeptierende Bildung angeboten, die mal in Speziellen, mal in Regel- oder Sonderschulen umgesetzt wird.

(Link 1999; Foucault 2003; Seichter 2020)

Erhellend ist überdies, die Speziellen Schulen im Kontext der globalen *Religionsgeschichte* zu betrachten. Zunächst die katholische Kirche, dann die protestantischen Kirchen und weitere christliche Glaubensbewegungen übernehmen immer wieder im Auftrag des Staates die Trägerschaft solcher Einrichtungen. Diese werden aber auch genutzt, um der säkularen öffentlichen Schule eine weltanschauliche Prägung zu geben, die evangelikale → Homeschooling-Bewegung ist hierfür ein interessantes Beispiel. Teile der jüdischen Gemeinden nicht nur in Deutschland schufen ebenfalls eigene Schulen, wie auch in islamisch definierten Gesellschaften traditionelle Schulkonzepte wiederbelebt werden, um die Säkularität der modernen Schule zu konfrontieren (→ Daara).

Blickt man auf die geografische Verbreitung der hier beschriebenen Bildungseinrichtungen, zeigt sich in Folge der Universalisierung der modernen Schule ein globaler Expansionsprozess, es lassen sich aber ebenso regionale Besonderheiten kartographieren. (Adick 1992)

Die Speziellen Schulen gibt es weltweit in allen *sozialräumlichen Vergesellschaftungsformen*, denn städtische, ländliche und nomadische Lebensweisen stellen für die Organisation von schulischer Bildung jeweils spezifische Herausforderungen. Zwar lösen globale Modernisierungsprozesse diese klare Dreiteilung auf, aber zumindest

regional sind sie noch zu finden. Aufgrund der Größe und Anonymität gehen Kinder und Jugendliche in großen Städten leicht verloren, die Lebenslagendimension „Obdach“ ist besonders eng mit Armut verknüpft. Prostitution und harte Drogen sind ebenfalls zuvörderst urbane Problemlagen. Die hohe Bevölkerungsdichte in Städten erleichtert es jedoch, ein zugleich kleinräumiges und flächendeckendes Schulsystem mit vielfältigen Spezialschulen anzubieten. In ländlichen Räumen ist die Mitarbeit von Heranwachsenden in den familiären Subsistenzökonomien unabdingbar, Armut ist dort oftmals konzentriert und verfestigt, der Schulbesuch muss deshalb mit ‚angepassten‘ Konzepten ermöglicht werden (→ Hüteschulen). Für Land- und Seenomaden braucht es Alternativen zur stationären Schule (→ Zeltschulen).

Spezielle Schulen sind zudem mit der *internationalen Entwicklungszusammenarbeit* zwischen den Staaten des Globalen Nordens und Südens verknüpft. So engagiert sich Deutschland sehr im Aufbau → Indigener Schulen in Lateinamerika, die Übertragung des Konzepts auf Afrika erwies sich jedoch allerdings als schwierig. Kinderarbeit und Straßenkindheit gelten vor allem als Phänomene des Globalen Südens, die aktuellen Konzepte der → Bahnhofs- und Straßenschulen sind dort entwickelt worden. Doch in den Industrieländern gibt es zumindest eine beträchtliche Zahl von *Straßenjugendlichen*, die Einrichtungen greifen ebenfalls auf Konzepte des Globalen Südens zurück. Demgegenüber zeigen Forschungen zum Transfer des schulischen Inklusionsansatzes aus den postindustriellen Wohlfahrtsgesellschaften in die Länder des Globalen Südens, dass dies dort insbesondere in den ländlichen Regionen nachgerade kontraproduktiv ist (Schiemer/Proyer 2015).

Andere Schulkonzepte entwickeln sich eher in *ungleichzeitigen Verbreitungsmustern*, indem ähnliche Lösungen für unterschiedliche Probleme gefunden werden. Die → Nachtschulen für freigelassene Sklaven in den USA stammen aus der postfeudalen Zeit und entstanden eher im ländlichen Raum, später wurden sie dann in den amerika-

nischen Großstädten für das eingewanderte Proletariat genutzt. Die heutigen Nachtschulen in Indien reagieren hingegen auf bittere rurale Armut. Auch → Gemeinwesenschulen sind global verbreitet, die weltweite Einrichtung von Community Centers wurde von internationalen Organisationen wie der WHO aber auch von zivilgesellschaftlichen Netzwerken vorangetrieben. UNICEF und UNHCR engagieren sich im Aufbau von Schulen in Katastrophengebieten und Flüchtlingslagern genauso wie von inklusiven öffentlichen Schulsystemen oder speziellen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (→ UNRWA-Schulen).

Armenschulen sind zudem *geopolitische Instrumente*: Im Blockdenken des „Kalten Krieges“ gab es vielfältige Bemühungen, der bürgerlichen Schule der „Ersten“ Welt und der sozialistischen Schule der „Zweiten“ auch „eigene“ Bildungskonzepte der „Dritten“ Welt der „Blockfreien“ entgegenzusetzen, die allerdings von internationaler Unterstützung abhingen und deshalb zumeist dependent geblieben sind. Die zivilgesellschaftliche Solidarität mit dem Dekolonisierungskampf in der Westsahara (→ Non-Self-Governing Territories) ist geopolitisch ebenfalls nicht neutral. Die zwiespältige Rolle der internationalen Solidaritätsarbeit wird gerade erst aufgearbeitet (vgl. auch → „White Elephants“).

**Adick**, Christl (1992): Die Universalisierung der modernen Schule: eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika. Paderborn: Schöningh.

**Foucault**, Michel (2003): Die Anormalen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Hergemöller**, Bernd-Ulrich (Hrsg.) (1994): Randgruppen der spätmittelalterlichen Gesellschaft. Warendorf: Fahlbusch.

**Irsigler**, Franz; Lassota, Arnold (1984): Bettler und Gaukler, Dirnen und Henker. Außenseiter in einer mittelalterlichen Stadt. München: DTV.

**Kintzinger**, Martin (2003): Wissen wird Macht. Bildung im Mittelalter. Ostfildern: Jan Thorbecke.

**Link**, Jürgen (1999): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Opladen und Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

**Rheinheimer**, Martin (2000): Arme, Bettler und Vaganten. Überleben in der Not 1450-1850. Frankfurt am Main: Fischer.

**Schiemer**, Michelle; Proyer, Margarita (2015): Bildung für Kinder mit Behinderungen. Kritik an einem universalen Konzept der Inklusion am Beispiel Thailands und Äthiopiens. In: Faschingeder, Gerald; Kolland, Franz (Hrsg.): Bildung und ungleiche Entwicklung. Globale Konvergenzen und Divergenzen in der Bildungswelt. Wien: new academic press, 160-174.

**Seichter**, Sabine (2020): Das „normale“ Kind. Einblicke in die Geschichte der schwarzen Pädagogik. Weinheim: Beltz.

## Raumgestaltung und Temporalisierung

Die Speziellen Schulen kennzeichnen besondere räumliche und zeitliche Strukturen, um den Zugang, den Verbleib und den erfolgreichen Abschluss für die Kinder und Jugendlichen im Bildungssystem besser zu gewährleisten als es der Normalschule möglich ist.

Die Bildungseinrichtungen befinden sich oftmals an denjenigen *lebensweltlichen Orten*, an denen sich die Schülerinnen und Schüler zeitweise aufhalten (Bahnhof, Straße, Hinterhöfe), an denen sie arbeiten (Baustellen, Jahrmarkt), gezwungenermaßen leben (Flüchtlingslager, Gefängnis, Psychiatrie) oder sich verstecken (→ *Untergrundschulen*). Manchmal findet der Unterricht auch in Privatwohnungen statt. Um die Schulen mobil zu machen, werden Schiffe, Busse, Wohnwagen, Container oder Zelte genutzt, in die ein zumindest rudimentäres Klassenzimmer eingebaut wird. Besser ausgestattete Lernmobile verfügen sogar über eine kleine Bibliothek, eine didaktische Materialiensammlung und Laptops. Die Lehrkräfte fahren dorthin, wo sich die Schulpflichtigen gerade aufhalten (Standplätze, Weidegründe, Plantagen, Bootsanlegestellen).

Manche Schülerinnen und Schüler haben die Normalschule so verletzend, gar traumatisierend erlebt, dass sie sich verweigern, in eine Einrichtung zu gehen, die als Schule erkennbar ist. Daher darf in der architektonischen Gestaltung nichts an ein Schulgebäude erinnern, wenn solche jungen Menschen erreicht werden sollen: „If it looks like school and smells like school they won't come“ (The McCreary 2008, 48). Deshalb werden Bauernhöfe, stillgelegte Fabrikgebäude, ehemalige Kasernen, unscheinbare Bürohäuser, hässliche Gewerbegebäude, ein früheres Ladengeschäft mit Schaufenstern in der Innenstadt oder auch mal ein kleines Barockschloss zu *Lernorten umgebaut*. Hin und wieder verweist der gewählte Name für die Einrichtung auf die ursprüngliche Nutzung („Honigfabrik“). Arbeitsweltorientierte Jugend-

schulen sehen wie kleine Firmen aus: Auf dem ‚Schulgelände‘ parken neben den privaten Pkws der Lehrkräfte oder den Mofas der Jugendlichen auch Lieferwagen, Bau- oder landwirtschaftliche Nutzfahrzeuge, dort ist Holz gestapelt, sind Metallteile und Schrott gelagert, Paletten abgestellt, Maschinen in Garagen und Baracken aufgestellt. Es gibt zumeist keine Unterrichtsräume, schon gar kein „Lehrerzimmer“, dafür aber Aufenthalts- oder Pausenräume mit schlichten Einbauküchen und Kaffeemaschinen, die die Lehrkräfte und die Jugendlichen, wie auch die Raucherecken, gemeinsam nutzen.

Etliche der in das Lexikon aufgenommenen Schulen haben ihre Ursprünge hingegen in totalen Institutionen, es waren Zwanganstalten mit Mauern, Zäunen und Überwachungsanlagen, oftmals bestand das „pädagogische“ Konzept im Wesentlichen aus Erziehung durch Zwangsarbeit. Das Ziel der *Umwandlung in offene Einrichtungen* ist häufig ein Auslöser zur Entwicklung eines neuen Schulkonzepts, doch auch für diese muss verhindert werden, dass sie „offene“ Ghetto-Schulen werden. Die Bildungsstätten müssen sich deshalb zu anderen lebensweltlichen Kontexten, sozialen Gruppen oder gesellschaftlichen Institutionen hin offen halten. Das ist allerdings nicht so leicht. Beispielsweise müssen die Akzeptanzprobleme in Nachbarschaften bearbeitet werden, denn schon geschlossene Gefängnisse, psychiatrische Kliniken oder Unterkünfte für Geflüchtete stoßen häufig auf Ablehnung, und aufgrund von Ängsten oder auch Fremdenfeindlichkeit werden offene Einrichtungen für solche Gruppen im Wohnquartier erst recht bekämpft. Entsprechend schwierig, bei jungen Delinquenten oder Suchtkranken nahezu unmöglich, ist es auch, dass diese einrichtungsnah die öffentlichen Schulen besuchen können. Und empfinden es junge Inhaftierte wirklich als „Inklusion“, wenn sie mit elektronischen Fußfesseln im Unterricht der Regelschule sitzen oder wegen ihnen gar ein Wachmann vor dem Klassenzimmer steht, der sie, für alle sichtbar, auch zur Schule und dann zurück zur Einrichtung bringt?

In ihrer *Größe* liegen die Speziellen Schulen zumeist zwischen Zwergschulen und Schulfabriken. Unterricht im → Homeschooling oder in Zirkusschulen findet eher in „Kleinstschulen“ statt, was für das Lernen nicht immer günstig ist. Wenn nur drei, vier Kinder zusammen unterrichtet werden, die womöglich auch Geschwister sind und sich im Alltag rund um die Uhr sehen, können sich diese Kinder und Jugendlichen wohl kaum in solch winzigen Lerngruppen wechselseitig genügend Anregungen geben – und die Lehrkraft ist dann die einzige Person, die für neue Impulse in der Gruppe sorgt. Demgegenüber kommen viele Kinder und Jugendliche mit den mehrzügigen und anonymen öffentlichen Regelschulen nicht zurecht, die oftmals über tausend Schülerinnen und Schüler und mehr als einhundert Lehrkräfte haben – solche „Mega-Schulen“ lehnen manche Heranwachsende ab. Spezielle Schulen verfügen zumeist über 50, selten sind es mehr als 100 Plätze. Das scheint für viele Lernenden eine optimale Gruppengröße zu sein, in der sie sich einigermaßen wohlfühlen.

Die Normalschule organisiert die Schulzeit überwiegend in standardisierten *Temporalstrukturen*, die jedoch nicht für alle Schülerinnen und Schüler günstig sind: Unterricht wird an fünf aufeinander folgenden Werktagen erteilt, durchgeführt in ein oder zwei Schichten mit täglich fünf, maximal acht Stunden Aufenthalt im Schulgebäude, und das etwa zehn ebenfalls aufeinanderfolgende Jahre lang, unterbrochen allerdings durch viele Ferienblöcke. Angepasst an die vorherrschende Zeitgliederung der Arbeitswelt – insbesondere den Bürozeiten – und damit der häuslichen Abwesenheit der Eltern, beginnt der Unterricht weltweit gegen acht Uhr morgens und endet zur Mittagszeit oder immer häufiger im Ganztagsbetrieb erst am Nachmittag. Nur in extrem heißen Regionen der Welt fängt die Schule morgens deutlich früher an oder es werden nach einer sehr langen Mittagspause die etwas kühleren Abendstunden genutzt. Da manche Eltern früher mit der Arbeit beginnen oder länger in der Firma sein müssen, wird in den Schulen manchmal eine Früh- oder Spätbetreuung ange-

boten, wie insbesondere die Diskussionen um die Ganztagschule „nahezu ausschließlich aus der Sicht der Erwachsenen geführt werden“, um zuvörderst berufstätige Eltern zu entlasten (Toppe 2005, 141).

Viele der im Lexikon beschriebenen Schulen folgen diesem zeitlichen Standardmodell. In manchen Schulkonzepten wird aber gerade eine grundlegende *Veränderung der Lernzeiten* vorgenommen, damit Kinder und Jugendliche schulische Bildung überhaupt nutzen können: Das kann die Tageszeiten betreffen, sodass beispielsweise der Unterricht in den Nachtstunden angeboten wird (→ Nachtschulen), weil sich dies mit der Kinderarbeit nicht anders vereinbaren lässt. Es bezieht sich auch auf die Jahreszeiten, weil Schule nur stattfinden kann, wenn in der Landwirtschaft nicht viel zu tun ist (→ Winterschulen) oder Halbnomaden saisonal in einem stationären Lager sind (→ Zeltschulen). Auch Unterricht in der → Klinik oder im → Hospiz ist nur möglich, wenn der körperliche oder mentale Zustand der Kinder und Jugendlichen dies erlaubt.

Nach längeren Unterbrechungen der regelmäßigen Unterrichtsteilnahme, aufgrund von Flucht oder Absentismus, werden spezielle Lernsettings notwendig, um einen Wiedereinstieg in das Bildungssystem zu erleichtern: Einerseits ist mehr Schul-Zeit anzubieten (z.B. durch Schulpflichtverlängerung, Klassenwiederholung), andererseits ist zu ermöglichen, dass die individuelle Schul-Zeit beschleunigt oder verkürzt absolviert werden kann. Auch die Prüfungs-Zeit, eine besonders der bürokratisch-zweckrationalen Logik unterworfenen Temporalform, muss oftmals verändert werden (Nachteilsausgleiche, Modularisierung). Mit solchen Flexibilisierungen tut sich ein flächendeckendes gesellschaftliches Großprojekt wie das Schulsystem jedoch sehr schwer.

Oftmals ist die *curriculare Zeit* aus pädagogischen Erwägungen oder organisatorischen Notwendigkeiten gestrafft. Die Stundentafel ist häufig stark reduziert, dies muss nicht problematisch sein, denn

zwei intensive Unterrichtstage können für das Lernen effektiver sein als eine verträdelte Schulwoche. Typisch ist die Konzentration auf die sogenannten Kernfächer, also Sprache und Mathematik, manchmal ergänzt durch ein erweitertes Unterrichtsangebot zur zusätzlichen Förderung oder Prüfungsvorbereitung, insofern die personellen Möglichkeiten hierfür gegeben sind, sowie Zusatzunterricht via Internet und E-Mail. In lebenslagenorientierten Schulkonzepten wird hingegen das Curriculum in Bezug auf die Alltagsthemen der Kinder und Jugendlichen inhaltlich und vor allem zeitlich erweitert. Denn wenn sich im erschwerten Alltag (wieder) übersichtliche und verlässliche Strukturen herstellen lassen, dann kann auch wieder Selbstvertrauen und Lebensmut gewonnen werden. Die Schulen werden somit sehr viel Unterrichtszeit „investieren“, um vielfältig benachteiligte Schülerinnen und Schüler angemessen zur Bewältigung ihrer Alltagsprobleme zu befähigen, subjektiv befriedigende Entwürfe zur Gestaltung ihres Alltags zu entwickeln und umzusetzen. Die Speziellen Schulen haben hierfür besonders gute Voraussetzungen, weil sie sehr dicht an den Lebenswelten und Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler dran sind. (Schroeder 2020)

**Schroeder**, Joachim (2020): Alltagsvorbereitung. In: Heimlich, Ulrich; Wember, Franz. W. (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts bei Lernschwierigkeiten. Stuttgart: Kohlhammer, 333-344.

**The Mc Creary** Centre Society (2008): Making the Grade: A review of Alternative Education Programmes in British Columbia. Vancouver: The McCreary Centre Society.

**Toppe**, Sabine (2005): Soziale Ungleichheit in der Schule. Neue Chancen für Kinder und Eltern in der Ganztagschule? In: Spies, Anke; Stecklina, Gerd (Hrsg.): Die Ganztagschule. Band 1, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 130-148.

## Versäulung und Vernetzung

Sowohl im allgemeinen als auch im beruflichen Bildungswesen müssen Regel-, Sonder- und Spezielle Schulen zueinander in ein institutionelles Verhältnis gesetzt werden, dies kann jedoch in sehr unterschiedlicher Weise und Intensität geschehen.

Manchmal gibt es *keinerlei Verbindung* der Jugendhilfeschule zu den beiden anderen Teilschulsystemen. Das ist beispielsweise dann der Fall, wenn Kinder und Jugendliche, deren Eltern und Familien, gar größere ethnische, religiöse bzw. kulturelle Gruppen sich in ihrem Selbstbestimmungsrecht eingeschränkt fühlen oder der Staat ihnen den Zugang zur öffentlichen Schule und somit das Bildungsrecht verwehrt. In Deutschland wurden noch bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts viele Mädchen und junge Frauen vom Bildungssystem ausgeschlossen; erst 1964 wurden in der (alten) Bundesrepublik ausländische Schülerinnen und Schüler in das (deutsche) Schulsystem aufgenommen; Kinder und Jugendliche mit einer schweren Behinderung, die einen hohen Pflegebedarf haben, sind ab Mitte der 1970er Jahre zum allgemeinen Bildungswesen zugelassen, seit ca. 2013 auch geflüchtete Kinder und Jugendliche ohne einen gesicherten Aufenthaltsstatus. Aufgrund dieser schulrechtlichen Ausschlüsse gab es immer auch Spezielle (Ersatz-)schulen, um den exkludierten Gruppen einen Zugang zu formaler schulischer Bildung zu ermöglichen. (Hansen 2003)

Häufig entsteht ein Parallelsystem, mit der Gefahr einer *institutionellen Versäulung*, die sich dann zumeist nur schwer wieder öffnen lässt. Wer in der „ersten Säule“ der staatlichen allgemeinbildenden Schule nicht gehalten werden kann, der kommt in die „zweite Säule“ der ebenfalls noch von der Schulaufsicht verantworteten Fördersysteme, beispielsweise Schulen bei Lernbehinderungen oder Verhaltensstörungen. Wenn es auch dort nicht besser wird, erfolgt der Wechsel in die „dritte Säule“ der Jugendhilfeschulen. Das zweite und dritte

Teilsystem ist zumindest in Deutschland im Prinzip der „Durchgangsschule“ konzipiert, d.h., die Schülerinnen und Schüler sollen dort nur zeitlich begrenzt betreut werden und dann wieder in die Regelschulen zurückkehren. Die Re-Inklusion bleibt aber die Achillesverse des Säulensystems, sehr oft gelingt die Rückführung nicht. (Schule leiten 2017)

Mit einem *organisatorischen Verbund* lässt sich eine gewisse Durchlässigkeit zwischen den drei Säulen erreichen. Es können Schulstufen zu kooperativen Bildungsgängen verknüpft werden (chronologisch, vertikal) oder man vernetzt verschiedene Einrichtungen arbeitsteilig und konzeptionell (sozialräumlich, horizontal). Bereits häufiger werden allgemein und berufsbildende Angebote verbunden, denn der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt ist eine institutionelle Nahtstelle, an der viele sozial benachteiligte Jugendliche scheitern und dann in Ersatzschulen wie → Produktionsschulen aufgefangen werden müssen. Es gibt inzwischen elaborierte Konzepte, mit denen sich in Kooperation zwischen den Schulen, zusammen mit Betrieben und der Jugendberufshilfe, ergänzt oftmals durch Migrationssozialarbeit, relativ gut verdichtete Bildungsgänge schaffen lassen. Auch im klinischen Bereich finden sich entsprechende Beispiele, in denen Schule, Jugendhilfe und Therapie mit stationären bzw. ambulanten Angeboten kooperieren. Im Jugendstrafvollzug oder im Bereich Flucht und Asyl werden ebenfalls sozialräumliche Handlungsverbünde entwickelt. (Maykus et al. 2017)

Eine Herausforderung bleibt die *strukturelle Verstetigung* der Kooperation zwischen den drei Teilsystemen. Dazu bräuchte es entsprechende gesetzliche Regelungen, aber nur wenige Bundesländer, Regierungsbezirke oder Landkreise haben Vereinbarungen zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe getroffen, die über Schulsozialarbeit und Ganztagschulen hinausreichen. In die nationale Bildungsberichterstattung oder in die der einzelnen Bundesländer sind die Speziellen Schulen oftmals nicht einbezogen, Bildungsmonitoring der Kommunen, Länder und des Bundes fokussiert fast ausschließlich

auf das allgemeine und berufliche Regel- und Sonderschulsystem. Die Schulbehörden in Deutschland sind gesetzlich verpflichtet, in Schulentwicklungsplänen den kurz-, mittel- und langfristigen Bedarf an personellen, sächlichen und räumlichen Ressourcen aufzuzeigen – auch in diesen Planungen fehlt die „dritte Säule“ oftmals. Solche Berichte könnten übergangene soziale Gruppen und deren Bildungsbedürfnisse ins öffentliche Bewusstsein heben, verborgene Bedarfe identifizieren und strukturelle Unzulänglichkeiten skandalisieren, vernachlässigte Sozialräume erkennen sowie wohnort- und lebensweltnahe Unterversorgungen und hinderliche Barrieren aufspüren, die die Zugänglichkeit und Inanspruchnahme, den Verbleib und/oder den Anschluss zur schulischen Bildung erschweren. (Bartelheimer 2001)

Die in diesem Lexikon beschriebene Bildungsarbeit findet nicht nur in öffentlichen, sondern auch in privaten, gewerblichen oder gemeinnützigen Organisationen statt: Bürokratische Institutionen, zu denen auch die Schulen zählen, werden durch Verwaltungshandeln definiert und setzen Steuerungsinstrumente für den zweckrationalen Einsatz von Ressourcen ein. Wertrationale Institutionen sind Einrichtungen der Kirchen, Moscheevereine oder Wohlfahrtsverbände, die auf der Grundlage konfessioneller, weltanschaulicher oder politischer Orientierungen den „ganzheitlichen“ und „auf den Mensch“ bezogenen Einsatz von Ressourcen betonen. Nicht-staatliche Organisationen mit einer privatwirtschaftlichen Rechtsform der Gemeinnützigkeit (z.B. gGmbH, Stiftungen, Vereine) wollen Ressourcen unter dem Credo der Parteilichkeit und Solidarität mit diskriminierten Menschen oder Gruppen „umverteilen“, oftmals pflegen sie eine oppositionelle – „kritische“ – Haltung zu staatlichen Institutionen. Gewerbliche Unternehmen streben nach Gewinnmaximierung, es gibt aber auch eine lange Debatte um die soziale Verantwortung der Wirtschaft. In der Verknüpfung der Schulen mit solchen organisatorischen Entitäten sind folglich Ziel-, Werte- und Entscheidungskonflikte gleichsam auf Dauer gestellt. Deshalb braucht es *geregelt* Verbindlichkeiten der Zusam-

menarbeit, z.B. in Form von zeitlich begrenzten Kooperationsverträgen, die indes wiederum durch Machtgefälle der beteiligten Mitglieder gekennzeichnet sind, denn je nach institutionellem Typus variieren die Formen der legitimierten Eingriffsmacht, die Spielräume der Inanspruchnahme, die Instrumente zur Sicherung der Akzeptanz, die Techniken der Kontrolle oder die Verfügbarkeit von Ressourcen usw. (Lenhardt 1984; Homann 2018)

Verbünde basieren entsprechend auf vielfältigen Finanzierungsformen: Staatliche Vollfinanzierung (eher selten), Projektförderung (aus zeitlich begrenzten Landes-, Bundes- und EU-Programmen), Fallförderung (Kostenträgerprinzip), Anschubfinanzierungen (zumeist durch Stiftungen), eigene Einnahmen (Vermarktung von Produkten oder Dienstleistungen), Schulgebühren (nur begrenzt erlaubt), Spenden, ehrenamtliche Unterstützung – de facto sind es zumeist komplexe Mischfinanzierungen. Für eine Verstetigung braucht es jedenfalls eine *gerechte Verteilung* der Mittel. Allerdings sind viele Spezielle Schulen in Trägerform organisiert, sodass sie den Regel- und Sonderschulen rechtlich nicht gleichgestellt sind, sondern unter Projektbedingungen arbeiten. Beispielsweise erhalten sie von der Behörde nur ein Grundbudget und müssen notwendige Mittel, manchmal sogar die gesamte Finanzierung, immer wieder auch in Bundes- bzw. EU-Programmen beantragen. Wenn es jedoch so wäre, dass Sonderschulen geschlossen und stattdessen mehr Spezielle Schulen eingerichtet werden, dann ist es nicht hinzunehmen, diese notwendigen Bildungseinrichtungen schulrechtlich und in der Ressourcenzuweisung so stiefmütterlich zu behandeln (Deutscher Bundestag 2018).

Außerdem sind *vorausschauende Vorkehrungen* zu treffen. In manchen Bundesländern haben die Schul- und Sozialbehörden gelernt, dass man nicht alle Unterkünfte und Lerngruppen für Geflüchtete wieder schließen sollte, die ab 2015 eingerichtet wurden, auch wenn die Zahlen der Neueinreisenden rückläufig sind – denn die nächste

„Flüchtlingskrise“ kommt bestimmt und es wäre somit gut, wenn man dann eine erprobte Struktur wieder rasch „hochfahren“ kann. Der Umgang mit Corona zeigte, dass das Bildungssystem 2020 auch auf Pandemien überhaupt nicht vorbereitet war, obwohl das Infektionsschutzgesetz bereits im Jahr 2000 anlässlich der weltweiten HIV/Aids-Pandemie erlassen wurde und die Folgen des Gesetzes für die Organisation schulischer Bildung intensiv diskutiert worden waren. An die damals entwickelten Pandemiepläne für die Schulen erinnerte sich in der Covid-Pandemie kaum mehr jemand. Das allgemeine Schulsystem hätte ebenso von den → Fern- und Webschulen lernen können, dass synchroner und asynchroner virtueller Unterricht ein elaboriertes schulisches Erziehungs- und Bildungskonzept gerade für schwierige Lebenslagen ist, dass den Präsenzunterricht gut ergänzen oder sogar in Krisenzeiten ersetzen kann. (Böckmann 2001)

**Bartelheimer**, Peter (2001): Sozialbericht-erstattung für die „soziale Stadt“: Methodische Probleme und politische Möglichkeiten.

Frankfurt am Main: Campus-Verlag.

**Böckmann**, Anja (2001): Die rechtliche Problematik von HIV und Aids an öffentlichen Schulen.

Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Deutscher Bundestag** – Wissenschaftliche Dienste (2019): Struktur und Finanzierung von Organisationen, die im Rahmen von Jugendarbeit tätig sind.

Berlin: WD 9 -3000 -005/19.

**Hansen**, Georg (2003): Pluralitätsrhetorik und Homogenitätspolitik.

In: Goglin, Ingrid et al. (Hrsg.): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster: Waxmann Verlag, 59-73.

**Homann**, Karl (2018): Ethik in der Wirtschaft. Sollten Unternehmen neben einer ökonomischen auch eine soziale Verantwortung haben?

In: ifo Schnelldienst 71 (24), 3-6.

**Lenhardt**, Gero (1984): Schule und bürokratische Rationalität.

Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Maykus**, Stephan; Beck, Anneka; Eikötter, Mirko; Sanabria, Antonia M. (2017):

Inklusive Bildung in der Kommune.

Empirische Befunde zu Planungs- und Beteiligungsmodellen zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe.

Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

**Schule leiten** (2017): Themenheft:

Übergänge – Mind the gap! Ausgabe Nr. 8.

Seelze: Friedrich Verlag.

## **Beziehung und Kommunikation**

Normalschule und Spezielle Schule zeichnen sich durch unterschiedliche pädagogische Diskursordnungen aus, man würde aber beiden Organisationsformen nicht gerecht, wenn man zur Unterscheidung lediglich schlichte binäre Oppositionen benutzen würde: Hier die lehrerzentrierte und überorganisierte, dort die jugendnahe und partizipative Diskursordnung.

Während Normalschulen häufig durch und durch verwaltete und oftmals weder der Schülerschaft noch den Lehrkräften transparente Einrichtungen sind, die man begründet als überstrukturiert bezeichnen kann, sind Spezielle Schulen eher unterstrukturiert, ohne dass dies Plan- und Ziellosigkeit bedeuten würde. Die Normalschule bildet als eine bürokratisch-zweckrationale Institution zwangsläufig relativ starre Binnenstrukturen aus, weil diese Stabilität und „Identität“ der Organisation durch ein eigenes System von Verhaltensnormen, Hierarchien und Einstellungen garantieren. Mit hoher innerer Festigkeit, die oftmals zu Starrheit und Trägheit führt, werden jedoch paradoxerweise die Beweglichkeit und Flexibilität erreicht, die zur tagtäglichen Bewältigung von Heterogenität sowie für dauerhafte pädagogische Modernisierungen erforderlich sind, sich die Schulen damit jedoch zugleich einer die pädagogische Kommunikation erstickenden Zweckrationalität ausliefern. Spezielle Schulen können Binnenstrukturen relativ flexibel bzw. offen gestalten und diese aufgrund der Größe auch im Informellen belassen. Sie erscheinen dadurch allerdings oftmals als nach außen recht geschlossene Einrichtungen mit einem gleichsam familiären Charakter, was ihnen den Vorwurf einbringen kann, sie seien gesellschaftsabgewandte pädagogische Inseln.

Lehrkräfte spüren die Unterschiede: „Für Rolleninhaber, die beide Organisationsformen nacheinander erlebt haben, wird das vergangene Leiden an der restriktiven Rollenstruktur des etablierten Systems

kontrastiert mit dem neuen Leiden einer diffusen Rollenstruktur der ‚freien‘ Organisation, die Erfahrung eines begrenzten Spielraums steht im Gegensatz zu dem offenen, unidimensionalen Spielraum des ‚freien‘ Systems, dessen Grenzen im Geflecht einer tagtäglich wandelnden sozialen Interaktion individuell erfahren und verbindlich gemacht werden muß“ (Verein Freie Schule Hamburg e.V., 1986, 41).

Die Jugendlichen sind in der Regel ebenfalls „Rolleninhaber“ in beiden Organisationsformen gewesen: In den Normalschulen erlebten sie zumeist eine Institution, die ihnen viel Anpassung abverlangt und die vermutlich als ‚restriktiv‘ und gängelnd auf sie wirkte. Andererseits sind gerade Normalschulen durchaus ‚freie‘, um nicht zu sagen ‚diffuse‘ Systeme, in denen die Jugendlichen ein hohes Maß an Selbstorganisation in täglich sich wandelnden Beziehungen erbringen müssen. Demgegenüber sind die Speziellen Schulen ebenfalls nicht nur beziehungspädagogische ‚Kuschelecken‘. In den Werkstätten und in der Produktion haben die Jugendlichen oftmals ‚nichts zu sagen‘. Der Auftrag muss termingerecht und qualitativ überzeugend erledigt und die Bestellung muss abgearbeitet werden. Der Werkstattmeister oder die Anleiterin geben die Anweisung oder kontrollieren den Arbeitsprozess. Da ist wenig Raum für Mitbestimmung, Kreativität und Selbstentfaltung, und dennoch nehmen die Jugendlichen diese Fremdbestimmung ohne den üblichen Widerstand, gar hoch motiviert an, was durchaus überraschend ist.

Die Speziellen Schulen setzen einerseits auf eine intensive beziehungspädagogik, andererseits auf Distanzpädagogik. Sie nutzen insbesondere in der Fernbeschulung schon sehr lange digitale Medien, das virtuelle Klassenzimmer ist – synchron und asynchron – ein fester Bestandteil ihrer Pädagogik. Interaktion und Interaktivität sind kommunikative Grundformen und zugleich Formen der Beziehungsgestaltung, die vielen der über 50 Schulkonzepte dieses Lexikons zugrunde liegen.

In der face-to-face-Beziehung sind Raum und Kommunikation an einem Ort miteinander verknüpft. Die Anwesenheit von Personen, die dadurch einen gemeinsamen Wahrnehmungskontext teilen, gilt als eine grundlegende Voraussetzung von Interaktion. Forschungen erbrachten die Einsicht, dass Kommunikation sich zwar auf den Raum beziehen kann, aber nicht beziehen muss. Die traditionelle Unterstellung, dass Pädagogik nur gelingen kann, wenn sich der pädagogische Bezug an einem Ort bildet, wenn also Kommunikation und Raum kongruent zueinander sind, wird in der Distanzpädagogik infrage gestellt und behauptet, dass Beschulung aus der Ferne – aus der pädagogischen Distanz – ebenfalls zu intensiven Beziehungen – zu Nähe – zwischen Schülerschaft und Lehrkräften führen kann. (Maresch/Werber 2002)

Für die stationäre Normalschule ist die zeitgleiche Anwesenheit von Schülerschaft und Lehrkräften an einem Ort konstitutiv. Der soziale Raum ‚Schule‘ wird in der Fernbeschulung jedoch nicht aufgelöst, sondern in einer anderen Weise konstruiert. Obwohl auch synchrone Formen der Interaktion zur Anwendung kommen – das Telefonat, das Gespräch via Skype, der Dialog im Chatroom – ist die pädagogische Kommunikation doch überwiegend als ein zeitlich sequenzierter und gedehnter Prozess organisiert. Die Lehrkraft schickt den Schülerinnen und Schülern auf dem Postweg die Aufgaben zu, die nach ein oder zwei Wochen bearbeitet zurückkommen. Einige Tage später erhalten sie eine Rückmeldung und neue Aufgaben – dieser Ablauf wiederholt sich prinzipiell jahrelang. Nicht der direkte, persönliche und zeitnahe Austausch, sondern eine verzögerte und indirekte Kommunikation zeichnet die Distanzpädagogik aus.

Vor der Verbreitung der Schrift war es schwierig, mit nicht-anwesenden Menschen zu kommunizieren. Mit alten und neuen Kommunikationsmedien jedenfalls ist die Interaktion in Abwesenheit nicht nur möglich, sondern auch qualitativ intensiv geworden. Obwohl Kommunikation nicht mehr in Interaktion aufgeht, entstehen dennoch gehalt-

volle kommunikative Beziehungen. Es ergeben sich somit zwei Grundformen – „Kommunikation in *praesentia* und Kommunikation in *absentia*“ (Maresch/Weber 2002, 41) – die wir alltäglich nutzen, beispielsweise in der persönlichen Interaktion und im unpersönlichen Schriftverkehr. Aus einer kommunikationstheoretischen Sicht sind diese beiden Grundformen zwar unterschiedlich aber gleichwertig. Kommunikation in Anwesenheit und Kommunikation in Abwesenheit sind in der modernen Gesellschaft ‚normale‘, wenngleich voneinander geschiedene, aber dennoch gleichrangige Kommunikationsmodi. Pädagogik dagegen priorisiert erstere mit dem Argument, dass die persönliche, zeitgleiche Interaktion zwischen Erzieher und Zögling konstitutiv für das pädagogische Handeln sei. Gleichwohl wird auch die pädagogische Kommunikation in Abwesenheit in der Schule genutzt. Ein Beispiel hierfür wären Hausaufgaben, die in Abwesenheit der Lehrkraft und ohne direkte Interaktion im pädagogischen Feld zu erledigen sind. Doch als charakteristisches Strukturmerkmal der Schule gilt die pädagogische Kommunikation in Präsenz. Demgegenüber organisiert sich die Fernbeschulung im zweiten Kommunikationsmodus und scheint, selbst mit schuldistanzierten Jugendlichen, zumindest den Bildungsauftrag erfüllen zu können.

Die *Interaktion* des einen Kommunikationsmodus begünstigt bestimmte kommunikative Möglichkeiten – die Diskussion, Debatte, das Argumentieren, Streiten –, doch auch die Interaktivität der zweiten Kommunikationsform zeichnet mehr aus als lediglich einen Informations- und Datentransfer. In der Kommunikation in *absentia* geht es vor allem darum, die Anschlussfähigkeit der Kommunikation über einen längeren Zeitraum sicherzustellen. Nicht argumentative Rationalität, vielmehr interaktive Anschließbarkeit ist das Ziel (Krämer 2002, 65). Die pädagogische Kommunikation zumindest über die Lernprozesse der Jugendlichen sicherzustellen, gelingt der Distanzpädagogik in hervorragender Weise. Dies erfordert ein hohes Maß an Selbstorganisation auf Seiten der Jugendlichen, eine Kompetenz, die oftmals gerade bei ihnen nicht erwartet wird.

Während somit beispielsweise → Produktionsschulen und → Lernwerkstätten exponierte Schulkonzepte einer *Pädagogik in presentia* sind, in denen mit schulmüden Jugendlichen mit einer Intensivierung pädagogischer Kommunikationsdichte face-to-face gearbeitet wird und solchermaßen durch ‚Nähe‘ intensive pädagogische Beziehungen hergestellt werden, wählen die → Fern- und Webschulen oder → Intensivpädagogik im Ausland eine *Pädagogik in absentia* und scheinen auch in ‚Distanz‘ und über einen relativ langen Zeitraum intensive pädagogische Kommunikation erzeugen zu können. Beide Zugangsweisen und Schulkonzepte verbindet ein intensiver pädagogischer Bezug, es sind gleichrangige Ansätze, die deshalb nicht gegeneinander ausgespielt werden sollten.

**Krämer**, Sybille (2002): Kommunikation.  
In: Maresch, Rudolf; Werber, Niels (Hrsg.):  
Raum – Wissen – Macht.  
Frankfurt/Main: Suhrkamp, 49-68.

**Maresch**, Rudolf; Werber, Niels (Hrsg.):  
Raum – Wissen – Macht.  
Frankfurt/Main: Suhrkamp.

**Verein Freie Schule Hamburg e.V.** (1986):  
Freie Schule Hamburg in der Honigfabrik.  
Wissenschaftliche Begleitung des staatlich  
geförderten Projekts Freie Schule Hamburg  
(1983-1986).  
Hamburg: Verein Freie Schule Hamburg e.V.

## Nachhaltigkeit und Zukunft

Ersatzschulen ersetzen qua Definition solche Schulen, die der Staat nicht anbieten kann oder will (→ Begriffe). Das Lexikon verzeichnet Bildungseinrichtungen, die es früher mal gegeben hat oder die es immer noch gibt, weil für spezielle Zielgruppen oder bestimmte Lebenslagen, aus politischen Erwägungen oder aufgrund von pädagogischem Handlungsdruck schulischer Ersatz gefunden werden muss(te). Gleichwohl stellt sich die Frage, ob es solche Schulen heutzutage noch braucht, um eine umfassende Bildungsteilhabe zu verwirklichen?

Denn der globale Dekolonisierungsprozess ist beinahe abgeschlossen, einer Gleichberechtigung der Geschlechter ist man – weltweit – bedeutend nähergekommen, Migration wird immer häufiger nicht mehr als Problem, sondern als Normalität betrachtet, Kinder und Jugendliche mit Behinderung erhaltend zunehmend eine qualitativ hochstehende inklusive Bildung. Weltweit sind Armut und Analphabetismus rückläufig, eine nomadische Lebensweise praktiziert nur noch ein kleiner Anteil der (Welt-)Bevölkerung. Die Menschenrechte sind international akzeptiert und in Kinderrechten ausdifferenziert – doch zugleich werden sie weiterhin massenhaft verletzt. Kriege und in der Folge Geflüchtete gibt es so viele wie schon lange nicht mehr, Umwelt- und Klimakatastrophen oder Pandemien häufen sich. Rassismus, religiöse Konflikte, Drogen- und Menschenhandel nehmen weltweit (wieder) zu; Saisonarbeit, Tagelöhner, Obdachlosigkeit weiten sich aus. All das wird neue – und alte – ökonomische, soziale und kulturelle Ungleichheiten produzieren und kontinuierlich, die die Schulpädagogik vor neue – und alte – Herausforderungen stellen werden.

Die Geschichte(n) der Schulen, um die es in diesem Lexikon geht, zeigen ebenfalls, dass es mittel- und vermutlich auch noch langfristig professionelle Felder geben muss, die sich auf pädagogische Fragen bei erschwerten Bedingungen konzentrieren, um angemessene Bil-

dungskonzepte zu entwickeln. Dieses Handlungsfeld ist somit anschlussfähig an diejenigen Traditionen der Pädagogik, die einen besonderen Fokus auf marginalisierte Minderheiten richten, eine Position, die mit dem Slogan „Education for all, and especially for some“ schon länger auch von der UNESCO vertreten wird. Vernünftigerweise wird man die „erschwertten Bedingungen“ nicht ausschließlich einer erziehungs-, bildungs- oder sozialarbeitswissenschaftlichen Disziplin zuordnen, sondern diese Herausforderungen in einer interdisziplinären Zusammenarbeit angehen. Denn ansonsten würden professionelle Handlungsansprüche vorschnell einseitig aufgelöst. (UNESCO 2005)

Die in diesem Lexikon dargestellten Schulkonzepte gehören einerseits zur Allgemeinen Bildung, ohne jedoch deren universalistischen Anspruch der Bildung *des* Menschen zu teilen. Stattdessen wird ein bestimmter Personenkreis adressiert, nämlich Menschen in *Not*, die allerdings zur Erarbeitung der erforderlichen Angebote in der Heterogenität ihrer Lebenslagen, Benachteiligungen und Bildungsbedürfnisse präzise wahrgenommen werden. Deshalb ist das Spannungsverhältnis zwischen einer emanzipatorisch-reflexiven Bildung auf der einen und einer Bildung in und für prekäre soziale Milieus auf der anderen Seite in eine Balance zu bringen.

Spezielle Schulen haben einen genuinen gesellschaftlichen *Bildungsauftrag* und müssen zugleich den sozialpädagogischen Anspruch von *Unterstützung* konzeptionell integrieren und praktisch umsetzen, um Bildungsarbeit überhaupt zu ermöglichen. Unterstützung ist hier eine grundlegende Bedingung der Möglichkeit für Bildung, weil zunächst die primären Bedürfnisse befriedigt und Problemlagen entschärft werden müssen, bevor sich die Lernenden (wieder) auf Bildungsprozesse einlassen können. Zum anderen sind es Einrichtungen, die einen gesellschaftlichen *Unterstützungsauftrag* haben, aber in ihren Leistungen auch *Bildungsangebote* vorsehen, in der Annahme, dass durch Lernprozesse zum Bewältigungshandeln der individuellen Problemlage

die Nachhaltigkeit der sozialen Unterstützung besser gesichert werden kann. So weiß man in der Schuldnerberatung, dass eine Entschuldung (Unterstützung) allein nicht ausreicht, sondern auch finanzielle Kompetenzen (Bildung) ausgebildet werden müssen, wollen sich die Ratsuchenden vor erneuten Überschuldungen bewahren.

In den Angeboten der Speziellen Schulen erfahren die Teilnehmenden, dass die Pädagoginnen und Pädagogen über umfassendes und fundiertes Lebensweltwissen zu der je konkreten Problemlage verfügen. Bildung wird von den Teilnehmenden als relevant bewertet, wenn es die Selbstaufklärung über die eigene Biografie unterstützt, und wenn sie Anwendungs-, Orientierungs-, Handlungs- und Strategiewissen erwerben können, das ihnen hilft, ihre Rechte einzuklagen, sich verbal und physisch zu verteidigen und die ihnen Sicherheit geben, Respekt verschaffen und sie schützen. Es sind Bildungsangebote, die wirksam zur Bewältigung umfassender Ausgrenzung beitragen, die nicht vorrangig auf Selbstverwirklichung zielen, sondern ihre Überzeugungskraft daraus gewinnen, dass sie den Betroffenen nachweislich helfen, konkrete Probleme zu lösen, die aber ebenso redlich vermitteln, dass sich extreme Lebenslagen nur bedingt transformieren lassen.

In den schon erwähnten Kooperativen Graduiertenkollegs (→ Geschichte des Lexikons) haben wir dieses Handlungsfeld heuristisch *soziale Bildungsarbeit* genannt. Damit knüpfen wir an Paul Natorp (1894, 1898, 1907) an, der mit diesem Konzept „seine Sicht einer zeitgemäßen, dem Gegenstand der Sozialen Frage angemessenen, Pädagogik“ (Henseler 2000, 34) zum Ausdruck brachte. Die Aufgaben einer solchen „Pädagogik der sozialen Frage“ (Dollinger 2006) bestimmte Natorp in der vielzitierten Formulierung: „Die Sozialpädagogik hat als Theorie die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens zu erforschen“ (Natorp 1894, 62f.). Die soziale Pädagogik sollte sich seiner Ansicht nach jedoch nicht mit der Analyse begnügen, sondern diese Bedingungen im Sinne einer vorgestellten Entwicklung

günstig beeinflussen: „Natorp beansprucht damit (...), der entschiedenste Vertreter eines Programms zu sein, das Bildungsgegensätze nicht nur aus Begabungsdifferenzen erklärt, sondern aus vorenthaltenen Bildungschancen“ (Merten 2006, 59).

In Bezug auf die Speziellen Schulen ist jedoch – weitergefasst als Natorp – nicht nur nach den sozialen Bedingungen der Bildung, sondern auch nach den sozialen Bedingungen der Erziehung und Unterstützung zu fragen. Mit dieser kategorialen und praxisrelevanten Erweiterung werden Begriff, Begründung und Konzept der sozialen Bildungsarbeit auch für die Theoriebildung, die Gestaltung und nicht zuletzt für die Forschung der Schulpädagogik interessant. Denn für die Weiterentwicklung einer pädagogischen Handlungswissenschaft erschwerter Bedingungen im Schnittpunkt aus Erziehungs-, Bildungs- und Sozialarbeitswissenschaft sind immer wieder neue Antworten auf die drei Grundfragen zu formulieren, die Natorp in der Definition und im Programm der sozialen Bildungsarbeit aufwirft:

- Wie können die sozialen Bedingungen der Erziehung, Bildung und Unterstützung erforscht werden? (Methodologie)
- Wie können diese Bedingungen in ihren Wirkungen erklärt werden? (Theoriebildung)
- Wie können diese Bedingungen günstig beeinflusst werden? (Praxeologie)

Nun darf allerdings nicht vergessen werden, dass soziale Bildungsarbeit ein bildungstheoretisches Konzept ist, das auf die spezifische Geschichte des gesellschaftlichen, institutionellen und politischen Umgangs mit der Sozialen Frage in den Ländern des Globalen Nordens – und letztlich lediglich in Deutschland – reagiert. Deshalb ist noch viel Forschungsarbeit nötig, um empirisch zu überprüfen, ob und wie ein Transfer solcher Konzepte in die sozialen Bedingungsgefüge anderer Gesellschaften als Deutschland möglich ist. Zum anderen wird man

sich in der internationalen Bildungszusammenarbeit selbstkritisch den hegemonialen Tendenzen bei der Implementierung dieses Konzepts in die Länder des Globalen Südens stellen, und auch dort genauestens die geschichtliche Verortung der Bildungspolitik, die gesellschaftliche Situierung der Bildungsinstitutionen und die kulturellen Kontexte der Bildungspraxis, mithin die sozialen Bedingungen der Erziehung, Bildung und Unterstützung, reflektieren.

**Dollinger**, Bernd (2006): Die Pädagogik der sozialen Frage. (Sozial-)Pädagogische Theorie von Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik. Wiesbaden: Springer.

**Henseler**, Joachim (2000): Wie das Soziale in die Pädagogik kam. Zur Theoriegeschichte universitärer Sozialpädagogik am Beispiel Paul Natorps und Herman Nohls. Weinheim und München: Beltz Juventa.

**Merten**, Roland (2006): Bildung und soziale Ungleichheiten – Sozialpädagogische Perspektiven auf ein unterbelichtetes Verhältnis. In: Fatke, Reinhard; Merckens, Hans (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Schriftenreihe der DGfE. Wiesbaden, 57-67.

**Natorp**, Paul (1894): Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik. Freiburg: J.C.B. Mohr.

**Natorp**, Paul (1898): Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Schöninghs Sammlung Pädagogischer Schriften. Besorgt von Richard Pipert. Paderborn: Schöningh.

**Natorp**, Paul (1907): Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Stuttgart: Fr. Frommans Verlag.

**Schroeder**, Joachim; Seukwa, Louis Henri (Hrsg.) (2017): Soziale Bildungsarbeit mit jungen Menschen. Handlungsfelder, Konzepte, Qualitätsmerkmale. Bielefeld: transcript.

**UNESCO** (2005): Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO.