

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Bildungsgerechtigkeit in Palästina: eine Auseinandersetzung
mit dem subjektiven Erleben ehemaliger palästinensischer
Schüler*innen über ihre Schulzeit im Kontext eurozentrischer
Diskurse über Emergency Education“

verfasst von / submitted by

Hannah Zehentner, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna, 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

UA 199 529 999 02

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
Unterrichtsfach Spanisch Spez. Inkl.
Pädagogik (Fokus Beeintr.)

Ass.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Michelle Proyer

Ein aufrichtiges Dankeschön an meine Forschungspartner*innen!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretische Rahmung.....	3
2.1. Emergency Education	3
2.1.1. Die Geschichte der Emergency Education.....	4
2.1.2. Limitationen.....	8
2.2. Equity in Education.....	11
2.2.1. Die Geschichte der Equity in Education	11
2.2.2. Limitationen.....	16
3. Historisch-gesellschaftlicher Hintergrund	20
3.1. Die Bildungspolitik Palästinas: internationale Perspektive	20
3.1.1. Bis 2000: Überblick über die Lage in den arabischen Staaten	20
3.1.2. Ab 2000: Beginn der Zweiten Intifada (2000-2005)	22
3.1.3. Aktuelle Entwicklungen	25
3.2. Die Bildungspolitik Palästinas: nationale Perspektive	29
3.2.1. Bildungspolitische Reaktionen auf die Zweite Intifada	29
3.2.2. Aktuelle Entwicklungen	34
3.3. Perspektivische Differenzen.....	38
3.3.1. Überblick.....	38
3.3.2. Erklärung der Differenzen anhand der postkolonialen Theorie	39
4. Methodologie	43
4.1. Beschreibung der Methode	43
4.1.1. Die Erhebung der Daten mittels biographisch-narrativem Interview	44
4.1.2. Die Auswertung der Daten mittels biographischer Fallrekonstruktion.....	45
4.2. Forschungsvorhaben.....	47
4.2.1. Beschreibung der Ausgangslage	47
4.2.2. Durchführung im Einklang mit den Prinzipien inklusiver Forschung.....	48
5. Forschungsethik und Haltung.....	51
5.1. Grundsätze der Forschungsethik	51

5.2.	Forschungsethische Herausforderungen in der Biographiearbeit	52
5.3.	(Forschungs-)Haltung im Kontext von Palästina und Empowerment	55
6.	Darstellung der Ergebnisse	58
6.1.	Fall G.....	58
6.1.1.	Analyse der Sinneinheiten.....	59
6.1.2.	Wissensanalyse	62
6.2.	Fall S.	66
6.3.1.	Analyse der Sinneinheiten.....	67
6.3.2.	Wissensanalyse	71
6.3.	Vergleich beider Fälle.....	77
6.3.1.	Die erlebte Lebensgeschichte	77
6.3.2.	Die erzählte Lebensgeschichte	78
7.	Zusammenführung der Ergebnisse mit der Theorie	80
7.1.	Identitätsfindung in einer gespaltenen Gemeinschaft.....	80
7.2.	Bewältigungsmechanismen.....	83
7.3.	Unzureichende Unterstützung	86
7.4.	Wert von Bildung	89
7.5.	Systemrelevanz von Lehrkräften	91
8.	Konklusion.....	94
	Literaturverzeichnis.....	100
	Anhang	107
	Abstract in deutscher Sprache	107
	Abstract in englischer Sprache	108
	Maps	109
	Maps G.	109
	Maps S.....	111

1. Einleitung

In den arabischen Staaten, darunter Palästina, wurde im Jahr 2000(a) von der UNESCO festgestellt, dass Armut, Arbeitslosigkeit, Gewalt, Konflikte und ständige Bedrohungen zu einer fortwährenden Senkung der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen führen. Die Ziele für die palästinensische Bildungspolitik lauteten damals, auch durch internationale Unterstützung, Bildung für alle zu ermöglichen, um Armut zu bekämpfen und, durch bildungspolitische Entscheidungen, wie etwa den Jomtien Goals (UNESCO 1990), Stabilität in den Bildungsalltag zu bringen (UNESCO 2000a: 8).

Mein Erkenntnisinteresse liegt nun darin, zu erfahren, ob palästinensische Schüler*innen dieselben (schulischen) Erfahrungen gemacht haben, welche u. a. die UNESCO in mehreren Ausführungen über die Jahre hinweg beschreibt. Zum Beispiel beziehen sich diese Erfahrungen auf unzureichende Schulsettings (überfüllte Klassenräume, unqualifiziertes Lehrpersonal, etc.), und/oder auf das Fehlen von externen Unterstützungssystemen und eine Vernachlässigung der sekundären Schulausbildung mit dem Effekt einer Verminderung der Qualität der Lehre (UNESCO 2017a: 10).

Da Palästina ein von Kriegen, Krisen und Unruhen gebeutelter Staat ist, würde ich mich gerne näher mit den damit einhergehenden Schwierigkeiten und Krisen des Bildungssystems bzw. konkret mit den Erfahrungen und Wahrnehmungen, die palästinensische Schüler*innen während ihrer Schulzeit machten, auseinandersetzen. Im Strategic Framework der UNESCO vom Jahr 2017(a) muss weiterhin festgestellt werden, dass circa 13 Millionen Schüler*innen in den arabischen Regionen aufgrund von vorherrschenden Konflikten, Gewalt, Menschenrechtsverletzungen und strukturellen Barrieren, wie etwa niedrige sozioökonomische Bedingungen, keine Schule besuchen (können) (ebd.: 9).

Die Brücke zur inklusiven Pädagogik kann insofern geschlagen werden, als sich meine Fragestellung explizit auf einen inklusiven Grundsatz bezieht, nämlich die uneingeschränkte Teilhabe an Schule. Die inklusive Pädagogik repräsentiert „the values, policies and practices that support the right for every child to be included in a classroom (...), allows children to participate in all activities (...) and removes barriers and discriminatory attitudes“ (Alshakhshir 2017: o.S.).

Daher stelle ich mir folgende Forschungsfrage: Inwiefern haben ehemalige palästinensische Schüler*innen Bildungsgerechtigkeit erlebt? Zusätzlich zur Hauptfrage soll auch folgende Subfrage beantwortet werden: Welche Aspekte von Emergency Education wurden aus Sicht ebendieser Schüler*innen wahrgenommen bzw. erlebt? Spannend zu erfahren wäre außerdem, inwiefern die Begriffe der Bildungsgerechtigkeit bzw. Notfallpädagogik einen tatsächlichen Bezug zur palästinensischen Bildungslandschaft haben oder ob diese Begriffe aus einem westlichen Diskurs heraus auf postkoloniales Terrain angewandt werden.

Im ersten Teil dieser Arbeit erfolgt einerseits die historische Einordnung der Begriffe Emergency Education und Equity in Education, die unabdingbar ist, um meine Forschungsfrage nachvollziehen zu können. Dabei soll auch kritisch auf die vorliegenden Konzepte eingegangen werden. Danach wird der bildungspolitische Kontext Palästinas vorgestellt, sowie eine Brücke zur Kontextualisierung der im vorangegangenen Kapitel elaborierten Konzepte innerhalb der Bildungslandschaft Palästinas geschlagen werden. Auf der einen Seite soll die Geschichte der palästinensischen Bildungspolitik aus internationaler Perspektive beleuchtet werden. Auf der anderen Seite soll auf einschlägige Literatur und Berichterstattungen eingegangen werden, welche die Bildungspolitik Palästinas auf nationaler Ebene beschreiben. Etwaige Unterschiede in der Berichterstattung sollen anhand der postkolonialen Theorie erklärt werden.

Im Anschluss daran wird die Methodologie dargestellt. Zuerst folgt eine allgemeine Beschreibung der Methode der Biographiearbeit. Außerdem wird sowohl die Erhebungs- als auch die Auswertungsmethode vorgestellt. Danach soll konkreter mein Zugang zur Forschung erläutert werden. Im Zuge dessen werden auch die Merkmale der inklusiven Forschung beleuchtet, deren Grundsätzen ich in meinem Forschungsvorhaben folgen möchte, sowie die sich durch die Forschung ergebenden Empowermentprozesse für die Forschungspartner*innen. Ethische Forschungsgrundlagen, Kriterien, Besonderheiten und Herausforderungen, welche eine Forschung im Bereich der Biographiearbeit erfüllen sollte bzw. antreffen könnte, werden im fünften Abschnitt dieser Arbeit näher beleuchtet. Gleichzeitig soll auch meine (forschungs-)ethische Haltung in Bezug auf Palästina näher beleuchtet werden.

Im letzten Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der Auswertung dargestellt und eine entsprechende Zusammenführung mit bereits bestehenden theoretischen Konzepten vorgenommen, sowie eine Konklusion präsentiert.

2. Theoretische Rahmung

Im Zuge der Auseinandersetzung mit der theoretischen Rahmung dieser Masterarbeit sollen die Begriffe Emergency Education (Notfallpädagogik) und Equity in Education (Bildungsgerechtigkeit) erläutert werden. In den folgenden Ausführungen sollen die Konzepte rund um Emergency Education und Equity in Education historisch beleuchtet werden. In diesem Kapitel soll auch auf die Limitationen ebengenannter Aspekte rund um Notfallpädagogik bzw. Bildungsgerechtigkeit eingegangen werden. Dabei soll ebenfalls beleuchtet werden, inwiefern die Konzeptualisierung von Emergency Education bzw. Equity in Education einen eurozentristischen Diskurs darstellt. Die detailliertere, gesellschaftlich-historische Betrachtung der bildungspolitischen Lage Palästinas sowie die Involviertheit beider Konzepte mit der palästinensischen Bildungslandschaft folgt im nächsten Kapitel.

2.1. Emergency Education

Emergency Education nach Sinclair (2001) bezeichnet ganz allgemein „education in situations where children lack access to their national education systems, due to man-made crises or natural disasters“ (Sinclair 2001: 4). Als Notfälle werden Naturkatastrophen (z. B. Erdbeben, Überschwemmungen und Dürren) sowie von Menschen verursachte Krisen (z. B. Krieg, interne Konflikte und Völkermord) verstanden (Obura 2003: 27). Darüber hinaus hebt Pigozzi (1999: 1) chronische Notlagen wie anhaltende Armut, die wachsende Zahl von Straßenkindern und die HIV/AIDS-Pandemie hervor. „Complex emergencies“ (Kagawa 2005: 492) bestehen aus einer Kombination der oben genannten, verschiedenen Elemente. Diese Arbeit wird unter dem Verständnis verfasst, dass Bildung, auch unter „emergency situations“ (Sinclair 2001: 7), jedem Menschen zusteht. Kann jedoch keine oder nur eine mangelhafte Schulbildung in von Krisen gebeutelten Staaten und Regionen gewährleistet werden, so stellt sich die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit, die später noch genauer ausgeführt wird. Emergency Education bezeichnet außerdem den Versuch, den Bildungsbedarf von Kindern und Jugendlichen zu decken, die aufgrund von Kriegen, Konflikten oder Naturkatastrophen keine normale Schulbildung erhalten können (Halstead & Affouneh 2006: 201). Sie wird definiert als "set of linked project activities that enable structured learning (...) in times of acute crisis or long-term instability" (Nicolai 2003: 11 in Halstead & Affouneh 2006: 201). UNICEF (2016) unterscheidet dabei zwischen drei Phasen eines Konflikts: jene Phase, wenn Gewalt tatsächlich spürbar ist, die Phase des Übergangs und die Phase der

Rehabilitation und des Wiederaufbaus (11). Inwiefern diese Einteilung in Phasen hilfreich ist, da es auch keine Einigung über die Definitionen der einzelnen Phasen oder deren Beginn und Ende gibt (Obura 2003: 28), wird in den Limitationen noch einmal näher beleuchtet. Außerdem stellt sich auch die Frage, ob die Rehabilitation und der Wiederaufbau nach einem Notfall noch als Emergency Education verstanden werden oder nicht (Kagawa 2005: 494).

2.1.1. Die Geschichte der Emergency Education

Ihre Ursprünge gehen auf die World Conference on Education for All (EFA) in Jomtien im Jahr 1990 zurück, in der die Notwendigkeit von Bildung in Notsituationen hervorgehoben wurde (Tawil 2001: 293). Im Jahr 2000 wurde Bildung in Notsituationen als wichtiger Bestandteil der EFA-Politik anerkannt. Das World Education Forum brachte eine große Zahl von Regierungen, internationalen Agenturen und anderen Organisationen zusammen, die sich dazu verpflichteten, den „needs of education systems affected by conflict, natural calamities and instability“ (UNESCO 2000a: 8) gerecht zu werden und „to conduct educational programmes in ways that promote mutual understanding, peace and tolerance, and that help prevent violence and conflict“ (ebd.). Kagawa (2005: 488) ist allerdings der Ansicht, dass das Konzept der Emergency Education bereits seit 1950 mit der Gründung der United Nations High Commissions for Refugees (UNHCR) und der United Nations Relief and Work Agency for Palestine Refugees (UNRWA) begründet wurde. Allerdings wurde erst 1990 „the long-term destructive impact of armed conflict on formal education systems explicitly acknowledged as an impediment to universalizing access to basic schooling within the framework of the EFA initiatives“ (Tawil & Harley 2003: 43 in Kagawa 2007: 488). Im Mid-Decade Meeting on Education for All im Jahr 1996 in Amman wurde die Bedeutung der Bereitstellung von Grundbildung in Krisen nochmals hervorgehoben (UNESCO 2000b: 7).

Seit dem Jahr 2000 hat sich der internationale Diskurs über Emergency Education von der bloßen Betrachtung der Auswirkungen bewaffneter Konflikte als Hindernis für die Grundbildung auf die dialektische Beziehung zwischen formaler Schulbildung und bewaffneten Konflikten verlagert (Kagawa 2005: 489-490). Unter den verschiedenen Faktoren, die unter Bedingung ethnischer Spannungen die Feindseligkeit zwischen den Gruppen verschärfen, haben Bush und Saltarelli (2000) die Rolle der formalen Bildung kritisch beleuchtet. Bush und Saltarelli (2000) untersuchten, wie Bildungsinhalte und -prozesse die soziale Ausgrenzung aufrechterhalten, anstatt

die soziale Eingliederung zu fördern, und kommen zu dem Schluss, dass die formale Bildung eine der Quellen von Identitätskonflikten sein kann, wenn u.a. Bildung als Mittel zur Schaffung bzw. Bewahrung von wirtschaftlichen, sozialen oder politischen Privilegien, zur Minderung des Selbstwertgefühls und der Förderung des Hasses auf Minderheiten und Volksgruppen oder zur Beibehaltung autoritärer Systeme und Prozesse dient (Bush & Saltarelli 2000: 9-14). Bildung ist also laut Smith und Vaux (2003) im Hinblick auf Konflikte "part of the problem as well as spart of the solution" (Smith & Vaux 2003: 2 in Kagawa 2007: 490). Sie betonen die dringende Notwendigkeit, Indikatoren für ein "conflict sensitive education system" zu entwickeln (ebd.: 3 in ebd.). Die Autor*innen gehen jedoch nicht weiter auf die Merkmale eines konfliktensiblen Bildungssystems ein. Auch in den Ausführungen der UNESCO (1999 in Sinclair 2001: 4) wird betont, dass es notwendig ist, einen fortwährenden, „integrated process of crisis and post-crisis-response“ zu führen. Aus welchen Elementen Prozesse der Krisenbewältigung bzw. Reaktionen auf Krisen bestehen, soll mithilfe der Ausführungen von Sinclair (2001) beantwortet werden. Einerseits wird der „Community-Based Approach“ (Sinclair 2001: 18) erwähnt. Die Beteiligung der Gemeinschaft an der Einrichtung und Verwaltung ihrer Schulen bedeutet einen Schritt nach vorn, weg von der Hilflosigkeit hin zur Kontrolle über ein Element der sozialen Funktion, auch wenn der Unterricht bspw. im Freien stattfinden muss und bei Regen ausfällt. Andererseits spielt auch die Fortbildung von Lehrer*innen eine bedeutende Rolle: zu dem Zeitpunkt, zu dem die Bildungsprogramme systematisiert werden, sollte es einen Auswahltest geben, um Lehrer*innen für die Zeit nach der Notlage zu ermitteln. Außerdem sollten Gemeindemitglieder in die Verwaltung der Schulen eingeführt werden. Die Bildungsbehörden auf nationaler und Distriktebene müssen weiters den Gebern Strategien vorlegen und die Maßnahmen von UN-Organisationen und NGOs koordinieren. Ebenso wird die Erfüllung der psychosozialen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen durch gemeinschaftsbezogene Ansätze, die Eingliederung von langfristigen Entwicklungszielen in der frühesten Phase der Nothilfe und die Berücksichtigung von Wissen und Praktiken im Lehren und Lernen, die einen friedlichen und auf Werten und Rechten basierenden Wiederaufbau der vom Krieg zerstörten Gemeinschaften fördern können, als Antwort auf die Krise betrachtet. Zu guter Letzt sollte auch das Verständnis von Bildung neu überdacht und konzipiert und als breites Feld verstanden werden, das über formale Bildung hinausgeht und welches oft übersehene, marginalisierte

Gruppen (bspw. Mädchen, Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, spezielle Volksgruppen, ...) miteinbezieht (ebd.: 18-34). Das Ziel dieser Maßnahmen besteht darin, langfristig die Qualität und den Umfang der Bildung in Notsituationen schrittweise zu verbessern und die Kapazitäten der lokalen Fachkräfte für die Verwaltung von Bildung auszubauen. Es bedarf eines internationalen Konsultationsprozesses, der durch Feldforschung unterstützt wird, um Grundsätze, Standards und Best-Practice-Modelle für den Bereich der Bildung in Notsituationen festzulegen, und zwar von der frühen Krise bis zum Übergang und dem Wiederaufbau nach der Krise (ebd.: 37-38).

Andina (2007) verweist auf die Minimum Standards for Education in Emergencies (MSEE) des Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE) vom Jahr 2004, welche im Zuge der Überprüfung der Maßnahmen der Notfallpädagogik von der einfachen Bezugnahme auf allgemeine Menschenrechte bis hin zur ausdrücklichen Nennung von Artikeln von Übereinkommen reichen. So verweisen die MSEE beispielsweise auf Artikel 13 des Übereinkommens über die Kinderrechte, welcher das Recht der Kinder auf Mitsprache in Angelegenheiten, die sie betreffen, behandelt. Die MSEE würden sowohl internationale und nationale Bildungspolitiken und -standards, sowie Lernbedürfnisse der betroffenen Bevölkerungsgruppen berücksichtigen (Andina 2007: 12). Die Mindeststandards beruhen auf dem Grundsatz, dass die betroffenen Bevölkerungsgruppen ein Recht auf ein Leben in Würde haben. Sie legen das Mindestmaß an Bildungszugang und -versorgung fest, welches in einer Situation humanitärer Hilfe erreicht werden muss. Die Schlüsselindikatoren für jeden Standard sind Signale, die belegen sollen, ob der Standard erreicht wurde. Sie dienen als Instrumente zur Messung und Kommunikation der Wirkung von Programmen sowie der angewandten Verfahren (INEE 2004: 9). Die MSEE konzentrieren sich in ihrer Ausführung auf die Errichtung nationaler und internationaler Partner*innenschaften zur Förderung des Zugangs zu Lernmöglichkeiten, auf die Erstellung eines Lehrplans, die Ausbildung von Lehrkräften und die Bewertung ihres Unterrichts, sowie auf „the administration and management of human resources in the field of education (...), on policy formulation and enactment, planning and implementation, and coordination“ (ebd.: 8). Die MSEE bieten, zusammenfassend, ein Instrument für humanitäre Organisationen, Regierungen und die lokale Bevölkerung, um die Wirksamkeit und Qualität ihrer Bildungshilfe zu überprüfen und zu

verbessern und so das Leben der von einer oder mehreren Katastrophen betroffenen Menschen entscheidend zum Besseren zu verändern (ebd.: 9).

Auch UNICEF hat im Jahr 2016 aufgrund der immer größerer werdenden Zahl von Kindern und Jugendlichen - mehr als 250 Millionen -, die in Gebieten leben, die von Konflikten und Gewalt betroffen sind und keinen Zugang zu Bildung haben, einen aktualisierten Vorschlag zur Umsetzung von Emergency Education erarbeitet. Peacebuilding umfasst ein Spektrum von Maßnahmen, die darauf abzielen, das Risiko eines Rückfalls in einen gewaltsamen Konflikt zu verringern, indem die Dynamik und die zugrunde liegenden Ursachen und Folgen des Konflikts angegangen werden. Peacebuilding ist ein ganzheitlicher Ansatz und umfasst politische, soziale und wirtschaftliche Aspekte des Konflikts. Dazu gehört u.a. die Konzentration auf den sozialen Zusammenhalt auf Gemeindeebene, die Stärkung einer positiven Wahrnehmung des Staates und die Reform von rechtsstaatlichen Institutionen (UNICEF 2016: 9-10). In Bezug auf Bildung ist für UNICEF die Setzung von Maßnahmen zur Gewährleistung eines ununterbrochenen Zugangs junger Menschen zu ebendieser nur primäres Ziel. Das sekundäre Ziel besteht darin, friedensfördernde Kompetenzen und den sozialen Zusammenhalt der Gemeinde zu stärken, sodass das Risiko der Entstehung eines Konflikts bereits vorab minimiert werden kann (ebd.: 25):

„If education programmes, (...), are designed to enhance pro-social competence and positive interaction with other culture groups, then communities will increase their acceptance and understanding of differences, thus increasing community social cohesion because one of the underlying causes of conflict is social polarization built on stereotypes and hierarchical distinctions among different identity groups.“ (ebd.: 28)

Wir wagen nun einen Sprung zum Jahr 2018 und konkret den Beobachtungen der United Nations Relief and Work Agencies for Palestine Refugees in the near East (UNRWA). In diesem Kapitel soll die UNRWA und deren Arbeit vorgestellt werden. Die Involviertheit der palästinensischen Bildungslandschaft mit dem Konzept der Emergency Education im Laufe der Geschichte, konkret ab den 1990er Jahren, soll in Kapitel 3 allerdings noch detaillierter ausgeführt werden. Die UNRWA setzt sich seit fast 70 Jahren dafür ein, dass palästinensischen Flüchtlingskindern Zugang zu einer qualitativ hochwertigen Bildung bereitgestellt wird. 2011 leitete die Organisation eine umfassende Reform ein, das Bildungssystem im Nahen Osten weiter zu stärken. Mit dem Programm Education in Emergencies (EiE) trägt die UNRWA dazu bei, dass palästinensische Flüchtlingskinder im Gazastreifen, in Jordanien, im Libanon, in Syrien und im Westjordanland in Krisen- und Konfliktzeiten ihr Recht auf eine qualitativ hochwertige, inklusive und gerechte Bildung wahrnehmen können.

Das Programm zielt darauf ab, einerseits, das Bildungssystem zu stärken und es andererseits durch innovative Ansätze zu ergänzen, um auf neue und schwierige Kontexte reagieren zu können. Konkrete Maßnahmen stellen u.a. das Angebot psychosozialer Unterstützung bzw. von Berater*innen, die den Schüler*innen Einzel- und Gruppenberatung, Freizeit- und Lernaktivitäten anbieten, sowie die Bereitstellung eines Selbstlernprogramms, um das Erlernen von Grundkenntnissen und Kernfachkompetenzen zu erleichtern, weiters das Miteinbeziehen der Eltern und der Gemeinde, die dafür sorgen sollen, dass der Unterricht im Notfall zu Hause fortgesetzt wird, dar (UNRWA 2018: o.S.).

2.1.2. Limitationen

Es gibt eine Reihe von Unsicherheiten in Bezug auf das Konzept der Emergency Education, die seine Wirksamkeit zu untergraben drohen. Die grundlegendste Frage bzw. das gewichtigste Dilemma besteht darin, ob Bildung als Teil einer humanitären Reaktion auf eine Krise angesehen wird oder ob sie immer ein entwicklungspolitisches Thema ist und bleibt. Halstead und Affouneh (2006), auf der einen Seite, geben hierbei zu bedenken, dass diese “debate (...) practical implications for funding, for donors who hold the latter view” (Halstead & Affouneh 2006: 202) zur Folge hat und ebendiese Geber es vorziehen “emergency funding (...) on the most urgent, life-saving matters like food, shelter and clean water” (ebd.) auszugeben und Bildung als ein separates Thema zu betrachten, das, wie andere Entwicklungsprojekte bis zum Ende der Krise warten muss (ebd.). Auf der anderen Seite steht bspw. Sinclair (2007), die Bildung als humanitäre Grundlage betrachtet: „Education is a human right, important in itself and also ‘enabling’ access to other rights“ (52).

Auch Kagawa (2005) stellt sich die Frage, inwiefern Bildungsmaßnahmen in Notfällen als kurzfristige und unmittelbare Hilfe oder als langfristige Entwicklungshilfe verstanden werden. Außerdem fehlt der Notfallpädagogik eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Entwicklung. Einerseits sollen zeitgebundene Ziele zur Überwachung des Fortschritts der Entwicklung eingesetzt werden; andererseits wird bei diesem Vorgehen aber kaum auf die Qualität ebendieser voranschreitenden Entwicklung geachtet (Kagawa 2005: 498).

Diese Debatte macht deutlich, dass die Absichten und Ziele der Emergency Education konkreter definiert werden müssten. Aus der einen Perspektive besteht die Hauptpriorität der Notfallpädagogik darin, zum Wiederaufbau der Gesellschaft beizutragen, während aus einer anderen Perspektive die Bedürfnisse der Kinder im

Vordergrund stehen. Diejenigen, die den Wiederaufbau der Gesellschaft in den Vordergrund stellen, betonen u. a., dass den Kindern geholfen werden soll, sich eine bessere Zukunft vorzustellen, Routinen und ein normales Leben wiederherzustellen und die Fähigkeiten zu entwickeln, die für die künftige wirtschaftliche Erholung und das Wachstum erforderlich sind (Aguilar & Retamal 1998: 8-10). Es soll ein klares Bewusstsein „about economic, social, political and ecological interdependence“ (ebd.: 40) geschaffen und die Möglichkeit geboten werden, dass sich jeder Mensch „the knowledge, values, attitudes, commitment and skills needed to protect and improve the environment“ (ebd.) aneignen kann. Kagawa (2005) ist infolgedessen der Meinung, dass die Notfallpädagogik auf einem eindimensionalen, wirtschaftlichen Entwicklungsmodell beruht. Entwicklung und Fortschritt bedeuten wirtschaftliches Wachstum nach dem Vorbild der westlichen Industrienationen. Die Idee, dass Bildung zum Wirtschaftswachstum beiträgt, hat sich seit den frühen 1960er Jahren verbreitet und die Bildungspolitik enorm beeinflusst. Die wirtschaftliche Dominanz des Bildungsdiskurses ist daher immer noch aktuell und nicht wegzudenken (Kagawa 2005: 498). Der Schwerpunkt im Zuge der Emergency Education kann aber auch auf Sicherheitsfragen und Friedenskonsolidierung liegen, indem die Kinder ermutigt werden sollen, Fähigkeiten zum Verhandeln und Zuhören zu entwickeln, und indem sie verantwortungsvolle soziale Einstellungen und staatsbürgerliches Verhalten vermittelt (UNICEF 2016: 30). Weiters fokussieren diejenigen notfallpädagogischen Strategien welche die Bedürfnisse der Kinder in den Vordergrund stellen, typischerweise die Entwicklung persönlicher Überlebensfähigkeiten und die Bereitstellung sicherer Zufluchtsorte für Kinder, die Stabilisierung von Familienbeziehungen, den Beginn des Heilungsprozesses durch die Normalisierung des Alltagslebens, die Unterstützung bei anhaltenden psychologischen Problemen und ganz allgemein die Hilfe beim Aufbau eines neuen Lebens und die Schaffung von Hoffnung für die Zukunft (Halstead & Affouneh 2006: 202).

Eine weitere Problematik besteht darin, dass vor allem internationale Organisationen wie bspw. die UNESCO oder UNICEF sich der Umsetzung von Emergency Education verschrieben haben und Leitlinien für die Bildung während und nach Not-situationen entwickelt haben. Dabei entsteht die Frage, die sich aus der allgegenwärtigen internationalen Beteiligung ergibt, ob die lokalen Gemeinschaften ein größeres Mitspracherecht bei der Gestaltung der Maßnahmen haben sollten. Die lokalen Gemeinschaften sind am besten in der Lage, die besonderen lokalen

Bedürfnisse zu verstehen. Die Arbeit der internationalen Organisationen muss jedoch nicht weniger effizient sein, da sie rasch bereits erprobte Hilfsangebote und Unterstützungsmaßnahmen anbieten können. Bekannte, erprobte Hilfspakete sind u.a. das Peer Teacher Emergency Kit (Materialpaket und Methodik für den Unterricht von Grundkenntnissen im Lesen, Schreiben und Rechnen in der Muttersprache) oder das Recreational Kit (vorverpacktes Schulmaterial) der UNESCO (Aguilar & Retamal 1998: 15-17). Diesen Hilfsangeboten kann es jedoch an kulturellem Feingefühl fehlen oder sie werden den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen in besonderen Situationen nicht gerecht und haben möglicherweise Prioritäten, die von den lokalen Gemeinschaften nicht geteilt werden (Halstead & Affouneh 2006: 202-203). Halstead und Affouneh (2006) haben sich auf Grundlage der eben genannten Problematiken tiefergehende, philosophische Fragen gestellt und stellen infrage, wer die Bedürfnisse der Kinder, die von Notfallpädagogik betroffen sind, und die Prioritäten ebendieser Notfallpädagogik definiert:

„How do we know that the things listed by most of the ‘experts’, such as health promotion, HIV/AIDS education, peace education, land mine awareness, environment, human rights, healing, safety, and citizenship, are actually the top priorities? Is education for peace building really a need of children in conflict situations? Do children need to learn about citizenship, tolerance and the skills of negotiation and compromise, or should more emphasis be placed on developing their own cultural identity and the need for resistance and self-determination?”
(ebd.: 203).

Die Art und Weise, wie die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen definiert werden, kann von vielen Faktoren abhängen, darunter die Art des Konflikts und seine Dauer, die Beteiligung der lokalen Gemeinschaft, die Verfügbarkeit von Mitteln und die Werte und Annahmen derjenigen, die die Entscheidungen treffen. Die Entscheidungen werden von Erwachsenen getroffen, die in der Regel behaupten, auf der Grundlage international vereinbarter Kinderrechte im besten Interesse des Kindes zu handeln. Wenn jedoch die Notfallpädagogik auf dem Konzept der Kinderrechte beruht, haben Kinder dann nicht das Recht, ihre eigene Zukunft mitzubestimmen? Wenn Kinder ein Recht auf eine kulturelle Identität haben, was geschieht dann, wenn internationale Organisationen, die auf der Grundlage liberaler Werte arbeiten, Entscheidungen über die Erziehung von Kindern treffen, welche die Kinder selbst und ihre Familien möglicherweise nicht teilen? Zusammenfassend, so Halstead und Affouneh (2006) ist allen Notfallpädagogikprogrammen die geringe Priorisierung der persönlichen, emotionalen und spirituellen Erziehung der Kinder und Jugendlichen gemein (ebd.: 203-204).

2.2. Equity in Education

Equity in Education meint grundsätzlich „equal opportunities for all, equal treatment for all, equal results for all“ (Castelli et. al 2012: 2246). Der Begriff wird mit dem Zugang zur Schule und zu Ressourcen, zur Qualität und zur Verbreitung von Wissen in Verbindung gebracht, er kann sich aber auch auf die institutionelle Verantwortung der Regierungen und der Schule beziehen, die Ungleichheiten, die innerhalb und außerhalb des schulischen Umfelds bestehen, so auszugleichen, dass bessere Chancen für benachteiligte Einzelpersonen oder Gruppen von Einzelpersonen gewährleistet werden können (ebd.: 2244).

2.2.1. Die Geschichte der Equity in Education

Der Begriff der Bildungsgerechtigkeit wird zum ersten Mal im Jahr 2000 erwähnt. Bildungsgerechtigkeit ist in der empirischen Bildungsforschung auch unter dem Namen Equity in Education bekannt. Bei Bildungsgerechtigkeit, so Giesinger (2015), geht es um „Gerechtigkeit, d.h. um die angemessene Verteilung von Bildung unter den Individuen“ (1). Das Konzept der Bildungsgerechtigkeit setzt zwei Bedingungen voraus: Die erste Bedingung ist, dass Bildung als etwas Wertvolles angesehen wird, denn „wäre dies nicht der Fall, würde man sich keine Gedanken über ihre angemessene Verteilung machen“ (Giesinger 2015: 2). Die zweite Bedingung beruht auf der Idee der sozialen und politischen Gleichheit aller Menschen (ebd.).

Die Idee rund um gerechte Bildung, ohne diese allerdings als Bildungsgerechtigkeit zu bezeichnen, geht mindestens 200 Jahre zurück. Schon im 19., aber vor allem im 20. Jahrhundert stieg der ökonomische Wert von Bildung stark an. Die Entwicklung von neuen Technologien und Arbeitsweisen erforderte immer bessere Qualifikationen, und damit stieg der Wert einer adäquaten Bildung bzw. Ausbildung, um überhaupt Zugang zum Arbeitsmarkt erlangen zu können. Bildung wurde „für die Wirtschaft, die Gesellschaft und den Staat (...) zur Bedingung für Prosperität“ (ebd.). Bildungsgerechtigkeit erschöpft sich allerdings nicht nur darin, allen Menschen den Zugang zum Arbeitsmarkt zu ermöglichen, sondern macht auch faire Bedingungen im Wettbewerb um attraktive gesellschaftliche Positionen notwendig. Diese Positionen werden an diejenigen Personen vergeben, die nach ihren Fähigkeiten am besten dafür geeignet sind. Im gesellschaftlichen, leistungsorientierten Wettbewerb kann jede Ungleichheit in der Bildung von Bedeutung sein bzw. schwerwiegende Konsequenzen mit sich tragen, wie etwa den Ausschluss aus dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Neben dem ökonomischen bzw. positionalen Wert von Bildung ist auch

der politische bzw. persönliche Wert von Bildung zu erwähnen. Bildung ist einerseits wertvoll, weil sie die politische Teilhabe am demokratischen Gemeinwesen ermöglicht, andererseits fördert sie die Fähigkeit, ein autonomes Leben unter Bedingungen zu führen, in denen dem*der Einzelnen ein breites Spektrum an Lebensoptionen offensteht. Für die Selbstbestimmung, für das persönliche Wohlbefinden sowie für die politische Teilhabe ist ein gewisses Maß an Allgemeinbildung unverzichtbar, welches einen Einblick in verschiedene kulturelle Bereiche und Praktiken einschließt. Darüber hinaus ist die Fähigkeit, kritisch und selbstkritisch zu denken, von Bedeutung. Damit wird also deutlich, „dass die persönliche und politische Wertdimension von Bildung über das hinausgeht, was bereits durch die ökonomische und positionale Wertdimension abgedeckt ist“ (ebd.: 3).

Im Gegensatz zu Giesinger (2015), welcher 4 Dimensionen von Bildungsgerechtigkeit erwähnt, spricht die OECD (Organisation for economic co-operation and development) davon, dass dem Begriff der Bildungsgerechtigkeit zwei Dimensionen zukommen. Die erste ist die Dimension der Fairness: es muss sichergestellt werden, dass persönliche und soziale Umstände wie Geschlecht, sozioökonomischer Status oder ethnische Herkunft kein Hindernis für die Entfaltung des Bildungspotenzials darstellen. Die zweite Dimension ist die der Inklusion, d. h. die Gewährleistung eines grundlegenden Mindeststandards an Bildung für alle. Schon die Grundstruktur der Bildungssysteme wirkt sich auf die Gerechtigkeit aus. Traditionell werden die Schüler*innen in den Bildungssystemen nach ihrem Bildungsstand sortiert. Eine solche Sortierung kann jedoch Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten verstärken, insbesondere wenn sie früh im Bildungsprozess stattfindet. Die frühe Auswahl bzw. Sortierung von Schüler*innen auf der Grundlage ihrer schulischen Leistungen führt tendenziell zu großen sozialen Unterschieden zwischen den Schulen (OECD 2008: 2-3). Sie verstärkt auch den Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Leistung und beschleunigt tendenziell die Fortschritte derjenigen, „who have already gained the best start in life from their parents“ (ebd.: 3). Außerdem besteht ein höheres Risiko für Schüler*innen, die sich bereits von Beginn an nicht bzw. kaum im System Schule zurechtfinden, die Schule vorzeitig abzubrechen und diese mit geringen Qualifikationen abzuschließen. Zu den Gründen für den Schulabbruch gehören u.a. Schulverdrossenheit, mangelnde Unterstützung im Elternhaus, negative Lernerfahrungen und das Wiederholen von Schuljahren aufgrund schlechter Leistungen (ebd.: 4).

Die OECD hat daraufhin im Jahr 2008 praktische Schritte entwickelt, die Regierungen unternehmen können, um die Gerechtigkeit im Bildungswesen zu erhöhen, und mit denen die Schulversagens- und Schulabbrecherquoten gesenkt, die Gesellschaft gerechter gemacht und die hohen sozialen Kosten von Erwachsenen mit geringen Grundkenntnissen vermieden werden können. U.a. muss von einer frühzeitige Sortierung von Schüler*innen abgesehen werden, um die akademische Selektion aufschieben zu können. Weiters soll auch die Wahl der Schulen nicht mehr nur durch die Eltern gesteuert werden, sondern durch Lotterieverfahren und finanzielle Prämien für Schulen, die vor allem marginalisierte Schüler*innengruppen anziehen, unterstützt werden, um eine gleichmäßige soziale Mischung zu gewährleisten. Außerdem soll die Rate der Schüler*innen, die frühzeitig die Schule verlassen, durch die genaue Protokollierung über Anwesenheit, Leistung und Beteiligung an schulischen Aktivitäten überwacht und durch das Setzen von konkreten Maßnahmen zur Verbesserung der schulischen Leistung, gesenkt werden. Zusätzlich soll davon abgesehen werden, Schüler*innen ganze Schuljahre wiederholen zu lassen und, weiters, der Fokus auf eine Stärkung der Verbindung zwischen Schule und Elternhaus sowie auf die frühkindliche bzw. Grundschulbildung gelegt werden (ebd.: 6).

Zu den genannten Maßnahmen der OECD gibt es einen Bericht des Joint Research Centre (JRC) vom Jahr 2016 zur damaligen Lage der Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit in Europa. Ich werde diese Ergebnisse nun mit den vorgeschlagenen, praktischen Schritten der OECD (2008) in Verbindung setzen. Laut dem JRC gab es in den letzten Jahren in den Ländern der OECD und der EU etliche Bildungsreformen. Reformen zur Verbesserung der frühkindlichen bzw. der Vorschulerziehung konnten erstens nachweislich positive Auswirkungen auf die Bildungsgerechtigkeit erzielen. Zweitens haben Reformen zur Erhöhung der Schulpflicht einen insgesamt positiven Effekt auf das Bildungsniveau erwirken können. Außerdem wurde in den letzten zehn Jahren noch einmal deutlich aufgezeigt, dass die frühe Selektion der Schüler*innen in unterschiedliche Schullaufbahnen negative Effekte auf die Bildungsgerechtigkeit hat. Allerdings wurden in diesen Belangen in den betroffenen Ländern kaum Reformen durchgeführt (JRC 2016: 9-11). Ein Punkt, der von den praktischen Schritten der OECD (2008) allerdings nicht oder nur unzureichend beachtet wurde, ist die Ausbildung von Lehrkräften bzw. die Qualität der Lehre. Die besten Lehrkräfte seien nämlich in der Lage, im Vergleich zu den am wenigsten effektiven Lehrkräften, Schüler*innen dazu zu motivieren, die schulische Laufbahn

in Form einer weiterführenden Schule bzw. eines weiterführenden Jahres fortzusetzen. Schüler*innen, die von Lehrkräften mit hohen Kompetenzen im Bereich des Lesens oder Rechnens unterrichtet werden, erzielen im Durchschnitt bessere Leistungen als ihre Schulkolleg*innen, die von weniger kompetenten Lehrkräften in ihrem Lernen begleitet werden. „Thus, attracting the best to the teaching profession would increase equity“, so das JRC (ebd.: 16).

Die OECD (2008) hat also wichtige Ansätze für die Erhöhung von Bildungsgerechtigkeit erwähnt, jedoch längst keinen umfassenden Blick auf die erforderlichen Maßnahmen werfen können. Daher werde ich nun auf einen Artikel von 2020 eingehen, der eine aktualisierte Konzipierung von Bildungsgerechtigkeit bietet.

Ainscow (2020) gibt in ihren Ausführungen folgende Idee zu Bildungsgerechtigkeit: im Gegensatz zu den Aussagen der OECD bzw. des JRC bezieht sich Ainscow nicht nur auf Europa bzw. die Länder der OECD, sondern versucht auch diejenigen Länder miteinzubeziehen, in denen der Zugang zu Bildung durch wirtschaftliche, politische und andere Krisen gefährdet ist (siehe Emergency Education). Die Autorin fokussiert sich außerdem auch auf diejenigen Kinder und Jugendlichen, die in Armut leben, von Kinderarbeit betroffen sind, abgelegen bzw. als Nomaden leben, welche ethnische und sprachliche Minderheiten repräsentieren und die von Konflikt, Krieg, Hunger, Krankheiten und Behinderung betroffen sind (Ainscow 2020: 7) Ainscow (2020) ist daher der Ansicht, dass Bildungsgerechtigkeit und (schulische) Inklusion Hand in Hand gehen, um ein gerechtes Bildungssystem etablieren zu können. Für ihre These gibt sie folgende Begründungen an:

„There is an educational justification: the requirement for inclusive schools to educate all children together means that they have to develop ways of teaching that respond to individual differences and that therefore benefit all children; a social justification: inclusive schools are able to change attitudes to difference by educating all children together, and form the basis for a just and non-discriminatory society; and an economic justification: it is likely to be less costly to establish and maintain schools which educate all children together than to set up a complex system of different types of school specializing in particular groups of children.“ (Ainscow 2020: 8)

Wie alle größeren politischen Veränderungen erfordern Fortschritte in Bezug auf Inklusion und Bildungsgerechtigkeit eine wirksame Strategie für die Umsetzung. Insbesondere ist ein neues Denken erforderlich, das die Aufmerksamkeit auf die Barrieren lenkt, die Kinder und Jugendliche erfahren und die dazu führen, dass sie marginalisiert werden. Daraus folgt, dass die Überwindung solcher Barrieren das wichtigste Mittel zur Entwicklung von Bildungsreformen ist. Auf diese Weise wird

Inklusion zu einem Mittel, um die Bildungssysteme insgesamt gerechter zu gestalten. Ainscow (2020: 8) präsentiert infolgedessen einen systemübergreifenden Ansatz, der zur Abschaffung von Barrieren beitragen soll. Dieser Ansatz stellt die Schulen in den Mittelpunkt der Betrachtung. Die Bemühungen um Inklusion bzw. Bildungsgerechtigkeit müssen sich darauf konzentrieren, die Kapazität der örtlichen Regelschulen zu erhöhen, um die Teilnahme und das Lernen einer immer größeren Vielfalt von Lernenden zu unterstützen. Bei den Bemühungen um Inklusion geht es um die Entwicklung von Schulen und nicht nur um den Versuch, gefährdete Schüler*innengruppen in bestehende Strukturen zu integrieren. Ainscow (2020: 9) nennt weitere 4 Faktoren, die erheblichen Einfluss auf die Schulentwicklung haben. Einerseits ist es notwendig, zu Begriffen wie Inklusion und Bildungsgerechtigkeit ein gemeinsames Verständnis zu teilen. Wenn es kein gemeinsames Verständnis der beabsichtigten Richtung der Entwicklung gibt, wird es schwierig sein, Fortschritte zu erzielen. Es besteht daher ein Bedarf an vereinbarten Definitionen dieser Konzepte. Diese Debatten rund um ebendiese Definitionen müssen alle Interessengruppen in den Gemeinden miteinbeziehen, einschließlich Familien, politische und religiöse Führer und Medien. Sie sollten auch diejenigen einbeziehen, die auf nationaler und lokaler Ebene für die Bildung zuständig sind. Andererseits betont Ainscow (2020: 10) die Unabdingbarkeit von Forschung bzw. der Messung der Effektivität von Maßnahmen. Die Autorin ist der Ansicht, dass wir das messen sollten „what we value“ (ebd.), im Sinne der Inklusion, also die Anwesenheit, die Partizipation und die Leistungen aller Schüler*innen, wobei der Schwerpunkt auf jenen Gruppen von Lernenden liegen sollte, die als von Marginalisierung, Ausgrenzung oder unzureichenden Leistungen bedroht gelten. Ein weiterer Faktor ist der Miteinbezug der erweiterten Gemeinschaft. Um Inklusion und Bildungsgerechtigkeit zu fördern, müssen Regierungen personelle und finanzielle Ressourcen mobilisieren. Der Aufbau von Partner*innenschaften zwischen den wichtigsten Akteur*innen, die den Veränderungsprozess unterstützen und mittragen können, ist daher von entscheidender Bedeutung. Zu diesen Akteuren gehören: Erziehungsberechtigte, Lehrer*innen und andere Bildungsfachleute, Lehrpersonalausbilder*innen und Forscher*innen, Verwalter*innen auf nationaler, lokaler und schulischer Ebene, politische Entscheidungsträger*innen und Dienstleister*innen in anderen Bereichen (z. B. Gesundheit, Kinderschutz und Sozialdienste), Bürgergruppen in der Gemeinschaft und Angehörige von Minderheiten, die von Ausgrenzung bedroht sind (ebd.: 12).

Zu guter Letzt ist die Förderung von Bildungsgerechtigkeit und Inklusion eine Bewegung in eine klare philosophische Richtung. Der Übergang zu inklusiveren Arbeitsweisen erfordert daher Veränderungen im gesamten Bildungssystem. Diese reichen von Veränderungen in den Werten und Denkweisen der politischen Entscheidungsträger*innen bis hin zu bedeutenden Veränderungen in Schulen und Klassenzimmern. Eine Kultur der Inklusion im Bildungswesen erfordert gemeinsame Annahmen und Überzeugungen von Politiker*innen und leitenden Mitarbeiter*innen auf nationaler, Bezirks- und Schulebene, die Unterschiede wertschätzen, an Zusammenarbeit glauben und sich dafür einsetzen, allen Schüler*innen Bildungsgerechtigkeit zu bieten. Es kann jedoch sehr schwierig sein, die kulturellen Normen innerhalb eines Bildungssystems zu ändern. Daher schlägt die Autorin vor, im Zuge von Schulentwicklung, die Erfahrung und das Fachwissen von Personen, die mit dem Leben von Kindern zu tun haben, einschließlich der Kinder selbst, zu nützen (ebd.: 13-14).

2.2.2. Limitationen

Im Zuge dieses Kapitels werde ich auf die Limitationen des Begriffs bzw. des Konzepts der Bildungsgerechtigkeit eingehen. Wie bereits erwähnt, zeigen verschiedene Autor*innen verschiedene Auffassungen und Interpretationen des Konzepts auf. Grundsätzlich wird Bildungsgerechtigkeit mit dem Zugang zur Schule und zu den Ressourcen, der Qualität und der Verbreitung von Wissen in Verbindung gebracht, kann sich aber auch auf die institutionelle Verantwortung der Regierungen und der Schule beziehen, die außerhalb des schulischen Umfelds bestehenden Ungleichheiten auszugleichen, um benachteiligten Personen oder Personengruppen bessere Chancen zu garantieren (Castelli et al. 2012: 2244). Die weite Auffassung des Begriffs führt dazu, dass es keine einheitliche Definition von Bildungsgerechtigkeit gibt. Außerdem wird Bildungsgerechtigkeit oft mit dem Begriff der Chancengleichheit gleichgesetzt. Das Konzept der Gerechtigkeit wird oft neben das der Gleichheit gestellt und manchmal überlagert, obwohl es notwendig wäre, zwischen den beiden zu unterscheiden und Gerechtigkeit als eine Weiterentwicklung der Gleichheit zu betrachten. Laut Castelli et al. (2012: 2245) muss das Konzept der Gerechtigkeit das der Gleichheit einschließen und gleichzeitig über dieses hinausgehen. Während der Grundsatz der Gleichheit, der die gleiche Behandlung aller fördert, die Fortdauer der ursprünglichen Ungleichheiten, die mit den unterschiedlichen Ausgangspositionen verbunden sind, garantieren würde, erkennt der Begriff

der Gerechtigkeit die Existenz von Ungleichbehandlungen in Bildungsprozessen an, „in order to make equal groups from disadvantaged starting points“ (ebd.). Daher wird eine komplexere Sichtweise des Begriffs der Bildungsgerechtigkeit vorgeschlagen, der sich nicht nur auf den Begriff der Gleichheit beschränkt, sondern darüber hinaus auch die Begriffe der Wirksamkeit, Effizienz und der Qualität einbezieht (ebd: 2246). Wirksamkeit, Effizienz und Qualität beziehen sich allerdings auf neo-utilitaristische Auffassungen und damit auf die Notwendigkeit wirtschaftlicher Verwertbarkeit des Individuums im Sinne von Lernen als Ansammlung von Qualifikationen, um der Wirtschaft zu nützen (Herbst 2015: o.S.). Die möglichen Interpretationen von Bildungsgerechtigkeit sind also äußerst unterschiedlich und werden von Castelli et al. (2012) u.a. in folgende Konzepte zusammengefasst: „pure meritocracy, equal treatment, (...), equality between social groups (or of opportunities) and advantages for the disadvantaged“ (Castelli et al. 2012: 2246). Die Strategie der Chancengleichheit (equality of opportunities) bezieht sich auf die Idee, dass die Bildungschancen von einer Vielzahl von Faktoren abhängen, die aus dem Hintergrund der Schüler*innen resultieren (materielle Ressourcen, Wohlstand, elterliche Unterstützung, Gesundheit, kultureller Hintergrund), so dass auch die Ausgleichsstrategien (advantages for the disadvantaged) unterschiedlich sein müssen. Die Strategie der Gleichbehandlung (equal treatment) entspricht dem Grundsatz, dass es notwendig ist, alle möglichen Formen der Diskriminierung im Bildungsbereich zu vermeiden (Castelli et al. 2012: 2246).

Castelli et al. (2012) erwähnen außerdem, dass bei der näheren Betrachtung der Programme der OECD zuzüglich der Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit festgestellt werden muss, dass unterschiedliche und manchmal widersprüchliche Strategien und Ziele nebeneinander bestehen. Erstens liegt der Schwerpunkt der Bemühungen der OECD nicht auf den Ergebnissen, die im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit erwünscht sind, sondern auf dem Grad der tolerierbaren Ungleichheit. Zweitens wird ein immer stärkerer Fokus auf die sogenannte Ergebnisgerechtigkeit (equity in results) gesetzt, während die anderen Komponenten oft vernachlässigt werden (ebd.: 2247-2248).

Das Konzept der Bildungsgerechtigkeit umfasst demnach viele, bereits bestehende Ideen zu Bildung. Jedoch ist es eine recht individuelle und willkürliche Entscheidung, welche ebendieser Ideen in die eigene bzw. gesellschaftliche Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit mitaufgenommen werden.

Es bleibt auch die Frage bestehen, wie die gerechte Verteilung von Bildung umgesetzt werden kann bzw. was es genau ist, das gerecht und gleich verteilt werden soll. Ist man erstens der Meinung, dass Gerechtigkeit darin besteht, dass am Ende der Schulzeit alle Schüler*innen gleich leistungsfähig sein bzw. die gleichen Fähigkeiten und Kenntnisse besitzen sollten, so ist dieses Ziel aufgrund der unterschiedlichen persönlichen und sozialen Voraussetzungen unerreichbar. Wenn Gerechtigkeit zweitens bedeuten sollte, dass gleich viele Ressourcen für alle eingesetzt werden, dann sprechen wir allerdings vom Konzept der Gleichheit, das die ursprünglichen Ungleichheiten der Schüler*innen außer Acht lässt. Wenn man drittens davon ausgeht, dass Gerechtigkeit die gleichen Chancen bzw. Gelegenheiten auf Bildung impliziert, „so stellt sich die Frage, ob es genügt, Heranwachsenden Chancen zu bieten“ (Giesinger 2015: 5). Bildungsungleichheiten entstünden „gerade dadurch, dass Bildungsgelegenheiten von den Angehörigen bestimmter sozialer Gruppen weniger ergriffen werden als von anderen“ (ebd.). Wenn von sogenannten Chancen gesprochen wird, wird oft auf Zugangschancen zu bestimmten Bildungsangeboten, vor allem im deutschsprachigen Kontext auf das Gymnasium, verwiesen.

„Ein minimales Verständnis von Bildungschancengleichheit verlangt, dass Personen, welche über die erforderliche schulische Leistungsfähigkeit und -bereitschaft verfügen, unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund, gleichen Zugang zum Gymnasium erhalten sollten. Bekanntlich ist dies in den Bildungssystemen der deutschsprachigen Länder nicht gewährleistet.“ (ebd.)

Minimale Chancengerechtigkeit lässt also unbeachtet, dass Leistung nicht ausschließlich durch natürliche, in der Person liegende Bildungsvoraussetzungen definiert ist, sondern dass Heranwachsende und ihre Leistungen in der Schule auch durch ihr familiäres, soziales Umfeld determiniert werden. Gymnasiale Bildung sollte für alle Lernenden möglich sein, unabhängig ihrer sozialen Schicht oder der genetischen Veranlagung. Die Vorstellung, dass nur gewissen Menschen aufgrund ihrer genetischen Merkmale oder sogenannter Begabungen die Erlangung eines höheren Bildungsgrads zusteht, widerspricht dem grundlegenden Prinzip der Bildungsgerechtigkeit. Es wäre daher vermessen zu behaupten, dass Chancengerechtigkeit „dann besteht, wenn der Zugang zu attraktiven Bildungsgängen ausschließlich durch natürliche Begabungen bestimmt ist“ (Giesinger 2015: 6). Lernprozesse beruhen zwar auch auf individuellen, kognitiven Voraussetzungen, allerdings sind dem Individuum keine fixen, natürlichen Grenzen für die Ausbildung der eigenen Fähigkeiten gesetzt. Grundsätzlich greift die Auffassung von Chancengerechtigkeit, welche sich auf den Zugang zu weiterführenden Bildungsangeboten

bezieht, zu kurz, da die Struktur des Bildungssystems selbst und seine Anforderungen zu Bildungsungerechtigkeiten beitragen (ebd.).

Bildungsgerechtigkeit meint auch diejenigen Möglichkeiten, die durch Bildung entstehen können. Dies bezieht sich „meist auf die Chancen im Wettbewerb um soziale Positionen, die durch Bildung beeinflusst werden“ (ebd.: 6). Auch hierbei dürfen nicht ausschließlich natürliche oder kognitive Faktoren zur Betrachtung gezogen, sondern immer auch soziale Umstände bedacht werden, um Positionen in der Gesellschaft gerecht zu vergeben. Wenn man von Bildungs- und Chancengerechtigkeit redet, so muss man „die Idee einer biologisch festgelegten Leistungshierarchie“ (ebd.: 7) verwerfen. Allerdings greift die Idee der gerechten Wettbewerbschancen ohnehin zu kurz und kann nur einen Bruchteil der Konzeption von Bildungsgerechtigkeit darstellen (ebd.).

Zusammenfassend muss also das meritokratische Verständnis von Chancengerechtigkeit im Kampf um Bildungsgerechtigkeit auf jeden Fall abgelegt werden. Allerdings wird durch diese Ausführungen deutlich, dass es nicht selbstverständlich ist, keine meritokratischen Ideen zu diesen Konzepten verinnerlicht zu haben. Es wird daher die Wichtigkeit einer einheitlichen, gemeinsamen Definition von Bildungsgerechtigkeit deutlich, die allerdings bis jetzt noch nicht existiert. In dieser Masterarbeit jedoch würde ich gerne dem Verständnis von Bildungsgerechtigkeit von Ainscow (2020) folgen, da hierbei auch die Dimension der Inklusion umfassend berücksichtigt wird und ich diese Masterarbeit, wie bereits in der Einleitung erwähnt, in der Meinung verfasse, dass allen Kindern und Jugendlichen ein uneingeschränkter Zugang zu Bildung gewährleistet werden soll.

3. Historisch-gesellschaftlicher Hintergrund

Im theoretischen Teil dieser Arbeit soll zuerst der bildungspolitische Kontext erläutert werden. Hierbei ist es unabdinglich, kurz die Geschichte Palästinas zu schildern, sowie die Auswirkungen dieser auf die Schulbildung zu beleuchten. Außerdem soll ein Blick auf die postkoloniale Theorie geworfen sowie ihre Auswirkungen auf die Konzipierung dieser Masterarbeit beleuchtet werden.

3.1. Die Bildungspolitik Palästinas: internationale Perspektive

Im Laufe dieses Kapitels werde ich zuerst einen Überblick über die Bildungspolitik der arabischen Staaten seit dem Jahr 1990 aus internationaler Perspektive geben. Danach wird konkreter auf die Lage Palästinas eingegangen. Palästina wird erst mit Beginn der Zweiten Intifada¹ (2000-2005) separat in den Blick genommen.

3.1.1. Bis 2000: Überblick über die Lage in den arabischen Staaten

Im Zuge der Regional Conference on Education for All in Kairo vom Jahr 2000 wurde das Dakar Framework for Action (UNESCO 2000a) entwickelt. Daraus hat sich der arabische Aktionsrahmen zur Sicherung der Grundbildungsbedürfnisse in den arabischen Staaten entwickelt. Dieser Aktionsrahmen soll als Referenz und Leitlinie für alle Akteur*innen „concerned with education in the Arab Region and committed to achieving the goals of Education for All“ (ebd.: 44) dienen. Innerhalb der Jahre 2000-2010 sollen die arabischen Staaten Probleme im Bildungsbereich angehen, welche die UNESCO im Rahmen der EFA (1990) definiert hat und als ungenügend weiterentwickelt betrachtet. Einerseits sollen die arabischen Staaten einen Fokus auf die Rolle der Bildung bei der Verwirklichung von nachhaltiger Entwicklung richten. Die Cairo Declaration (Kairo 1994) brachte ihre Entschlossenheit zum Ausdruck „to frame educational programmes that would bring the region into a position of world prominence in the next century“ (UNESCO 2000a: 45). Darüber hinaus bekräftigte die Arab Declaration on Adult Education (Kairo 1997) die Notwendigkeit der Beseitigung des Analphabetismus als eine der obersten Prioritäten für die Entwicklung der arabischen Staaten, sowie das Bestreben, neue Möglichkeiten und Bildungsprogramme für die kontinuierliche Weiterbildung von Erwachsenen zu schaffen. Die auf internationaler und regionaler Ebene unternommenen Anstrengungen haben zu

¹ Als Intifada wird der gewaltsame Widerstand der Palästinenser gegen die israelische Besatzung in Gaza, im Westjordanland und Ost-Jerusalem verstanden.
(online einsehbar unter: <https://www.dw.com/de/intifada-30-jahre-aufstand-gegen-israel/a-41711451>, zuletzt eingesehen am 17.03.2022)

unterschiedlichen Strategien, Gesetzen und Maßnahmen auf der Ebene der einzelnen arabischen Staaten geführt. Doch all das, was bis zum Ende des zwanzigsten Jahrhunderts erreicht worden ist, so die UNESCO (2000a: 46) würde hinter den Erwartungen zurückbleiben. Die Armut ist nach wie vor weit verbreitet, und dort, wo sie existiert, sinken die Bildungschancen und die Qualität der Gesundheitsversorgung. Hinzu kommen weitere Probleme wie Arbeitslosigkeit, Gewalt, Konflikte und die ständige Bedrohung der familiären Bindungen und der sozialen Integration. Armut führt zu Armut, und Analphabetismus führt zu Analphabetismus, der den sozialen Abstieg begünstigt. Außerdem hätten Mädchen und Frauen nicht ausreichend von den zugewiesenen Ressourcen und implementierten Strategien und Programmen profitiert. In Verbindung mit anderen Faktoren der Lebensqualität wie Armut, Behinderung, Gewalt gegen Frauen, Unterernährung, schnellem sozialem Wandel, Arbeitslosigkeit und dem Risiko, sich mit Krankheiten wie HIV anzustecken, scheinen Frauen weiterhin systematisch stärker benachteiligt zu sein als ihre männlichen Kolleg*innen. Weiters gibt es auch große, qualitative Diskrepanzen innerhalb der Lehrer*innenausbildung, eine kaum sinkende Zahl von Schulabrecher*innen und Wiederholer*innenquoten sowie Probleme bei der Planung und Budgetierung von Ressourcen (ebd.: 46-48). Die UNESCO (2000a) hat daraufhin fünf Grundsätze entwickelt, welche als Leitlinien dienen und darauf abzielen, die Deckung des grundlegenden Lernbedarfs in den arabischen Staaten sicherzustellen: der Grundsatz der Ganzheitlichkeit bzw. die Betrachtung von Lernen als Schlüsselkomponente für Lebensqualität; der Grundsatz der Chancengleichheit bzw. die Betrachtung des Zugangs zu Bildungschancen als ein absolutes Recht; der Grundsatz eines lernfreundlichen Umfelds; der Grundsatz des Engagements auf Regierungs- und Führungsebene sowie von regionalen und internationalen Organisationen; der Grundsatz, mit dem technologischen Fortschritt Schritt zu halten, und als unterstützenden Faktor für die Bereitstellung von Bildung zu betrachten (ebd.: 49-51). Der arabische Aktionsrahmen zur Sicherung der Grundbildungsbedürfnisse enthält weitere, untergeordnete Ziele zur Erreichung dieser Grundsätze, die hier überblicksmäßig genannt werden: der Ausbau der frühkindlichen Bildung, eine Ausweitung der Grundbildung mit besonderem Fokus auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, die Erhöhung der allgemeinen Alphabetisierungsrate von Jugendlichen und Erwachsenen, die volle Gleichberechtigung und Teilnahme an Grundbildung für Mädchen und Frauen sowie eine effizientere Führung des Bildungsmanagements (ebd.: 51).

3.1.2. Ab 2000: Beginn der Zweiten Intifada (2000-2005)

Halstead und Affouneh (2006: 199-200) berichten nun konkret über die Probleme und Herausforderungen in der palästinensischen Bildungspolitik ab dem Jahr 2000 bzw. ab dem Beginn der Zweiten Intifada. In vielen Berichten über das Leben von Kindern und Jugendlichen in Palästina wird seit diesem Ereignis auf weit verbreitete Verletzungen der Kinderrechte hingewiesen: zwischen 2000 und 2003 verloren 465 palästinensische Kinder ihr Leben in diesem Konflikt. Außerdem sind Kinder Verhaftungen und Inhaftierungen ausgesetzt; im Jahr 2003 wurden etwa 550 palästinensische Kinder verhaftet, und ihre Erfahrungen mit Verhören und Inhaftierungen haben zu weit verbreiteten Gefühlen von Angst, Hilflosigkeit und längerfristigen psychischen Problemen geführt (Save the Children 2004: 5). Die Bewegungsfreiheit der Kinder wird durch Absperrungen, Straßensperren, Ausgangssperren und der neu errichteten Mauer² unter israelischer Besatzung eingeschränkt. Die Gemeinschaften sind zersplittert, die Kinder sind von ihren Familien und Freund*innen getrennt und können kaum mehr spielen oder sich treffen, und der Zugang zu Schule, Arbeit und Gesundheitsversorgung ist erschwert und manchmal unmöglich (ebd.: 11-13). Weder das Zuhause noch die Schule bieten palästinensischen Kindern einen sicheren Zufluchtsort. Durch die Zerstörung von Häusern und die Beschlagnahmung von Land sind ihre Familien verarmt, obdachlos und nicht in der Lage, sich selbst zu versorgen. Auch Schulen wurden angegriffen, geschlossen oder auf andere Weise destabilisiert. Die kumulative Wirkung dieser Erfahrungen macht es den palästinensischen Kindern unmöglich, ein erfülltes und menschenwürdiges Leben zu führen (Halstead & Affouneh 2006: 200). Unter den palästinensischen Kindern und Jugendlichen wächst das Gefühl der Unsicherheit, der Ungerechtigkeit ihrer Situation, sowie die Wut über die anhaltende israelische Besatzung und der Wunsch nach Rache. Gewalt erzeugt Gewalt, und da palästinensische Kinder in zunehmendem Maße militärischer Gewalt auf den Straßen und in ihrem Alltag ausgesetzt sind, wird Gewalt in der palästinensischen Gesellschaft normalisiert, und die Kinder neigen dazu, Gewalt als einen Weg zur Lösung ihrer eigenen Probleme zu betrachten. Bis September 2004 wurden mehr als 1125 Schulen für unterschiedliche Zeiträume durch Ausgangssperren, Belagerungen und Bezirksschließungen geschlossen.

² Im Juni 2002 beschloss die israelische Regierung, eine Sperranlage zu errichten, um die unkontrollierte Einreise von Palästinensern aus dem Westjordanland nach Israel zu verhindern (Save the Children 2004: 8).

Andere befanden sich in der direkten Linie der Konfrontationen. Zehn Schulen wurden auf militärischen Befehl geschlossen und 43 in israelische Militärstützpunkte umgewandelt; 295 Schulgebäude wurden durch israelischen Beschuss beschädigt und weitere 97 wurden von israelischen Soldaten betreten und verwüstet (UNICEF 2004: 20-22).

Der Fünfjahresplan vom Jahr 2000 des im Jahr 1994 gegründeten palästinensischen Ministeriums für Bildung und Hochschulbildung (Ministry of Education and Higher Education – MoEHE), dessen Schwerpunkt auf der Verbesserung der Qualität des Bildungswesens, der Bereitstellung einer Berufsausbildung, der Berücksichtigung der Bedürfnisse von Mädchen und der Entwicklung der Humanressourcen des Bildungssystems liegt, musste infolgedessen weitestgehend gestoppt werden (Halstead & Affouneh 2006: 206). Der Hauptgrund für die Schwierigkeiten der Umsetzung der bildungspolitischen Bemühungen Palästinas liegt zwar einerseits in der israelischen Besatzung, andererseits haben aber auch interne palästinensische politische Spaltungen, Korruption und Inkompetenz ihren Teil dazu beigetragen, den Fortschritt im Bildungswesen zu behindern (Nicolai 2006: 25). Infolgedessen war das Ministerium in der Praxis gezwungen, viele Entwicklungsprojekte zu streichen oder zu verschieben und einen neuen Notfallplan mit Unterstützung internationaler Agenturen und Menschenrechtsorganisationen aufzustellen, um die Verschlechterung der Bildungsqualität aufzuhalten (Halstead & Affouneh 2006: 206). Verpflichtungen in Bezug auf das Bildungswesen sind sowohl im humanitären Völkerrecht als auch in den Menschenrechtsgesetzen und im UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UNICEF 1989), welches Israel ratifiziert hat, verankert. Schulen müssen garantiert vor militärischen Angriffen geschützt werden, und Angriffe auf Schulen gelten als Kriegsverbrechen. Im Falle einer militärischen Besetzung muss die Besatzungsmacht Einrichtungen für die Betreuung und Erziehung von Kindern fördern und für eine kostenlose und obligatorische Bildung in der Primarstufe sorgen sowie den Zugang zu weiterführenden und technischen Bildungseinrichtungen gewährleisten. Bildung sollte diskriminierungsfrei und geschlechtergerecht sein und auch Kindern mit Behinderungen, ethnischen Minderheiten und unbegleiteten Kindern Zugang gewähren. Bildung muss außerdem die Achtung der Menschenrechte stärken, den Frieden fördern, das Potenzial eines Kindes ausschöpfen und seine kulturelle Identität unterstützen (Nicola 2006: 25).

All diese Grundsätze sollen nun in der Bildungsstrategie der Jahre 2006-2015 der UNICEF Beachtung finden. Die Maßnahmen und Strategien der UNICEF im Krisengebiet Palästina orientieren sich am Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UNICEF 1989). Die Prioritäten von UNICEF in der palästinensischen Bildungspolitik beziehen sich auf die Bereiche des Zugangs zur Schule, der gendergerechten, diskriminierungsfreien Lehre sowie die Qualität der Lehre. Dies soll durch das Einsetzen konkreter Schritte wie etwa der Zusammenarbeit von UNICEF mit der nationalen Regierung, der UNESCO und NGOs erreicht werden. Rollen und Zuständigkeiten im Bildungswesen müssen klarer definiert werden, damit Lernmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche rascher wiederhergestellt werden können, erreicht werden. Bei der Unterstützung Palästinas wird die UNICEF das Prinzip des „building back better“ (Wright 2006: 5) anwenden, um beim Wiederaufbau der wichtigsten Institutionen zu helfen, die für ein funktionsfähiges Bildungssystem erforderlich sind (Schulen, Einrichtungen für die Ausbildung von Lehrkräften, Schulverwaltungsagenturen, Finanzverwaltungsagenturen sowie Inspektionsbehörden, etc.). Die Beseitigung geschlechtsspezifischer Barrieren für die Bildung ist ein weiterer wichtiger Schwerpunkt. Typische Strategien sind gezielte Gender-Interventionen auf lokaler Ebene und Lobbyarbeit, um sicherzustellen, dass die Geschlechterfrage in die Politik integriert wird. Der wichtigste Beitrag der UNICEF zur Sicherung der Bildungsqualität soll das Modell der kinderfreundlichen Schule darstellen, ein ganzheitliches Konzept, das ein sicheres, gesundes und schützendes Umfeld für das Lernen fördert. Das Konzept drängt auch auf die Entwicklung kinderfreundlicher Standards für die Schularchitektur. Zu den weiteren Schwerpunkten gehört die Unterstützung von Kindern durch Programme zur frühkindlichen Entwicklung, sowie das Einführen institutioneller Angebote für Vorschulkinder sowie gemeindebasierter Initiativen zur Kinderbetreuung und -entwicklung, die auf guten traditionellen Praktiken aufbauen und gleichzeitig moderne Elemente der frühkindlichen Betreuung und Entwicklung integrieren. Die gesamte Arbeit der UNICEF im Bildungsbereich wird durch die Verpflichtung zu einem sektorübergreifenden Ansatz untermauert. Die Arbeit in Bereichen wie der Bereitstellung von Nahrung, Wasser und sanitären Einrichtungen, der Erhöhung der Sicherheit, der Verringerung bzw. Beseitigung von Kinderarbeit und Kinderhandel, trägt letztendlich zum regelmäßigen Besuch der Schule und zur Qualität des Lernumfelds bei (ebd.: 5-6).

3.1.3. Aktuelle Entwicklungen

In diesem Kapitel soll auf die aktuellen, bildungspolitischen Zustände und Entwicklungen in Palästina eingegangen werden. Dabei soll auch aufgezeigt werden, inwiefern die Bildungsstrategie 2006-2015 der UNICEF ihre gesetzten Ziele erreichen konnte. Zu guter Letzt sollen auch kurz die Problematiken rund um die Ausbreitung des Corona-Virus und dessen Folgen für Kinder und Jugendliche in Palästina beleuchtet werden.

Laut einem Bericht der UNICEF (2018a) zur aktuellen Lage von Schüler*innen in Palästina ist weiterhin eine signifikante Nummer an Ausschlüssen von Kindern und Jugendlichen vom Bildungssystem zu beobachten. Für das Alter von 6 Jahren konnte die Quote der Ausgrenzung vom Bildungswesen zwar sinken und bleibt in weiterer Folge, so UNICEF (2018a), während der gesamten Grundschulzeit sehr niedrig, allerdings steigt danach der Grad der Ausgrenzung bis zum Alter von 12 Jahren allmählich und leicht an, wobei der Anstieg bei Jungen stärker ist als bei Mädchen. Das Alter von 14 und 15 Jahren ist ein kritischer Zeitraum, insbesondere für Jungen. Etwa einer von vier 15-jährigen Jungen im Staat Palästina geht nicht zur Schule. Viele dieser Jungen, die nicht zur Schule gehen, üben stattdessen eine wirtschaftliche Tätigkeit aus, obwohl sie noch keine 15 Jahre alt sind, das Mindestalter für eine legale Beschäftigung in Palästina (UNICEF 2018a: 8).

Außerdem gibt es spezifische Profile von Kindern und Jugendlichen, die zu verschiedenen Zeitpunkten in der Primar- und Sekundarstufe von der Bildung ausgeschlossen werden: Kinder, die in gefährdeten Haushalten aufwachsen, nehmen seltener an der Vorschulbildung teil, einige brechen bereits in den ersten Klassen der Primarstufe ab, und es ist wahrscheinlicher, dass sie in der Sekundarstufe Klassen wiederholen und häufiger die Schule abbrechen. Im äußersten Fall werden einige Kinder aus einigen dieser gefährdeten Haushalte nie eingeschult. Gefährdete Haushalte bezeichnen die Unfähigkeit von Haushalten, externe Schocks wie Arbeitslosigkeit, Gesundheitskrisen, Vertreibung und Scheidung zu bewältigen, ohne die Bildung der Kinder und Jugendlichen zu unterbrechen. Hohe Armut ist Teil der Gefährdung eines Haushalts, aber nicht der einzige Faktor. Die Tatsache, dass nicht beide Elternteile im Haushalt leben, kann ein Auslöser sein, der zur Gefährdung des Haushalts beiträgt. Chronische Krankheiten oder Behinderungen der Eltern, ein niedriger Bildungsstand der Eltern, viele Kinder im Haushalt und ein schwaches soziales Unterstützungsnetz können allesamt zur Gefährdung eines Haushalts

beitragen. Weiters sind Schüler*innen mit Behinderungen, insbesondere solche mit Mehrfachbehinderungen oder kognitiven Beeinträchtigungen, in viel höherem Maße als ihre Altersgenossen von Bildung ausgeschlossen (ebd.: 42).

UNICEF (2018b) hat daraufhin einen aktualisierten Notfallplan mitentwickelt und nennt folgende Problematiken, Ziele sowie Handlungsmaßnahmen. Die Säuglingssterblichkeit in Palästina gehört mit 17 Todesfällen pro 1.000 Lebendgeburten zu den niedrigsten in der Region, aber es muss noch mehr getan werden, um die Neugeborenensterblichkeit zu senken, die zwei Drittel der Säuglingssterblichkeit und die Hälfte der Sterblichkeitsrate bei Kindern unter fünf Jahren ausmacht. Außerdem müssen die Beschränkungen der Bewegungsfreiheit von Personen sowohl aus dem Gazastreifen in das Westjordanland als auch innerhalb des Westjordanlandes aufgehoben werden, sodass Kindern der Zugang zu angemessenen Gesundheitsdiensten ermöglicht werden kann. Jedes Kind hat das Recht zu überleben und sich (weiter) zu entwickeln (UNICEF 2018b: 7).

Das nächste Ziel muss es sein, allen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit auf Bildung zu gewähren. Im Alter von 15 Jahren haben fast 25% der Jungen und 7% der Mädchen die Schule abgebrochen, und fast 5 % der 10- bis 15-jährigen Kinder und eines von drei 6- bis 9-jährigen Kindern mit Behinderungen haben die Schule nicht besucht. Kinder aus sozial schwachen Haushalten und Kinder mit Behinderungen sind von diesem systemweiten Hindernis betroffen, das die Integration, Qualität und Gerechtigkeit der Bildungsdienste in Palästina beeinträchtigt. Das Ministerium für Bildung und Hochschulbildung hat zwar große Fortschritte bei der Verbesserung der Bildungsqualität durch die Förderung des kindzentrierten Lehrens und Lernens gemacht, aber es besteht immer noch die Notwendigkeit, Lebenskompetenzen und staatsbürgerliche Erziehung vollständig einzubeziehen. Zahlreiche Hindernisse aufgrund von Bewegungseinschränkungen führen zu einem unsicheren Zugang zur Schule und zu einer unzureichenden Infrastruktur. Im Gazastreifen sind zwei Drittel der Schulen aufgrund des Mangels an Klassenräumen gezwungen, in Doppel- oder Dreifachschichten zu arbeiten, wobei die Unterrichtszeiten auf 4,5 Stunden pro Tag reduziert wurden. In Ostjerusalem werden mehr als 2.000 zusätzliche Klassenräume in städtischen Schulen benötigt (ebd.: 8-9).

Das dritte Ziel besteht im Schutz der Kinder und Jugendlichen vor Gewalt und Ausbeutung. Gewalttätige Disziplinierung in palästinensischen Familien und Schulen sowie Gewalt zwischen Gleichaltrigen unter Jugendlichen ist weit verbreitet. Etwa

61 Prozent der Schüler haben körperliche Gewalt in der Schule erlebt und 91,5 Prozent der palästinensischen Kinder haben psychische Aggression oder körperliche Bestrafung erfahren. Konfliktbedingte Gewalt hat erhebliche Auswirkungen auf das physische und psychische Wohlbefinden von Kindern (ebd.: 10).

Viertens soll jedes Kind in einem sicheren und sauberen Umfeld leben. Das starke Bevölkerungswachstum und die unzureichende Bewirtschaftung der Ressourcen haben in Verbindung mit Zugangsbeschränkungen zu einem immer größeren Mangel an sauberem Trinkwasser und an sanitären Einrichtungen geführt. Im Gazastreifen haben nur 10 Prozent der Haushalte direkten Zugang zu sauberem und sicherem Trinkwasser. 97 Prozent des Wassers, das aus dem Grundwasserleiter an der Küste entnommen wird, ist nicht mehr für den menschlichen Verzehr geeignet, und die Küstengebiete sind verschmutzt. Wenn nicht dringend umfangreiche Investitionen in den Wassersektor getätigt werden, bestand die Gefahr, dass der Gazastreifen bis 2020 unbewohnbar würde (ebd.: 12).

Der fünfte Punkt spricht davon, dass jedes Kind „an equitable chance in life“ haben soll. Viele palästinensische Kinder sind täglich mit Hindernissen konfrontiert, die einen sinnvollen Beitrag zur Gesellschaft einschränken. Im Gazastreifen leben viele Kinder aufgrund der hohen Arbeitslosigkeit unterhalb der Armutsgrenze, was ihren Zugang zu einer hochwertigen Schul- oder Berufsausbildung beeinträchtigt. Dies ist besonders für Kinder mit Behinderungen von Bedeutung (ebd.: 14).

Zusätzlich zu den anhaltenden humanitären Problemen in Palästina, hat die Ausbreitung des Corona-Virus außerdem die bestehende Gefährdung von Schüler*innen verschärft, das Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen beeinträchtigt und den Zugang der Kinder zu grundlegenden Leistungen wie Bildung, Gesundheit, Ernährung, Wasser- und Sanitärversorgung sowie Schutzleistungen massiv eingeschränkt. Die COVID-19-Pandemie hat das Bildungssystem im Staat Palästina weiter beeinträchtigt und zur zeitweiligen Schließung von Schulen, Hochschulen und Universitäten geführt. Als Reaktion darauf haben die Schulen auf Fernunterrichtsprogramme und -plattformen umgestellt, um die Unterbrechung des Bildungsprozesses und die Ausbreitung des Virus zu begrenzen. Im Gazastreifen haben jedoch mehr als 575.000 Kinder und Jugendliche (über 50 Prozent der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter) keinen Zugang zu Computern, einer zuverlässigen Stromversorgung und dem Internet. Darüber hinaus verfügen schätzungsweise nur 30 Prozent der Haushalte im Gazastreifen über einen Internetanschluss, und diese

Internetverbindungen sind oft unzuverlässig. Der Zugang der Bevölkerung zu grundlegenden sozialen Diensten und sozialer Unterstützung wird weiter eingeschränkt. Darüber hinaus ist der Zugang palästinensischer Kinder zu einer adäquaten Gesundheitsversorgung bzw. zu spezialisierten Behandlungen außerhalb des Gazastreifens weiterhin stark beeinträchtigt (UNICEF 2020: 2).

UNICEF (2020) hat darauf die notfallpädagogischen Maßnahmen angepasst und Familienzentren mit strukturierter psychosozialer Unterstützung, einschließlich Einzelberatung, Gruppenberatung, Vermittlung von Lebenskompetenzen, Interaktions-sitzungen zwischen Kindern und Eltern und anderen psychosozialen Gruppenaktivitäten eingerichtet. Darüber konnten Erwachsene an Sensibilisierungsveranstaltungen über positive Erziehung und den Schutz ihrer Kinder teilnehmen, um die Fähigkeit der Familien zu stärken, häusliche Gewalt zu verhindern. Um zu verhindern, dass aufgrund der Pandemie Kinder und Jugendliche die Schule abbrechen, versorgte UNICEF gefährdete Kinder mit grundlegenden Schreibwarenpaketen. Ein von UNICEF unterstütztes Förderprogramm ermöglicht es außerdem 5.000 Kindern, ihre Grundkenntnisse in Rechnen und Lesen zu verbessern, um den Lernausfall während der Schulschließungen zu verringern (ebd.: 5-6).

Eine weitere interessante Entwicklung besteht in der Implementierung der neuen Lehrpläne in den Schuljahren 2019-2020. Dies ist die erste vollständige Umstrukturierung des palästinensischen Lehrplans seit dem Jahr 2000. Zuvor wurden die Schüler*innen im Westjordanland und in Ostjerusalem nach dem jordanischen Lehrplan unterrichtet, während die Schüler*innen im Gazastreifen ägyptische Lehrbücher verwendeten. Es bestand die Erwartung, dass der neue Lehrplan im Vergleich zu den früheren Lehrplänen, die zwischen 2000 und 2016 unterrichtet wurden, gemäßiger sein würde. Laut IMPACT-se (2019) ist der neue Lehrplan radikaler als die zuvor veröffentlichten Lehrpläne und die Inhalte, die den UNESCO-Standards entsprechen sollten, hätten sich deutlich verschlechtert. Gewalt und Märtyrertum werden systematisch in allen Klassenstufen und Fächern auf umfassendere Weise vermittelt, wobei das gesamte Spektrum extremer nationalistischer Ideen und islamistischer Ideologien einbezogen wird. Diese fließen sogar in den Mathematik- und Wissenschaftsunterricht ein, darunter Physik, Chemie und Biologie. Die Möglichkeit eines Friedens mit Israel wird abgelehnt. Die Legitimität einer historischen jüdischen Präsenz im heutigen Israel und in der Palästinensischen Autonomieregion wird im Lehrplan überhaupt nicht erwähnt (Impact-se 2019: 1).

3.2. Die Bildungspolitik Palästinas: nationale Perspektive

Die nationale Perspektive auf die Bildungspolitik Palästinas soll erstens direkt nach der Zweiten Intifada erläutert werden. In einem zweiten Unterkapitel wird auf aktuellere, bildungspolitische Entwicklungen eingegangen.

3.2.1. Bildungspolitische Reaktionen auf die Zweite Intifada

Das 1994 gegründete Ministerium für Bildung und Hochschulbildung (MoEHE) sah sich mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert, darunter die Entwicklung und Umsetzung des ersten palästinensischen nationalen Lehrplans, die Planung eines umfangreichen Programms für die Erstausbildung und Fortbildung von Lehrer*innen und die Einleitung eines umfangreichen Schulbauprogramms, um die Überbelegung zu verringern und das Doppelschichtsystem abzuschaffen. Eine neue palästinensische Vision für das Bildungswesen wurde im Fünfjahresplan für die Entwicklung des Bildungswesens formuliert, der im Jahr 2000 fertig gestellt wurde und dessen Schwerpunkte auf der Verbesserung der Qualität des Bildungswesens, der Bereitstellung einer Berufsausbildung, der Berücksichtigung der Bedürfnisse von Mädchen und der Entwicklung der Humanressourcen des Bildungssystems liegen (MoEHE 2000: o.S.). Im September 2000, dem Monat, in dem der Fünfjahresplan zur Entwicklung des Bildungswesens in Kraft treten und der neue nationale Lehrplan eingeführt werden sollte, begann jedoch die Zweite Intifada (Halstead & Affouneh 2006: 205). Allerdings konnte das palästinensische Bildungssystem in diesen fünf Jahren, auch unter israelischer Besatzung, die meisten der im Bildungsplan des MOEHE 2000-2005 festgelegten Ziele erfüllen. Trotz der schwierigen Bedingungen lag die Einschulung in die Grundschulen allgemein, und die Bruttoeinschulungsrate³ (Gross Enrolment Ratio-GER) für die Sekundarstufe bei über 80 Prozent. Laut The World Bank Group Middle East and North Africa Human Development Group (2006) ist der Zugang zur Grund- und Sekundarschulbildung im Hinblick auf das Geschlecht, den Standort (ländlich und städtisch), den Flüchtlingsstatus und das Haushaltseinkommen sehr gleichmäßig. Mit diesen Indikatoren stehen das Westjordanland und der Gazastreifen in der Region des Nahen Ostens und Nordafrikas (MENA – Middle East and North Africa) an der Spitze. Ebenso wichtig ist die hohe

³ Anzahl von Schüler*innen, die in einer bestimmten Bildungsstufe eingeschrieben sind, unabhängig vom Alter, ausgedrückt als Prozentsatz der offiziellen Schulbevölkerung, die derselben Bildungsstufe entspricht. (online einsehbar unter: <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/gross-enrolment-ratio>, zuletzt eingesehen am 24.03.2022)

Einschreibungsrate in den tertiären Bildungsbereich, die in der Altersgruppe der 18- bis 24-Jährigen bei über 40 Prozent liegt, was im Vergleich zu Ländern mit mittlerem Einkommen ein hoher Wert ist. Die Einführung eines neuen Lehrplans in kurzer Zeit und die Verfügbarkeit der entsprechenden Lehrbücher für alle Kinder in allen Schulen sind ebenfalls bemerkenswerte Erfolge. Bis 1998 gab es in Palästina keinen nationalen Lehrplan. Die Schulen im Westjordanland nutzten den jordanischen Lehrplan, während die Schulen im Gazastreifen den ägyptischen verwendeten. Eine der wichtigsten Errungenschaften in der Entwicklung des Bildungswesens in Palästina in den Jahren 2000-2005 war also die Erstellung eines nationalen Lehrplans, gefolgt von der Herausgabe und Verteilung von Schulbüchern und der Durchführung von gezielten Fortbildungsmaßnahmen für alle Lehrer*innen zur Umsetzung des Lehrplans. Außerdem kann als weiterer großer Erfolg folgende Tatsache betrachtet werden, dass palästinensische Kinder zum ersten Mal an internationalen Tests (Trends in International Mathematics and Science Study - TIMSS) teilgenommen und über dem Durchschnitt der MENA-Länder abgeschnitten haben. Auch im Bereich der Lehrer*innenausbildung wurden beeindruckende Ergebnisse erzielt. Seit dem Jahr 2000 hat fast jede Lehrperson im Westjordanland und im Gazastreifen die Möglichkeit zur Fortbildung erhalten, ein weiteres Ziel des Bildungsplans 2000-2005. Die Ergebnisse der Wirkungsevaluierung zeigen, dass viele der Lehrer*innen sowohl das Angebot als auch die Ergebnisse der Fortbildung positiv bewerten (The World Bank Group Middle East and North Africa Human Development Group 2006: 3-4).

Zusätzlich zu diesen Beobachtungen sollen die Betrachtungen des MoEHE (2008) selbst herangezogen werden. In den ersten drei Jahren der Zweiten Intifada (2001-2003) war ein deutlicher Rückgang der Zahl der Kindergärten zu verzeichnen. Nach dieser Zeit stieg die Zahl der Kindergärten allerdings wieder an. Die Gesamtzahl der Kinder in Vorschulen im gleichen Zeitraum ist jedoch leicht zurückgegangen. Der Prozentsatz der Schüler*innen in der ersten Grundschulklasse, die an Vorschulprogrammen teilgenommen haben, ist ebenfalls zurückgegangen. Die steigende Armut, die von Israel errichtete Trennungswand und die Qualität der Vorschulprogramme scheinen drei der Ursachen für diese sinkenden Prozentsätze zu sein. Daraus ergeben sich für die MoEHE (2008) folgende Herausforderungen für die nächsten fünf Jahre: einerseits soll die Zahl der Kindergartenplätze erhöht werden, was sich vermutlich positiv auf die Entwicklung der Kinder und ihre Vorbereitung auf die

erste Klasse und damit auf die Qualität der Grundschulbildung auswirkt. Eine besondere Herausforderung ist andererseits auch die erhöhte Anzahl von Kindern mit Behinderungen, was die Anpassung der Kindergärten in Bezug auf die physische und materielle Ausstattung und die menschlichen Fähigkeiten für ihre Integration einschließt. Eine weitere besondere Herausforderung ist die Erhöhung der Einschulungsquote von Kindern aus armen Familien. Der Unterschied zwischen der Einschulung von Mädchen und Jungen ist laut MoEHE (2008) zwar gering, bedarf aber dennoch Aufmerksamkeit (MoEHE 2008: 31).

Sowohl die Netto-⁴ (Net Enrolment Rate - NER) als auch die Bruttoeinschulungsrate von Kindern in der ersten Grundschulklasse war während der Jahre 2000-2005 hoch. Das bedeutet, dass fast alle Kinder im Alter von sechs Jahren eingeschult wurden. Die Bruttoeinschulungsraten der Schüler*innen im gesamten Grundschulzyklus waren ebenfalls hoch. Weniger als 10 % der Kinder dieser Altersgruppe wurden nicht eingeschult. In der Sekundarstufe wurden schätzungsweise 80 % der Kinder dieser Altersgruppe eingeschult. Die Herausforderungen der MoEHE (2008) im Zuge des Entwicklungsplans für das Bildungswesen 2008-2012 bestehen also darin, einerseits die Quote für die Schüler*innen der ersten Klasse hochzuhalten und andererseits die Prozentsätze in der Grund- und Sekundarstufe zu erhöhen, um so die Abbruchquote zu senken und die Übertrittsquote von der Grundstufe in die Sekundarstufe zu erhöhen. Zu diesem Zweck und zur Überwindung von Überfüllung und Doppelschichten in der Schule müssen zusätzliche Schulen und Klassenräume gebaut und ausgestattet, zusätzliche Lehrer*innen eingestellt und die Verfügbarkeit von Lehr- und Lernmitteln verbessert werden. Besondere Aufmerksamkeit muss auch der Einschulung von Mädchen gewidmet werden, insbesondere im Sekundarbereich. Es bestehen einige geografische Ungleichheiten, die es zu beseitigen gilt. Es muss noch mehr getan werden, um Schüler*innen mit Behinderungen einzubeziehen wie bspw. die Sensibilisierung von Schülern*innen, Lehrer*innen und Eltern, die bessere Ausstattung der Schulen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und die Weiterbildung von Lehrkräften im Umgang mit Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen (ebd.: 32).

⁴ Gesamtzahl von Schüler*innen der offiziellen Altersgruppe für eine bestimmte Bildungsstufe, die in einer beliebigen Bildungsstufe eingeschrieben sind, ausgedrückt als Prozentsatz der entsprechenden Bevölkerung. (online einsehbar unter: <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/total-net-enrolment-rate>, zuletzt eingesehen am 24.03.2022)

Die Entwicklung eines palästinensischen Lehrplans bzw. von Lehrbüchern für alle Klassenstufen war im Zeitraum 1995-2006 eine der dringendsten Prioritäten. Es bestand jedoch die Notwendigkeit, den Lehrplan zu überarbeiten, da Umfragen ergeben haben, dass Lernende, Eltern, Lehrer*innen und Schulleiter*innen der Meinung waren, dass der Lehrplan zu komplex und lang ist. Die Beobachtungen des Ministeriums kamen außerdem zu dem Schluss, dass viele Lehrkräfte nicht ausreichend geschult oder unterstützt wurden, um den Lehrplan zu unterrichten. Die in den Lehrbüchern und Lehrer*innenhandbüchern angegebenen praktischen Aktivitäten wurden nicht angewandt. Wissenschaftliche Labors und andere Lehr- und Lernmittel wurden nicht ausreichend genutzt. Frontalunterricht war die vorherrschende Unterrichtsmethode. Obwohl im Zeitraum 2001-2005 zahlreiche Fortbildungskurse vom Ministerium organisiert wurden, wurden sie nicht ausreichend genutzt. Der prozentuale Anteil der Schulen, die über wissenschaftliche Labors, Bibliotheken, Fachräume und Bildungs- und Informationstechnologien verfügen, ist zwar deutlich gestiegen, allerdings gibt es immer noch viele Schulen, die angemessen ausgestattet werden müssen. Außerdem sind die Ergebnisse der Schüler*innenleistungen in nationalen und internationalen Tests (TIMSS 2003) immer noch niedrig, so das Ministerium. Es sind Studien erforderlich, um die Faktoren zu ermitteln, die den größten Einfluss auf die Leistungen der Schüler*innen haben (MoEHE 2008: 32-33).

Im Zuge dessen wurde 2007 die sogenannte Palestinian Teacher Education Strategy (TES) entwickelt. Ziel des TES war und ist es, die Qualität der Lehre zu verbessern und eindeutige Richtlinien für die Lehrer*innenausbildung bzw. für die Fortbildung von Lehrpersonal zu entwickeln. TES zielt darauf ab, die Lernergebnisse palästinensischer Schüler*innen durch die (Weiter-)Entwicklung folgender Bereiche zu verbessern: Lehrer*innenausbildungsprogramme und die sie anbietenden Hochschuleinrichtungen, Programme für die berufsbegleitende Ausbildung und die kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung sowie die Verwaltung des Lehrer*innenbildungssystems seitens des Ministeriums. Eine Vielzahl von Behörden und internationalen Organisationen trägt zur Umsetzung von TES bei. Lokale palästinensische Einrichtungen bringen ihre eigenen Fähigkeiten und Ressourcen ein, um Programme zu entwickeln und die Abläufe zu verbessern, und diese Bemühungen werden durch den technischen und finanziellen Support internationaler Organisationen im Rahmen von Projekten und Programmen, die speziell zur Förderung von TES bestimmt sind, unterstützt (Hashweh 2011: 13).

Weiters mussten Datenbanken für Lehrkräfte und Verwaltungspersonal sowie andere Informationssysteme für das Bildungsmanagement vom Ministerium für Bildung und Hochschulbildung von Grund auf neu erstellt werden. Die technischen Fähigkeiten zur strategischen Planung sowie zur Umsetzung und Überwachung der Pläne auf nationaler Ebene waren allerdings sehr begrenzt. Seitdem wurden enorme Anstrengungen unternommen und beträchtliche Mittel für die Formulierung eines Entwurfs für ein palästinensisches Bildungsgesetz und die Entwicklung der Organisationsstruktur des MoEHE, der Entscheidungs- und Verwaltungssysteme und der Fähigkeit zur Analyse, Formulierung von Strategien, Ausarbeitung von Plänen und Verwaltung ihrer Umsetzung eingesetzt (MoEHE 2008: 33-34). Durch eine Reihe von Schulungsprogrammen und Workshops im In- und Ausland sowie durch die Erfahrungen, die bei der Ausarbeitung des ersten Fünfjahresplans 2001-2005 und bei der Arbeit an verschiedenen Entwicklungsprogrammen in Zusammenarbeit mit internationalen Organisationen gesammelt wurden, hat das MoEHE Planungs- und Managementkapazitäten aufbauen können. Diese angesammelten Kapazitäten wurden aufgrund der schwierigen Umstände, die das Ministerium unter der israelischen Besatzung durchlaufen hat, teilweise wieder abgebaut. Daher muss das Ministerium seine Kapazitäten für die Planung und Umsetzung von Strategien, deren Überwachung und Evaluierung sowie das Management im Allgemeinen weiter ausbauen. Da die Möglichkeit weiterer Konflikte in Palästina nach wie vor nicht ausgeschlossen werden kann, muss die Fähigkeit des Bildungssektors, in Notsituationen zu planen und zu verwalten, aufrechterhalten und sogar weiter ausgebaut werden. Außerdem konnte das MoEHE ein gut funktionierendes Finanzmanagementsystem schaffen, so das Ministerium selbst, das mit dem des Finanzministeriums abgestimmt ist. Es muss so weiterentwickelt werden, dass es zu einem Instrument für die Planung und die jährliche Budgetierung von Programmen sowie für die Verhandlungen mit den verschiedenen Generaldirektionen, den Bezirksdirektionen für Bildung und den Schulen im Rahmen der jährlichen Haushaltsaufstellung wird. Die verschiedenen lokalen und internationalen Partner*innen im Bildungsbereich haben ebenfalls eine wichtige Rolle bei der Bereitstellung von Bildungsdiensten gespielt und eine wirksame und umfangreiche Unterstützung für den Bildungssektor geleistet. UNRWA unterrichtet mehr als 24 % aller palästinensischen Schüler in Schulen im Westjordanland und im Gazastreifen. Die Beziehungen zu den Partner*innen müssen allerdings geregelt und organisiert werden. Die Entwicklungspartner*innen

müssen die Strategien und die Prioritäten des Ministeriums unterstützen und nicht ihre eigenen Prioritäten und Projekte voranstellen. Die im Bildungsbereich tätigen NGOs müssen besser organisiert und bei regelmäßigen Treffen mit dem MoEHE (und anderen Akteuren und Entwicklungspartner*innen) vertreten sein, um innerhalb desselben strategischen Rahmens zu arbeiten und die im EDSP (Education Development Strategic Plan) formulierten Ziele zu erreichen. Laut den Berichten des MoEHE (2008) ist außerdem eine regelmäßige Konsultation und Koordinierung mit dem UNRWA erforderlich. Die Entwicklungen im Bildungswesen sollen in Zukunft nicht nur palästinensische Flüchtlinge im Westjordanland und im Gazastreifen ansprechen, sondern es sollen auch palästinensische Flüchtlinge in anderen Aufnahmeländern berücksichtigt werden (MoEHE 2008.: 35-36).

3.2.2. Aktuelle Entwicklungen

2012 teilte sich das Ministerium für Bildung und Hochschulbildung und es entstanden zwei voneinander getrennte Ministerien: das für Bildung (Ministry of Education – MoE) und das für Hochschulbildung (Ministry of Higher Education – MoHe) (MoE 2012: 9). Das Ministerium für Bildung hat sich daraufhin neue bildungspolitische Ziele gesetzt, die folgendermaßen zusammengefasst werden können: die Gewährung des Zugangs zur Bildung unabhängig vom Geschlecht sowie das Setzen eines Schwerpunkts auf die qualitativ hochwertige Umsetzung der nationalen Strategie für die Lehrer*innenausbildung und auf die regelmäßige Überprüfung und Aktualisierung der Lehrpläne und Schulbücher. Armut soll durch die Bereitstellung von Bildungsangeboten in marginalisierten und ärmeren Gebieten, durch die Befreiung armer Schüler*innen von der Zahlung von Schulgebühren, durch die Eröffnung von Kindergärten in abgelegenen Gebieten und zusätzliche Anstrengungen im Bereich der integrativen Bildung bekämpft werden. Bildung soll vermehrt mit dem Arbeitsmarkt und den Bedürfnissen der Gemeinschaft verknüpft und der Einsatz von neuen Medien ausgeweitet werden. Die Partner*innenschaften zu internationalen Organisationen sollen weiter ausgebaut und gestärkt werden, mit dem Ziel, größere Investitionen in das Bildungswesen in Ost-Jerusalem zu generieren (ebd.: 8). Die Situation in den besetzten Gebieten Palästinas ist außerordentlich, da die Präsenz des israelischen Militärs ein ausschlaggebender Faktor für die Verschlechterung der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen der palästinensischen Bevölkerung ist und die Fragmentierung der besetzten Gebiete in Kantone die Entwicklung und Umsetzung der palästinensischen Politik beeinträchtigt. Das Ergebnis ist

eine anhaltende Verlagerung des Schwerpunkts auf die Bewältigung von Notsituationen, die vorwiegend durch die israelische Besatzung verursacht werden, was sich negativ auf den Bildungs- und psychologischen Status der palästinensischen Gesellschaft auswirkt. Die israelische Besatzung hat zu großen Diskrepanzen zwischen den verschiedenen Regionen und zur Entstehung marginalisierter Gebiete geführt - wie die an die Mauer angrenzenden Gebiete, Ost-Jerusalem und dessen Vororte, die Altstadt von Hebron und Süd-Hebron, das Jordantal und die Grenzen des Gazastreifens -, in denen die palästinensische Regierung keine wirklichen Befugnisse hat, so dass die Einwohner*innen, insbesondere die Kinder, keinen gleichberechtigten, gerechten und sicheren Zugang zu Dienstleistungen erhalten. Die vorherrschende Situation hindert die Regierung auch daran, ihre strategischen Pläne und Maßnahmen auf nationaler Ebene in angemessener und umfassender Weise umzusetzen. Die Bemühungen werden darauf verwendet, die Einschränkungen der israelischen Besatzung zu überwinden, anstatt sich auf das zu konzentrieren, was erreicht werden muss. Dies verursacht zusätzliche Kosten und erhöht die Abhängigkeit Palästinas von externer finanzieller Unterstützung, wodurch die nationale Eigenverantwortung und die Nachhaltigkeit der Programme gefährdet werden (ebd.: 11). Die Auseinandersetzung mit der politischen Situation und ihren wirtschaftlichen und sozialen Folgen „requires the SP (State of Palestine, ANM HZ) to take a position against the Israeli occupation’s policies rather than trying to bypass the Israeli-imposed obstacles“ (ebd.: 12). Dies erfordert Lobbyarbeit auf internationaler, regionaler und lokaler Ebene und die Zusammenarbeit mit Partner*innen, um den Zugang zu Dienstleistungen für marginalisierte Gruppen und Kinder in abgelegenen Gebieten zu verbessern. Zu diesem Zweck sollte versucht werden, gemeinschaftliche Strukturen aufzubauen und die Rollen und Zuständigkeiten aufzuteilen (insbesondere in Gebieten, die sich der Kontrolle der Regierung entziehen), den Zugang der Kinder zu Dienstleistungen in Verbindung mit dem privaten Sektor und den NGOs zu erleichtern, Berichte über Randgruppen zu erstellen und eine Datenbank über ihre Situation sowie nationale Indikatoren zu entwickeln, um die Überwachung der Interventionen und ihrer Auswirkungen zu unterstützen. Die Zivilgesellschaft, die UN, internationale Organisationen, der Privatsektor und die Medien müssen in voller Abstimmung mit dem MoE eine aktive Rolle übernehmen und neben den humanitären Aktivitäten aktive Interventionen und Entwicklungsmaßnahmen ergreifen, um sozioökonomisches Wachstum zu gewährleisten (ebd.: 12-13).

Im Zuge dessen wurde die Education Cluster Strategy entwickelt, welche in Zusammenarbeit mit UNICEF, Save the Children, UNRWA und dem Ministerium für Bildung entstanden ist. Die allgemeine Aufgabe des Bildungsclusters besteht darin, „to support and coordinate a coherent and effective education humanitarian response“ (Occupied Palestinian Territories 2020: 3). Dazu gehören die Koordinierung von Bedarfsanalysen, die Identifizierung von humanitären Bedürfnissen und Lücken, die Entwicklung einer Reaktionsstrategie, die langfristige Planung, die sektorübergreifende Zusammenarbeit und die Interessenvertretung. Die Ziele des Bildungsclusters bestehen in der Bereitstellung eines nationalen und subnationalen Koordinierungsforums, in dem alle relevanten Organisationen zusammenarbeiten können, um die Probleme im Zusammenhang mit Bildung in Notsituationen, in Zusammenarbeit mit dem palästinensischen Bildungsministerium und dem UNRWA anzugehen. Weiters ist die Sicherstellung der Entwicklung eines umfassenden Programms für Bildung in Notsituationen, welches die Bereiche Planung und Strategieentwicklung, Anwendung und Kontextualisierung von Standards, Bereitschaft, Kapazitätsaufbau, Notfallmaßnahmen bis hin zu Rehabilitation und Wiederaufbau, Überwachung und Evaluierung sowie Politik und Interessenvertretung umfasst, im Fokus (ebd.). Der Bildungscluster schätzt für das Jahr 2020, dass 416.000 Menschen, in den von Israel besetzten Gebieten, humanitäre Hilfe für Bildung in Notlagen benötigen. Darunter befinden sich 403.000 Kinder, von denen 18.000 Kinder mit einer Behinderung sind, für die der Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung in einem sicheren, kindgerechten Umfeld schwierig ist. Etwa 13.000 Lehrer*innen benötigen ebenfalls Unterstützung. Grundsätzlich herrscht in den besetzten Gebieten ein Mangel an schulischer, psychosozialer Unterstützung. Kindern in diesen Gebieten wird weiterhin der Zugang zu grundlegenden Dienstleistungen verwehrt und die Schulabbruchsquoten sind beständig hoch. Außerdem besteht für diese Kinder ein hohes Risiko, verhaftet und inhaftiert zu werden oder unter Hausarrest zu stehen. Im Jahr 2019 verzeichnete der Bildungscluster 69 Fälle, in denen Kinder vor Schulen oder auf dem Schulweg inhaftiert oder verhaftet wurden. Zusätzlich entsprechen die meisten Schulen immer noch nicht den Mindeststandards für eine sichere Lernumgebung. Die Schulen sind oft in gemieteten Wohngebäuden untergebracht, in denen es an Einrichtungen, sicheren Spielplätzen und sanitären Anlagen fehlt. Diese schlechten Lernbedingungen gelten als eines der Hindernisse für den Zugang zu einer sicheren und integrativen Bildung (ebd.: 10-13).

Der Bildungscluster soll sich an diejenigen Kinder bzw. an Schulpersonal wenden, die nachweislich Unterstützung im Bildungsbereich benötigen, wobei die örtlichen Gegebenheiten, das Geschlecht, das Alter und der Behinderungsstatus berücksichtigt werden. Je nach Gebiet werden dabei unterschiedliche Strategien angewendet. Im Gaza-Streifen werden besonders Kinder, die keine Schule besuchen, Kinder mit Behinderungen und Kinder aus den sozial schwächsten Haushalten in den Mittelpunkt der Maßnahmen gesetzt. Im Westjordanland, einschließlich Jerusalem, liegt der Schwerpunkt auf Lernenden und Lehrpersonen, die von bildungsbezogenen Verstößen betroffen sind, wie der Zerstörung von Schulen, der Beschlagnahmung von Schulausrüstung, Gewalt auf dem Schulweg, sowie Schüler*innen, die unter Hausarrest stehen, verletzt wurden oder ehemalige Gefangene sind. Auf nationaler Ebene wird besonderes Augenmerk auf Kinder gelegt, die als Folge der Beeinträchtigung des Bildungswesens psychosozialer Unterstützung benötigen (ebd.: 14).

Mit der Ausbreitung des Corona-Virus wurden alle Bildungseinrichtungen im Westjordanland und im Gazastreifen nach der Erklärung des Notstands durch die Palästinensische Autonomiebehörde am 6. März 2020 als Schutzmaßnahme geschlossen. Daraufhin sahen sich die palästinensischen Gebiete mit weiteren Herausforderungen konfrontiert, die bspw. die Etablierung und Fortsetzung von Fernunterricht, die Generierung von E-Learning Materialien und Plattformen, die Bereitstellung von häuslichem Lernmaterial für Familien ohne Internetanschluss und die Vermittlung von Sensibilisierungs- und präventiven Hygienemaßnahmen beinhalten. Durch die Zusammenarbeit der internationalen Organisationen und dem Ministerium wurde ein ganzheitlicher Reaktionsplan entwickelt. Dabei wurden vier Arbeitsgruppen eingeteilt, die unterschiedliche Hauptziele des Reaktionsplans verfolgen sollten. Diese Hauptziele bestanden in der Bereitstellung von Fernunterricht, der Sanierung von sanitären Anlagen in der Schule, der Ausweitung des Angebots an psychosozialer Unterstützung sowie in der Sensibilisierung hygienefördernder Maßnahmen. Jede Arbeitsgruppe wurde dabei von einer internationalen Organisation geleitet, die über die entsprechenden technischen Kapazitäten in dem betreffenden Themenbereich verfügte und den größten finanziellen Beitrag zu den Maßnahmen des jeweiligen Ziels leisten konnte. Durch die Beteiligung der internationalen Organisationen sollte sichergestellt werden, dass das Ministerium über die technischen und die finanziellen Mittel verfügt, um die prioritären Maßnahmen im Rahmen des Plans umzusetzen (ebd.: 20).

Nichtsdestotrotz hat die Ausbreitung des Corona-Virus bereits laufende Bildungsprojekte unterbrochen und die Kapazitäten des Ministeriums überstiegen. Außerdem gab es vor der Corona-Krise keine Plattformen für Fernunterricht, was die Etablierung eines eben solchen Fernunterrichts erschwerte. Zusätzlich bestand eine geringe Qualität des Internets im Gazastreifen und in einigen Gebieten des Westjordanlandes, weswegen nicht für alle Kinder ein entsprechender Zugang zum Internet möglich war. Die Verteilung von häuslichem Lernmaterial gestaltete sich allerdings auch schwierig, da der Zugang zu abgelegenen und zugangsbeschränkten Gemeinden kaum möglich war bzw. ist (ebd.: 22).

3.3. Perspektivische Differenzen

Es gibt Unterschiede in der Berichterstattung der internationalen Organisationen über die bildungspolitische Lage Palästinas und in der Beobachtung bspw. des palästinischen Ministeriums für Bildung selbst. Die wichtigsten Differenzen in der Betrachtung sollen hier kurz zusammengefasst werden, bevor anhand der postkolonialen Theorie zu erklären versucht wird, warum diese Meinungsunterschiede vorhanden sind.

3.3.1. Überblick

Dem*der Leser*in soll während dem Lesen der vorangegangenen Kapitel bereits ein Gefühl für die Unterschiede in der Berichterstattung vermittelt worden sein, deshalb werden in diesem Kapitel ausschließlich die gravierendsten Differenzen noch einmal zusammengefasst.

Während sich die UNESCO bzw. andere internationale Organisationen und NGOs in ihren Berichterstattungen vor allem auf die negativen Konsequenzen der Zweiten Intifada (2000-2005) beziehen, wie bspw. die vielen Verletzungen der Kinderrechte durch die Besatzung und die Unfähigkeit des Ministeriums, den im Jahr 2000 entworfenen Fünfjahresplan durch- und umzusetzen, verweist das Ministerium selbst darauf, dass es die Mehrheit der gesteckten Ziele dieses Plans in den Jahren 2001-2005 erreichen konnte (MoEHE 2008). Im Gegensatz zu der Aussage, dass der Zugang zur Grund- und Sekundarschulbildung in Hinblick auf das Geschlecht, den Standort (ländlich und städtisch), den Flüchtlingsstatus und das Haushaltseinkommen sehr gleichmäßig ist, stehen die Beobachtungen von UNICEF aus dem Jahr 2018, dass u.a. Jungen im arbeitsfähigen Alter, Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und aus sozial schwachen Familien weiterhin einem erhöhten Risiko ausgesetzt sind, von Bildung ausgeschlossen zu werden (UNICEF 2018a: 8). Mit der

Ausbreitung des Corona-Virus wurde das Wohlergehen von palästinensischen Schüler*innen und ein sicherer Zugang zur Schule durch Schulschließungen, einer nicht vorhandenen oder unzureichenden Internetverbindung und einem grundlegend eingeschränkten Zugang zu sozialen Diensten, weiter gefährdet (UNICEF 2020: 2). Interessant ist allerdings auch die Tatsache, dass in der palästinensischen Berichterstattung selbst Unterschiede in der Betrachtung festgestellt werden können. Während auf der einen Seite bspw. beobachtet werden konnte, dass die palästinensischen Lehrkräfte von einem hohen Fortbildungsprogramm profitieren konnten (The World Bank Group Middle East and North Africa Human Development Group: 4), muss auf der anderen Seite konstatiert werden, dass viele Lehrkräfte unzureichend dafür ausgebildet sind, nach den Prinzipien des palästinensischen Lehrplans zu unterrichten (MoEHE 2008: 32). Zum Lehrplan selbst sei ebenfalls zu erwähnen, dass dieser laut IMPACT-se (2019: 1) im starken Gegensatz zu den friedensstiftenden Maßnahmen stehen würde, die von UNICEF (2016) und anderen internationalen Organisationen als Schlüssel für die langfristige Etablierung bildungspolitischer Maßnahmen und Ziele angesehen werden. Es stellt sich daher die Frage, ob das Ministerium und die internationalen Organisationen dieselben Ziele im Kontext der Bildungslandschaft verfolgen. Wenn dem nicht so wäre, muss hinterfragt werden, ob die angesprochene Zusammenarbeit ebendieser beiden Partner*innen im Zuge der aktuellen Entwicklungen nützlich ist.

3.3.2. Erklärung der Differenzen anhand der postkolonialen Theorie

In der folgenden Auseinandersetzung soll kurz die postkoloniale Geschichte Palästinas skizziert werden. Dies ist notwendig, um im Anschluss daran eine Verbindung zwischen den Auswirkungen postkolonialer Mechanismen und dem aktuellen bildungspolitischen Geschehen erkennen zu können.

Young (2001: 1) zufolge befasst sich die postkoloniale Theorie mit der Geschichte des Kolonialismus „to the extent that history has determined the configurations and power structures of the present“. Nach Rukundwa und van Aarde (2016: 1175) ist die postkoloniale Theorie als politischer Diskurs vor allem aus den Erfahrungen der Unterdrückung und des Freiheitskampfes nach den Unabhängigkeitsbewegungen in Afrika, Asien und Lateinamerika entstanden: den Kontinenten, die hauptsächlich mit Armut und Konflikten verbunden sind. Die postkoloniale Theorie bzw. Kritik konzentriert sich auf die Unterdrückung und die Zwangsherrschaft, die in der heutigen Welt herrschen (Young 2001: 11). Die Philosophie, die dieser Theorie zugrunde

liegt, ist nicht die einer Kriegserklärung an die Vergangenheit, sondern eine Kriegserklärung an die gegenwärtigen Realitäten, die implizit oder explizit die Folgen dieser Vergangenheit sind (Rukundwa & van Aarde 2016: 1175).

Im Fall der postkolonialen Geschichte Palästinas muss der Zionismus⁵ mitbedacht werden, der laut Penslar (2008) Ähnlichkeiten mit den historischen, kolonialen Bestrebungen Europas aufweist. Der klassische Zionismus und seine ideologischen Grundlagen entwickelten sich aus dem europäischen Hochimperialismus. Seine Anhänger*innen teilten eine Reihe gemeinsamer Überzeugungen mit den europäischen Befürworter*innen der kolonialen Expansion im Nahen Osten. Aufgrund zahlreicher historischer und ideologischer Faktoren strebte der Zionismus danach, sich im Nahen Osten zu verwirklichen, und zwar in einem Gebiet, das nicht wegen seines strategischen Wertes, seiner natürlichen Ressourcen oder seiner Produktionsmöglichkeiten ausgewählt wurde, sondern einzig und allein wegen der historischen, religiösen und kulturellen Bindungen der Jüd*innen zu dem Gebiet, das ihnen als Land Israel bekannt war. Infolge des Krieges von 1948⁶ wurde Israel ein unabhängiger Staat, der wie viele postkoloniale Staaten, eine einheimische nationale Minderheit unterdrückte, die als politische und kulturelle Bedrohung für das fragile Gemeinwesen angesehen wurde. Langsam wandelte sich Israels Verhältnis zur arabischen Minderheit zu einer echten Form des Kolonialismus: Israel zog erheblichen wirtschaftlichen Nutzen aus der Besatzung, und seine Militär- und Sicherheitskräfte bekämpften den palästinensischen Nationalismus auf brutale Weise. Die Geschwindigkeit, mit der die palästinensischen Arbeitskräfte und der palästinensische Markt zu Werkzeugen der israelischen wirtschaftlichen Ausbeutung wurden, die Härte der israelischen militärischen Besatzung und die schiere Zahl der Araber*innen, die unter israelische Kontrolle gebracht wurden, ließen in den besetzten Gebieten schnell ein Kolonialregime entstehen (Penslar 2008: 97-98). Im heutigen Palästina sind die Folgen dieser Vergangenheit offensichtlich. Die israelische Politik des "culturecide" (Moore-Gilbert 2018: 33) hat eine strukturellere Dimension. Diese zeigt sich

⁵ Zionismus beschreibt das Ziel der Rückführung der in aller Welt lebende Jüd*innen in das Gebiet zwischen Mittelmeer und Jordan, das für Zionist*innen ursprüngliche Heimatland der Jüd*innen. (online einsehbar unter: <https://www.bpb.de/themen/naher-mittlerer-osten/israel/44941/was-ist-zionismus/>, zuletzt eingesehen am 07.04.2022)

⁶ Am 15. Mai 1948 erfolgte ein Angriff auf Israel durch die Armeen von Ägypten, Jordanien, Syrien, dem Libanon, dem Irak und Saudi-Arabien. (online einsehbar unter: <https://www.lpb-bw.de/ge-schichte-palaestinas>, zuletzt eingesehen am 07.04.2022)

beispielsweise in der Schließung von Universitäten und Schulen in den besetzten Gebieten über lange Zeiträume, der Deportation vieler wichtiger Mitarbeiter*innen, der Verweigerung oder Einschränkung von Aufenthaltsvisa für ausländische Akademiker*innen, die dort arbeiten wollen, und der wiederholten physischen Gewalt gegen Mitarbeiter*innen, Schüler*innen und Student*innen. Selbst wenn palästinensische Universitäten und Schulen geöffnet sind, machen Ausgangssperren und das Netz von Sicherheitskontrollpunkten und andere Hindernisse den Besuch oft zu einer Lotterie, was die pädagogische und kulturelle Entwicklung der Schüler*innen und Student*innen stark beeinträchtigt (ebd.).

Die Beziehung Europas bzw. der EU und der USA (die Staaten des Westens) zu Palästina ist ebenfalls von Bedeutung, um den Postkolonialismus und seine Auswirkungen auf Palästina begreifen zu können. Europa ist neben den USA eng in die Friedensprozesse und -verhandlungen zwischen Israel und Palästina eingebunden. Die politischen und diplomatischen Führer*innen der EU „seem to feel that they have both a right and a duty to help solve the conflict“ (Rory 2011: 8). Im Jahr 2010 erklärten der damalige französische Außenminister Bernard Kouchner und sein spanischer Amtskollege Miguel Angel Moratinos, dass die EU bei der Friedensvermittlung eine Rolle spielen muss „because it is a friend of Israel and of the Palestinian Authority (PA) and above all because its own long-term security is at stake“ (ebd.: 9). Die europäischen Staats- und Regierungschef*innen sind der Ansicht, dass die anhaltenden Unruhen ihre wirtschaftlichen Interessen im Nahen Osten bedrohen, da die EU die wichtigste Außenhandelspartnerin und eine wichtiger Energieabnehmerin ist. Die europäische Beteiligung an israelisch-palästinensischen Verhandlungen ist nichts Neues. Seit dem Beginn des Osloer Friedensprozesses im Jahr 1993 ist die EU die wichtigste internationale Geber*in der Palästinensischen Autonomiebehörde und stellt durchgehend 50 bis 55 Prozent der Gesamtfinanzierung bereit. Dass Europa im Nahen Osten allerdings trotzdem wenig Einfluss hat, liegt zum Teil daran, dass sich die EU-Mitgliedstaaten nur in einem Punkt einig sind: der Notwendigkeit, den israelisch-palästinensischen Konflikt zu beenden. Darüber hinaus haben nationale Interessen, lokale Eifersüchteleien und innenpolitische Erwägungen die EU daran gehindert, eine gemeinsame Politik zu entwickeln, die es ihr ermöglichen würde, auf den Friedensprozess Einfluss zu nehmen. Europa wird im Nahen Osten immer die zweite Geige hinter den Vereinigten Staaten spielen; nichtsdestotrotz sind beide maßgebend für die Implementierung bildungspolitischer

Maßnahmen in Palästina, die auf Basis der Konzepte der Notfallpädagogik oder der Bildungsgerechtigkeit legitimiert werden (ebd: 11-12).

Es gibt einen grundlegenden Unterschied in der Art der Intervention und des Einflusses, den die EU bzw. die USA auf Israel und die Palästinensische Autonomiebehörde ausüben kann. Im Falle Israels hat es die EU bzw. die USA mit einem souveränen Staat zu tun und kann allenfalls das Ausmaß der Förderung kultureller, wirtschaftlicher und sportlicher Beziehungen erhöhen oder verringern. Der potenzielle Einfluss der EU und der USA ist in Bezug auf Palästina, das für seine tägliche Existenz und die Verwaltung seiner noch jungen institutionellen Struktur auf umfangreiche Wirtschaftshilfe angewiesen ist, weitaus größer. Dies geschieht im bildungspolitischen Bereich bspw. in der Implementierung von Strategien, Notfallplänen, Bildungspaketen, Förderprogrammen, etc., die von internationalen Hilfsorganisationen auf die Bildungslandschaft Palästinas angewendet werden (Newman & Yacobi 2004: 18).

„This (Bildung, ANM HZ) is one of the essential building blocks of a future democratic Palestinian state living in peace with Israel. Rather than ignoring Palestinian education, international donors should be encouraged to support these efforts and do all it can to generate a culture of tolerance and mutual understanding between peoples. Withdrawal of donor support to the Education sector would have severe repercussions on these early efforts of the Palestinian Authority to introduce a more balanced education curriculum.“ (ebd.: 21)

In diesem Zitat wird deutlich, welchen großen Einfluss internationale Hilfsorganisationen bzw. ihr eurozentrischer Bildungsdiskurs auf die bildungspolitische Entwicklung Palästinas haben. Die internationalen Berichterstattungen über die Bildungspolitik Palästinas werden sich immer an einem westlichen Verständnis von Bildung orientieren, bzw. sich im Kontext von Begriffen wie Notfallpädagogik und Bildungsgerechtigkeit verorten. Dass die Berichterstattungen von nationalen Autor*innen bzw. des palästinensischen Ministeriums selbst abweichen, liegt folgendermaßen daran, dass diese sich nicht ausschließlich an den westlichen Werten und Normen orientieren, sondern immer auch die nationalen – international eventuell übersehenen Prinzipien – einbeziehen. Allerdings bleibt trotzdem fraglich, inwieweit die nationalen Beobachtungen durch die Vorgaben der EU, der USA und internationaler Organisationen bereits beeinflusst wurden.

4. Methodologie

Ich möchte mit dieser Masterarbeit keine weitere, von außen kommende, defizitorientierte Perspektive auf das Bildungssystem Palästinas geben, sondern schulische Erfahrungen aus der Perspektive einzelner Schüler*innen erlebbar machen und dabei unvoreingenommen nach Bildungsgerechtigkeit fragen. Es soll außerdem aufgezeigt werden, inwiefern eurozentrische Diskurse in der Wahrnehmung von Bildung gegenwärtig fortwirken (Castro Varela & Dhawan 2005: 12).

4.1. Beschreibung der Methode

Meinem Forschungsinteresse möchte ich mich im Rahmen der Biographieforschung nähern. Dabei werde ich mich u.a. auf die Ausführungen von Bogner und Rosenthal (2017a) beziehen. Der Begriff der Biographie „bezieht sich nicht nur auf Geschriebenes, sondern ebenso auf in Gesprächen mitgeteilte biographische Selbst- (...) Beschreibung“ (Rosenthal 2014: 509). Biographische Beschreibungen sind in verschiedenen Kontexten zu finden, sowohl in informellen als auch in formalen oder institutionalisierten Settings wie bspw. in Bewerbungsgespräche, Anamnesen, Gerichtsverfahren und sozialer Forschung. Die Biographieforschung fragt nach den „subjektiven Erfahrungen und Perspektiven der Alltagshandelnden“ (Bogner und Rosenthal 2017a: 45). Die Biographie eines Menschen beschreibt allerdings nicht nur den lebensgeschichtlichen Werdegang, sondern deutet auch immer auf „kollektive Diskurse und gesellschaftliche Rahmenbedingungen“ (ebd.) hin. Laut Rosenthal (2014) werden in der Biographieforschung „lebens- und kollektivgeschichtlichen Prozesse (...) in ihren Wechselwirkungen und unhintergehbaren Verflechtungen empirisch untersucht“ (511). Biographie ist dementsprechend nichts rein Individuelles, sondern wird als soziales Konstrukt verstanden, „das auf kollektive Regeln, Diskurse und gesellschaftliche Rahmenbedingungen verweist“ (ebd.). Buchner (2018) bestätigt diese Aussage, indem er konstatiert, dass „erstens Biographie als individuelle Leistung zu verstehen ist (...) und eine entsprechende Arbeit am Selbst bedeutet“ (104) und zweitens, dass „Biographien stets auf das Soziale rekurren bzw. das Soziale in sie eingeschrieben ist“ (ebd.). Die Erfahrungen, die im Kontext der Biographieforschung gesammelt werden, sollen nicht isoliert, sondern in einen gesellschaftlichen und sozialen Kontext eingebettet werden. In den folgenden Unterkapiteln sollen knapp sowohl meine gewählte Erhebungsmethode, das biographisch-narrative Interview, als auch die Auswertungsmethode, die biographische Fallrekonstruktion, vorgestellt werden.

4.1.1. Die Erhebung der Daten mittels biographisch-narrativem Interview

Das biographisch-narrative „Interview ist eine Interviewform, in der ein Befragter auf eine Eingangsfrage bzw. Erzählaufforderung ohne Unterbrechungen, ohne Vorgaben und in großer Ausführlichkeit antworten kann“ (Küsters 2014: 575). Dabei sollen Ereignisverkettungen erhoben werden, deren „Anfangs-, Entwicklungs- und Endpunkte (...) von den Befragten selbst“ (ebd.) gesetzt werden. Die Eingangsfrage bzw. Erzählaufforderung des* der Interviewers*in ist grundsätzlich retrospektiv formuliert; der*die Befragte soll sich infolgedessen an einen Zeitpunkt in der Lebensgeschichte erinnern und von dort aus seine*ihre Erlebnisse vergegenwärtigen. Bei biographisch-narrativen Interviews wird eine so genannte Doppelstrategie verfolgt:

„Einerseits initiiert das narrative Interview eine alltägliche ‚natürlich‘ vorkommende Interaktion: das spontane Erzählen eigener Erfahrungen in Face-to-Face-Interaktionen. Andererseits enthebt das narrative Interview die Interaktion dem Kontext der Alltagserfahrung, indem es die normalerweise wechselnden Interaktionsrollen von ‚Sprecher‘ und ‚Zuhörer‘ polarisiert: Die Redeverteilung wird fast völlig asymmetrisch -Einer erzählt, der Andere hört nahezu vollständig schweigend zu.“ (ebd.: 577)

Die Erzählung des*der Interviewpartner*in kann sich zwar niemals mit dem wirklich Erlebten der Vergangenheit decken, allerdings lässt die freie, offene und ununterbrochene „Erzählung eine größere Annäherung an den Handlungsablauf und das Erleben in der damaligen Situation (zu, ANM HZ) (...) als andere Formen der sprachlichen Darstellung“ (Rosenthal 2014: 512). Durch das Erzählen können Gefühle, leibliche und sinnliche Eindrücke oder sogar verdrängte Erinnerungsausschnitte sichtbar gemacht werden. Das biographisch-narrative Interview gliedert sich dabei in drei Phasen: die erste Phase des Interviews wird als Eingangserzählung bezeichnet, welche durch eine Eingangsfrage bzw. einen Erzählstimulus (Küsters 2014: 578) eingeleitet wird. Daraufhin wird dem*der Befragten die Möglichkeit gegeben, ohne Unterbrechungen seine*ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Der*die Interviewer*in lädt durch Blickkontakt und anderen Aufmerksamkeitsbekundungen zum Weitererzählen ein. In der zweiten Phase können Fragen des*der Interviewers*in zum Erzählten gestellt werden. Es werden allerdings keine Themen erfragt, die nicht schon vom*von der Interviewpartner*in selbst angesprochen wurden. In der darauffolgenden, dritten Phase dürfen „erzählexterne Fragen zu bisher nicht erwähnten Themen gestellt“ (Rosenthal 2014: 513) werden. Durch diese Strukturierung kann nachvollzogen werden, welche Themen vom*von der Erzählenden selbst angesprochen und welche vermieden wurden und was die Bedeutung hinter der Nichtthematisierung ist (ebd.: 513-514).

4.1.2. Die Auswertung der Daten mittels biographischer Fallrekonstruktion

Bei der Auswertungsmethode der biographischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal (1995) wird zwischen der erlebten und der erzählten bzw. präsentierten Lebensgeschichte unterschieden. Auf der einen Seite „wird versucht, die Chronologie der biographischen Erfahrungen im Lebensverlauf und deren Bedeutung für den Biographen zu rekonstruieren“ (Rosenthal 2014: 515). Auf der anderen Seite soll die zeitliche Struktur der Erzählung selbst analysiert werden, „d.h. der Frage nachgegangen werden, in welcher Reihenfolge, in welcher Ausführlichkeit (...) die BiographInnen ihre Erfahrungen (...) präsentieren“ (ebd.).

Zunächst muss den Phänomenen der erlebten bzw. der erzählten Geschichte in getrennten Analyseschritten nachgegangen werden, bevor ein kontrastiver Vergleich zwischen ebendiesen beiden Perspektiven vorgenommen werden kann. Um die erlebte Lebensgeschichte auszuwerten, ist es notwendig, sich mithilfe der sequenziellen Analyse auf die Strukturdaten des Falles zu beschränken (ebd.: 516). Dabei werden zuerst „die nur in geringem Maße an die Interpretation der Biographen gebundenen Daten (z.B. zur Familienkonstellation, zum Ausbildungsverlauf, (...)) in der zeitlichen Abfolge der Ereignisse im Lebenslauf analysiert“ (ebd.). Meine Interviews sollen in fünf Schritten ausgewertet werden. Der erste Schritt besteht, wie bereits erwähnt, in der Darbietung der biographischen Eckpunkte der interviewten Person in chronologischer Reihenfolge, im Sinne der Rekonstruktion der erlebten Biographie. Die biographischen Ereignisse werden außerdem in einen bildungspolitischen Kontext eingebettet (ebd.). Durch diesen Analyseschritt soll „die Konstruktion von Hypothesen über die möglichen Bedeutungen der verschiedenen biographischen Stationen für die Biographen“ und die sich „eröffnenden als auch verschließenden Handlungsoptionen“ (ebd.) möglich gemacht werden. In der darauffolgenden Textanalyse soll der Fokus darauf liegen, weshalb sich der*die Biograph*in so und nicht anders darstellt. Das transkribierte Interview wird in Analyseeinheiten gegliedert; diese Einheiten bestimmen, wann eine Sequenz beginnt oder endet (ebd.: 517). Eine Einheit kann durch Redewechsel, einem Wechsel der Textsorte (erzählend, argumentativ oder beschreibend) oder inhaltliche Modifikationen abgegrenzt werden (ebd.: 516). Zu den Textsorten bedarf es einer Erklärung nach Schütze (1984):

„Neben den tragenden Erzählsätzen, die dem Ereignis- und/oder dem Zustandsänderungsaspekt des lebensgeschichtlichen oder anderweitigen sozialen Prozesses Rechnung tragen, finden sich nunmehr deskriptive Sätze, welche soziale Bedingungen, epochale Zustände, Merkmale von Aktanten oder situative Umstände beschreiben, und argumentative Sätze, welche orientierungs-, erklärungs- und/oder biografie- bzw. identitätstheoretische Vorstellungselemente des Erzählers als Biografieträger zum Ausdruck bringen.“ (Schütze 1984: 91)

Ziel dieser Analyse soll es sein, zuallererst den erzählten Text⁷ in seiner reinen Form zu segmentieren. Daraufhin kann eine strukturelle inhaltliche Beschreibung der herausgearbeiteten Sequenzen erfolgen, die durch eben erwähnte Wechsel voneinander abgegrenzt sind. Diese Analyse arbeitet die „einzelnen zeitlich begrenzten Prozeßstrukturen (sic.) des Lebensablaufs (...) heraus“ (Schütze 1983: 286).

Im dritten Schritt, der gemeinsam mit der Analyse der jeweiligen Sinneinheiten präsentiert werden soll, findet eine erneute Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte unter Einbezug der in Schritt 2 präsentierten Ergebnisse statt. Die herausgearbeiteten thematischen Sequenzen sollen zu größeren, analytischen Sinneinheiten zusammengefasst werden. Hierbei soll bereits versucht werden, von den konkreten Geschehnissen zu abstrahieren und Strukturaussagen zu den einzelnen Lebensabschnitten systematisch in Verbindung zu setzen. Auf diese Weise soll die jeweils dominante Prozesstruktur herausgearbeitet werden. Prozesstrukturen bzw. Haltungen gegenüber lebensgeschichtlichen Ereignissen lassen sich nach Schütze (1984) folgendermaßen definieren:

„Biographische Handlungsschemata (1) (...) können vom Biographieträger geplant sein und der Erfahrungsablauf besteht dann in dem erfolgreichen oder erfolglosen Versuch, sie zu verwirklichen. Institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte (2) (...) können im Rahmen eines gesellschaftlichen oder organisatorischen Erwartungsfahrplans vom Biographieträger und seinen Interaktionspartnern bzw. -kontrahenten erwartet sein, und der Erfahrungsablauf besteht dann in der rechtzeitigen, beschleunigten, verzögerten, behinderten, gescheiterten Abwicklung der einzelnen Erwartungsschritte. Verlaufskurven (3) bzw. lebensgeschichtliche Ereignisse können den Biographieträger als übermächtige überwältigen und er kann zunächst nur noch ‚konditionell‘ auf diese reagieren, um mühsam einen labilen Gleichgewichtszustand der alltäglichen Lebensgestaltung zurückzugewinnen. Wandlungsprozesse (4) bzw. die relevanten lebensgeschichtlichen Ereignisse können wie im Falle von Handlungsschemata ihren Ursprung in der ‚Innenwelt‘ des Biographieträgers haben; ihre Entfaltung ist aber im Gegensatz zu Handlungsschemata überraschend und der Biographieträger erfährt sie als systematische Veränderung seiner Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten.“ (Schütze 1984: 92)

⁷ Schütze (1983: 286) beschreibt mit dem Ausdruck des erzählten Text das, was Rosenthal (2014: 516) als erlebte Lebensgeschichte bezeichnet, also die Beschreibung zeitlich abgegrenzter Stationen im Lebenslauf, unabhängig von Interpretationen seitens des*der Biograph*in.

In Schritt 4 werden „die Annahmen zu der in der Gegenwart präsentierten und die zur erlebten Lebensgeschichte miteinander kontrastiert“ (Rosenthal 2014: 516). Dazu werden die beschreibenden und argumentativen mit den bereits analysierten, erzählten Passagen in Verbindung gesetzt. Das Ziel ist es zu erfahren, welche soziale Deutungen dem erzählten Verhalten zugrunde liegen. Die Beschreibungen und Argumentationen werden also mit den erzählten Lebenspassagen verglichen (Schütze 1983: 286-287). Auch bei dieser Analyse werden Hypothesen gebildet, welche sich an den Fragen orientieren, „wann und wie ein Inhalt präsentiert wird, (...), und was das Thema der einzelnen Sequenzen bzw. das thematische Feld sein kann, das die Sequenzen verbindet“ (Rosenthal 2014: 517). Im weiteren Verlauf der Textanalyse wird sichtbar, welche thematischen Felder vom*von der Biograph*in intensiver oder nur beiläufig elaboriert und welche Themen kaum bzw. gar nicht angesprochen wurden (ebd.).

Im letzten Schritt, dem Vergleich der erlebten und der erzählten Lebensgeschichte, sollen mögliche Erklärungen für die Differenzen der beiden Ebenen, der Vergangenheits- und der Gegenwartsperspektive, gefunden werden (ebd.).

4.2. Forschungsvorhaben

In diesem Unterkapitel wird mein Forschungsvorhaben detailliert erläutert. Zuerst folgt eine Beschreibung des Ziels meiner Forschung sowie des bereits bestehenden Forschungsstands zum Thema dieser Masterarbeit. Danach wird die konkrete Durchführung meines Forschungsvorhabens beleuchtet, die im Einklang mit den Grundsätzen inklusiver Forschung stehen soll.

4.2.1. Beschreibung der Ausgangslage

Mein Forschungsvorhaben besteht einerseits genau darin, individuelle Erfahrungen von palästinensischen Schüler*innen sicht- und greifbar zu machen, und andererseits darin, einen Bezug zur Bildungslandschaft Palästinas herzustellen. Es soll eine „Analyse (...) spezifischer Lebensbereiche oder -phasen von bestimmten Personengruppen (...) in bestimmten historischen Zeiträumen“ (Rosenthal 2014: 511) stattfinden. Konkret möchte ich also ehemalige Schüler*innen in meine Forschung einbeziehen, die über die spezifische Lebensphase ihrer Schulzeit berichten können bzw. wollen. Buchner (2018) ist der Meinung, dass aufgrund der Bedeutung von Schule für jeden einzelnen Menschen „kein Weg an der biographischen Thematisierung und ihrer Relevanz für das heutige ‚So sein‘“ (105) vorbeiführt. Bogner und Rosenthal (2017b), haben bereits biographische Selbstpräsentationen „von

Etablierten und Außenseitern“ (218) u.a. in Palästina zum Thema ihrer Forschungen gemacht. Dabei haben sie sich vor allem auf die Lebens- und Familiengeschichte von Palästinenser*innen bzw. die Interaktionen zwischen den verschiedenen Gruppierungen der palästinensischen Bevölkerung konzentriert (ebd.). Ich möchte mit meiner Forschung speziell auf die während der Schulzeit gemachten Erfahrungen, Wahrnehmungen und Erlebnisse von ehemaligen palästinensischen Schüler*innen fokussieren. Im Zuge dessen sollen sowohl bereits bestehende Erkenntnisse, welche im theoretischen Teil dieser Arbeit angeführt sind, sowie einschlägige Quellen herangezogen werden und mit den Erzählungen des*der Biographen*in kontrastiert werden (u.a. Curricula, Berichte des palästinensischen Ministeriums für Bildung bzw. Hochschulbildung). Im Zuge der Verarbeitung meiner Daten versuche ich auch, auf gesellschaftliche Diskurse und Machtverhältnisse zu schließen. Besonders, individuelle Einblicke und Erfahrungen sollen „auf größere soziale Zusammenhänge“ (Brüsemeister 2008: 58) der Bildungslandschaft verweisen, die auf qualitativer Ebene so noch nicht erfasst wurden.

4.2.2. Durchführung im Einklang mit den Prinzipien inklusiver Forschung

Diese Masterarbeit hat den Anspruch, inklusiv zu forschen. In der folgenden Auseinandersetzung soll sowohl der Begriff der inklusiven Forschung näher definiert werden als auch die mit diesem Ansatz einhergehenden Möglichkeiten des Empowerments. Ebenfalls soll kurz skizziert werden, welche Schritte im inklusiven Forschungsprozess notwendig sind bzw. sollen diese Schritte konkret anhand meines Forschungsvorhabens dargestellt werden.

Die inklusive Forschung zielt darauf ab, Forschungsteilnehmer*innen (mit Behinderungen) aktiv in den Forschungsprozess einzubauen und deren Expertise für die Wissenschaft zu nutzen, um neue sozialwissenschaftliche Erkenntnisse zu generieren (Walmsley & Johnson 2003: 27). Es wird nicht über Menschen geforscht, sondern gemeinsam mit ihnen (Kremsner et al. 2016: 645). Koenig und Buchner (2010: 275) sehen inklusive Forschung als eine Möglichkeit an, Menschen „zu empower“ (ebd.) und sie darin zu bestärken, „eigenmächtig, selbstverantwortlich und selbstbestimmt“ (Glaser 2009: o.S.) ihr Leben und ihre Handlungen zu gestalten. Empowerment ist ein Prozess, welcher auf Faktoren wie der „Wahrung von Selbstbestimmungsrechten“ (ebd.), dem „Vertrauen in die Fähigkeiten jedes Einzelnen, sein Leben selbst zu gestalten“ (ebd.) und einem respektvollen Miteinander aufbaut. Koenig und Buchner (2010) beschreiben in ihrem Artikel den Cooperative-Inquiry-

Ansatz nach Heron (1996), nach welchem inklusive Forschung gestaltet werden könnte, um ein Empowerment von Menschen (mit Behinderungen) zu bewirken. Diesem Ansatz zufolge müssen (1) die Teilnehmer*innen eine Einschulung über die methodische Gestaltung von Forschungsprozessen erhalten und über zentrale Begriffe aufgeklärt werden, (2) muss ein tatsächliches Mitbestimmungsrecht bei den Forschungspartner*innen liegen und (3) ein offenes, respektvolles und wertschätzendes Forschungsklima vorhanden sein, um gegenseitige Unterstützung gewährleisten zu können (Schuppener 2009: 316 in Koenig & Buchner 2010: 279).

Im Umgang mit meinen Forschungspartner*innen möchte ich insofern inklusiv vorgehen, indem ich mich auf diese einlasse und in jeder Phase des Forschungsprozesses Teamwork offen gegenüberstehe (von Unger 2014: 56-57). In meinem Forschungsvorhaben plane ich vor allem bei der Datenerhebung, der Auswertung und der weiteren Verwertung der Ergebnisse inklusiv vorzugehen; Forschungsthema, -frage und -design wurden bereits im Zuge der Einreichung des Exposés festgelegt. Nichtsdestotrotz kann das Forschungsthema bzw. das -problem in Zusammenarbeit mit meinen Forschungspartner*innen eventuell noch näher präzisiert werden (ebd.: 57). Das Forschungsdesign wurde in meinem Fall, wie bereits erwähnt, im Vorhinein festgelegt. Beim Design einer inklusiven Studie und der Auswahl des methodischen Vorgehens ist darauf zu achten, dass alle Schritte sowohl für die Beantwortung der Forschungsfrage(n), als auch für die Forschungspartner*innen angemessen und durchführbar sind (ebd.).

Meine Forschungspartner*innen sollen allerdings aktiv im Prozess der Datenerhebung und Auswertung eingebunden werden. Inklusive Forschung kann dann stattfinden, wenn Hypothesen, Eckdaten für die Datenerhebung und -auswertung, ein Zeitplan und ethische Aspekte, welche beachtet werden sollten, gemeinsam besprochen werden (von Unger 2014: 55-57). Die Erhebung der Daten würde durch ein bzw. mehrere biographisch-narrative/s Interview/s stattfinden, die in mit dem*der Interviewpartner*in abgesprochenen zeitlichen Abständen erfolgen können (Rosenthal 2014: 512-514). Bei der Auswertung der Daten soll darauf geachtet werden, Auswertungsverfahren zu wählen, die nachvollziehbar sind und eine gemeinsame Reflexion unterschiedlicher Perspektiven bzw. Auswertungen ermöglichen (Nind 2011: 359): Von Unger (2014: 61) ist der Ansicht, dass „nicht alle beteiligten PartnerInnen (...) alle Schritte der Aufbereitung und Auswertung der Daten persönlich durchführen“ (ebd.) müssen, „allerdings ist darauf zu achten, dass bei einem

arbeitsteiligen Vorgehen die Verfahren transparent kommuniziert und verständlich erklärt werden (müssen, ANM HZ), so dass sie für die gesamte Gruppe, (...), nachvollziehbar sind“ (ebd.). Meine Forschungspartner*innen waren nach Aufklärung über die Risiken meiner Forschungsarbeit sehr interessiert daran, die Ergebnisse zu erhalten. Allerdings wurde abgesprochen, dass ich mich allein um die Auswertung ebendieser Ergebnisse kümmern sollte. Bei im Nachhinein an die Transkription der Interviews aufkommenden inhaltlichen Verständnisproblemen oder weiterführenden Fragen baten mir meine Forschungspartner*innen die Möglichkeit an, mich jederzeit bei ihnen zu melden und nachzufragen.

Die letzte Phase eines inklusiven Forschungsvorhabens ist die Verwertung der Ergebnisse. Bei der Auswahl einer geeigneten Methode für die Publikation der Ergebnisse ist darauf zu achten, „wer über die Fortschritte und Ergebnisse eines Projekts informiert werden soll“ (von Unger 2014: 65). Grundsätzlich sind bei der Verbreitung der Ergebnisse der Kreativität der Forscher*innen bzw. der -partner*innen keine Grenzen gesetzt (ebd.). Ich werde meinen Forschungspartner*innen, auf ihren Wunsch hin, meine Masterarbeit bzw. die verschriftlichten Ergebnisse zukommen lassen. Eine Präsentation der Ergebnisse findet auch bei der anschließenden Masterprüfung statt, die nach Abgabe dieser Arbeit stattfindet. Auch diese Darbietung der Ergebnisse in Form einer Power-Point-Präsentation oder eines Handouts möchte ich meinen Forschungspartner*innen zukommen lassen.

Empowermentprozesse sollen nun einerseits durch die Beteiligung der Forschungspartner*innen an der Forschung angeregt werden, andererseits bietet auch die Forschungsmethode der Biographiearbeit an sich Möglichkeiten des Empowerments. Die Biographieforschung betrachtet die Forschungspartner*innen als Expert*innen ihres eigenen Lebens, indem die Forschenden die Rolle der Zuhörenden einnehmen und unvoreingenommen auch eventuelle Widersprüchlichkeiten in der Biographie annehmen (Becker-Schmidt 2020: 67). In einem biographisch-narrativen Interview haben die Forschungspartner*innen volle „Kontrolle über den Gesprächsverlauf“ (Hammer 2020: 152) und erleben sich durch das freie Erzählen ihrer Gesichte, durch das Interesse der Forschenden an der Person „als handlungsfähig und im ‚Flow‘“ (ebd.: 153). Das Vorgehen in der Biographieforschung erlaubt das Erleben von Autonomie in einem stressfreien Kontext, die Forschungspartner*innen entscheiden selbst, was sie wann erzählen möchten (ebd.).

5. Forschungsethik und Haltung

In diesem Kapitel werden zuerst die Grundsätze von ethisch korrektem Forschen beleuchtet. Im Zuge dessen folgt eine Auseinandersetzung mit den Herausforderungen, die sich für Forscher*innen eventuell ergeben, wenn sie im Zuge ihrer Forschung ethisch korrekt handeln möchten sowie eine Beschreibung der Besonderheiten und Schwierigkeiten in der Biographieforschung. Im letzten Teil dieses Kapitels würde ich gerne meine persönliche Haltung zu meinem Forschungsvorhaben beschreiben. Dabei soll meine persönliche Haltung zu Palästina, sowie mein Anspruch, inklusiv zu forschen und damit meine Forschungspartner*innen zu empowern, elaboriert werden.

5.1. Grundsätze der Forschungsethik

Die Grundsätze der Forschungsethik beziehen sich auf den Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS) (2017). Der Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS) ist zwar auf die soziologische Forschung ausgerichtet, kann jedoch auch ohne grundlegende Veränderungen für die Forschung in pädagogischen Bereichen angewendet werden. Die darin beschriebenen Grundsätze sollen nur kurz erläutert werden, da der Fokus dieses Kapitels vor allem auf den forschungsethischen Besonderheiten der Biographiearbeit liegen soll. Allerdings ist ein Verständnis für ebendiese Grundsätze notwendig, um die sich ergebenden ethischen Herausforderungen meiner Forschung nachvollziehen zu können. Im Angesicht des Ausmaßes meines Forschungsprojektes können die für meine Zwecke in der pädagogischen Forschung relevanten Richtlinien vor allem dem ersten Punkt namens soziologische Praxis entnommen werden. Diejenigen Voraussetzungen, die mir im Zuge meiner Forschung als Richtmaße dienen sollen, werden nun angeführt.

Einerseits tragen Forschende soziale Verantwortung gegenüber ihren Forschungspartner*innen und können das Leben ebendieser Mitmenschen erheblich beeinflussen. Ein Missbrauch dieses Einflusses sowie daraus resultierende nachteilige Auswirkungen auf die Untersuchten müssen vermieden werden. Andererseits müssen die Persönlichkeitsrechte der Personen, die an der Forschung teilnehmen, sowie das Recht, frei über die Beteiligung an der Forschung zu entscheiden, grundsätzlich respektiert werden. Die Beteiligung an Forschungsprojekten ist also freiwillig und erfolgt auf Basis einer ausführlichen Information über Ziele und Methoden der

Forschung (Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS) 2017: o.S.).

Außerdem dürfen die untersuchten Personen „durch die Forschung keinen Nachteilen oder Gefahren ausgesetzt werden“ (ebd.) und müssen ausführlich über eventuelle Risiken aufgeklärt werden, „die das Maß dessen überschreiten, was im Alltag üblich ist“ (ebd.). Es wird allerdings nicht mehr genauer auf die Definition der im Alltag üblichen Risiken eingegangen und es bleibt daher offen, inwieweit den Forschungspartner*innen Schaden zumutbar ist. Die Anonymität der Forschungspartner*innen ist zu wahren und vertrauliche Informationen müssen geschützt bzw. der Zugang zu diesen kontrolliert werden. Bei der Präsentation der Ergebnisse des Forschungsprojekts werden alle Resultate ohne verfälschenden Auslassungen von wichtigen Ergebnissen dargestellt. Die Ergebnisse müssen auf der Grundlage der transparent dargelegten Theorien, Methoden und des gewählten Forschungsdesigns nachvollziehbar sein. Die Forscher*innen nennen alle Personen, die einen Beitrag zum Forschungsprojekt geleistet haben. Daten und Materialien, die von Arbeitspartnern anderer stammen, müssen außerdem kenntlich gemacht und ihren Urheber*innen zugeschrieben werden (ebd.).

5.2. Forschungsethische Herausforderungen in der Biographiearbeit

Ziel meiner Forschung soll es sein, nicht nur keinen Schaden für die Forschungspartner*innen zu verursachen, so wie das der Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS) (2017) nahelegt, sondern im besten Fall einen Profit bzw. Empowermentprozesse für die an dieser Forschung beteiligten Personen zu erzielen (Koenig & Buchner 2010: 271). Allgemein bietet der Ethikkodex zwar einen Orientierungsanker, allerdings tauchen im Zuge der Biographieforschung ethische Fragen auf, welche der Ethikkodex kaum bzw. gar nicht zu beantworten in der Lage ist:

*„So stellt sich schon in der Phase der Entwicklung eines Erkenntnisinteresses die grundsätzliche Frage, wie und mit welchem Recht wir als Biografieforscher*innen in die Lebenssphären der Menschen eingreifen? Was bezwecken wir mit unserer Forschung? Wenn wir den Grundsatz der Vermeidung von Schädigungen betrachten, dann stellt sich grundsätzlich die Frage, ob wir überhaupt in der Lage sind, im Vorfeld zu antizipieren, welche Gefahren das biografische Erzählen für unsere Interviewpartner*innen birgt. Können wir einschätzen, welche Folgen die biografisch-narrativen Interviews auf das Leben der Menschen haben?“ (Siouti 2018: o.S.)*

Im Zuge dieses Kapitels sollen also bereits im Vorhinein diejenigen Risiken erwägt werden, die vor allem im Zuge der Biographieforschung auftreten, und nach Strategien gesucht werden, die bspw. das Risiko einer Re-Traumatisierung und negativen sozialen oder rechtlichen Folgen minimieren.

Durch die Reflexion über das eigene Leben können krisenhafte biographische Prozesse ausgelöst werden, insbesondere dann, wenn Forschungspartner*innen noch nicht ausreichend Abstand zu traumatischen Erfahrungen gewinnen konnten (Miethe & Riemann 2007: 230). Siouti (2018) gibt zu bedenken, dass zwar die unausgesprochene Regel in der Gesprächsführung gilt, keine Personen zu interviewen, die sich in einer aktuellen Lebenskrise befinden, allerdings „können wir aber als Biografieforscher*innen nicht im Vorfeld mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit einschätzen, in welcher aktuellen Lebenssituation sich Menschen tatsächlich befinden“ (Siouti 2018: o.S.). Krisen und Probleme werden meist erst während des Interviewverlaufes selbst thematisiert. Vor der eigentlichen Erhebung der Daten muss demnach evaluiert werden, wie mit Erzählungen über problematische Erfahrungen oder im Vertrauen mitgeteilte Informationen umgegangen werden kann. Wenn man als Forschende*r zu dem Schluss kommt, dass sich die Forschungspartner*innen in einer akuten Krise befinden, ist es aus forschungsethischer Sicht angebracht, das Interview zu beenden oder zumindest zu unterbrechen (ebd.). Nicht vergessen darf werden, dass der biographische Prozess auch für die Forschenden mit gewissen Risiken verbunden sein kann. Für emotional belastende Forschungssituationen sollten die Forschenden zwar einerseits Vorkehrungen treffen, andererseits aber auch die Möglichkeit erhalten, bspw. Supervision in Anspruch nehmen zu können (von Unger 2018: 690-691).

Weitere forschungsethische Überlegungen betreffen die Anonymisierung der Lebensgeschichte im biographischen Kontext. Laut von Unger (2018) weisen „die mit der Methode des biographisch-narrativen Interviews erhobenen Lebensgeschichten (...) aber die Besonderheit auf, dass sie durch ihre Beschaffenheit und Kontextdichte, trotz sorgfältiger Anonymisierung, Rückschlüsse auf die Person ermöglichen können (ebd.: 693). Rosenthal (2005) ist der Ansicht, dass eine Anonymisierung bei der biographischen Fallrekonstruktion oft nicht ohne weiteres und erst nach der abgeschlossenen Fallrekonstruktion möglich ist:

„Erst wenn wir wissen, welche biographischen Daten für den Nachweis der Fallstruktur und im Kontext unserer Fragestellung relevant sind, lassen sich die relevanten Daten entsprechend der Fallstruktur modifizieren, d.h. bedeutungsähnliche Veränderungen vornehmen, und die für die Interpretation und die weiteren theoretischen Verallgemeinerungen weniger bedeutsamen Daten stark verändern. Aus Personenschutzgründen verändern wir dabei nicht nur die Namen und Ortsangaben, sondern verfremden die Biographien – durch 'falsche' Angaben etwa zu Beruf, Alter, Anzahl der Kinder, Krankheiten oder auch Geschlecht – soweit dies im konkreten Fall geboten und sinnvoll ist.“ (Rosenthal 2005: 99)

Von Unger (2018) empfiehlt, „die Form und das Ausmaß der Anonymisierung auch mit den Interview-Partner/innen abzusprechen, denn auch gut gemeinte Schutzstrategien (des*der Forschers*in, ANM HZ) können von den Betroffenen als unethisch empfunden werden“ (von Unger 2018: 693).

Ein weiterer forschungsethischer Aspekt der Biographieforschung stellt die Frage nach der Rückmeldung der Forschungsergebnisse an die Forschungspartner*innen dar. Flick (1991) ist der Meinung, dass Forschungsergebnisse auf jeden Fall an die Forschungspartner*innen rückgemeldet werden sollen, und dass dies Bestandteil ethisch korrekter Forschungsarbeit ist (Flick 1991: 170). Allerdings wird dieser Anspruch in der Biographiearbeit in Frage gestellt, da durch die Analyse der Biographie seitens des*der Forschenden eventuell Sinn- und Erfahrungsstrukturen erfasst werden, die den Interviewpartner*innen nicht bewusst zugänglich sind und so sogar eine Krise der Forschungspartner*innen auslösen können, „insbesondere, wenn die Interpretation der Forscher*innen stark von den Selbstdeutungen der Befragten abweichen“ (Siouti 2018: o.S.). Miethe (2003) stellt sich die Frage, inwieweit eine Rückmeldung der Ergebnisse relevant für den Prozess der Forschung ist, da eine kommunikative Validierung der Ergebnisse nur sehr begrenzt Auskunft über die Qualität der Interpretation der Biographie geben kann. Eine Interpretation ist immer subjektiv, die eigene Biographie kann aus Perspektive der Forschungspartner*innen auch als vom*von der Forschenden fehlinterpretiert angesehen werden (Miethe 2003: 227). Die Autorin ist der Meinung, dass „die Gefahr der Verletzung und das Anstoßen von Prozessen innerer Auseinandersetzung bei den Untersuchten, die nicht professionell aufgefangen werden können, (...) relativ groß (ist, ANM HZ), ohne dass dem ein klarer wissenschaftlicher Nutzen gegenübersteht“ (ebd.: 227-228). Es gibt also keine allgemeingültige Antwort darauf, ob die Rückmeldung oder der Verzicht auf eine Rückmeldung ethisch angemessener ist. Die Einstellung, eine Rückmeldung allerdings gar nicht in Betracht zu ziehen, „reproduziert (...) die privilegierte Forschungs- und Methodenposition der Forschenden gegenüber den beforschten

Subjekten“ (Siouti 2018: o.S.). Sinnvoll ist es, in einen Dialog mit den Forschungspartner*innen zu treten, diese nach ihren Wünschen und Ansprüchen an die Forschung zu befragen und gemeinsam und „projektbezogen abzuwägen, welches Vorgehen methodisch sinnvoll und ethisch angemessen erscheint“ (ebd.).

Zu guter Letzt stellt auch die digitale Archivierung der qualitativen Interviewdaten eine forschungsethische Herausforderung dar. Für die Aufbewahrung der Daten würde sprechen, dass sie bspw. in Sekundäranalysen noch gewinnbringend genutzt werden könnten. Nichtsdestotrotz muss „es sich bei der digitalen Archivierung um eine freiwillige Option handeln“ (von Unger 2018: 694), die nur durch das informierte Einverständnis der Forschungsteilnehmer*innen erlangt werden kann. Grundsätzlich, sofern von den Forschungsteilnehmer*innen nicht anders gewünscht, werden die erhobenen Daten, die sich in einem passwortgeschützten Ordner befinden, gelöscht, sobald die Masterarbeit eingereicht und beurteilt wurde.

5.3. (Forschungs-)Haltung im Kontext von Palästina und Empowerment

In dieser Masterarbeit, wie bereits erwähnt, möchte ich inklusiv forschen. Auch wenn sich der Ansatz der inklusiven Forschung in seinen Grundzügen vor allem auf die Forschungsarbeit mit Menschen mit Behinderungen fokussiert und meine Forschungspartner*innen nicht zwangsweise sensorisch, motorisch oder kognitiv beeinträchtigt sein müssen, werden sie eventuell doch an einem uneingeschränkten Zugang zum Grundrecht der Bildung behindert. Laut Sozialpaktausschuss der Vereinten Nationen vom Jahr 1999 müssen Schulen im Sinne des Menschenrechts auf Bildung in ausreichendem Maß zur Verfügung stehen, ausgebildete Lehrkräfte sollen unterrichten und ausreichend Unterrichtsmaterial vorhanden sein. Außerdem darf keinem Menschen der Zugang zu Bildung rechtlich oder faktisch verwehrt werden. Die in der Schule angewendete Methodik und Didaktik muss Kinder und Jugendliche in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit fördern, Lehrmittel dürfen überdies keine falschen, diskriminierenden und überholten Informationen beinhalten (UN 1999: 2-3). Wie bereits im theoretischen Teil zur bildungspolitischen Lage Palästinas beschrieben, gibt es durchaus Faktoren, die ebendiesen uneingeschränkten Zugang zu Bildung behindern bzw. verwehren. Daher ist es mir ein wichtiges Anliegen, inklusiv zu forschen und damit auch Empowermentprozesse anzuregen. Die Vorgehensweisen innerhalb meines Forschungsvorhabens in Einklang mit den Prinzipien inklusiver Forschung, wie bereits in Kapitel 4 näher beschrieben, sollen sich allerdings nicht ausschließlich auf das Empowerment einzelner Akteur*innen

beziehen, sondern gleichzeitig für all diejenigen sprechen, welche in ihrem eigenen Land „vertrieben und enteignet wurden“ (Said 2015: 140). Ich beziehe mich in den folgenden Ausführungen auf Said (2015), einen humanistischen Literaturwissenschaftler, der zwar US-amerikanischer Staatsbürger ist, sich selbst aber als Palästinenser versteht und sowohl Repräsentant des Palästinensischen Nationalrats (PNC) als auch Mitglied der palästinensischen Befreiungsorganisation (PLO)⁸ war, und mit seinen Meinungen und Schriften immer wieder für Diskussionen im Zuge postkolonialer Auseinandersetzungen sorgt. Ich möchte in diesem Kapitel nur diejenigen Punkte aus seinen Ausführungen nennen, die mir als logisch und nachvollziehbar erscheinen und mit meinen persönlichen Ansichten konform sind. Es ist nicht meine Absicht, unreflektiert die Gesamtheit seiner Aussagen zu übernehmen. Said (2015) ist folgend der Meinung, „dass die Mehrheit der Menschen im Westen keine wirkliche Vorstellung von der Existenz des palästinensischen Volkes habe“ (ebd.: 142). Diese mangelnde Vorstellung bzw. die fehlende Bereitschaft, ein unvoreingenommenes Bild über Palästina und seine Bewohner*innen ausbilden zu wollen, entwickelte sich nicht zuletzt daraus, da die westliche Mehrheit „den Wunsch nach einem sicheren Ort für eine verfolgte Gruppe (Jüd*innen, ANM HZ) und einem Ort der Zugehörigkeit für eine (...) verstreute Gemeinschaft“ (ebd.: 143) nachvollziehen kann. Der Zionismus hätte die jüdische Gemeinschaft in ihrem Streben nach einem gemeinsamen Land ermächtigt, während er die Palästinenser*innen in ihrer Legitimität gleichzeitig entmächtigt hätte (ebd.). Der Medienimperialismus des Westens – vor allem der USA – führt zu einer einseitigen Repräsentation Palästinas aus einem postkolonialen Diskurs heraus, „der jede Form von Selbstpräsentation geradezu unmöglich macht“ (Said 1993: 295 in Said 2015: 144). Dies wird deutlich, wenn man bspw. das Konzept der Notfallpädagogik oder des Peacebuilding genauer unter die Lupe nimmt: die Betrachtung der Bildungslandschaft Palästinas seitens der UN und ihren Partner*innenorganisationen ist defizitorientiert und stellt Palästina implizit als unfähig dar, auch selbstständig friedensstiftende und auf die uneingeschränkte schulische Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen bezogenen Lösungen zu entwickeln (Newman & Jacobi 2004: 21).

⁸ Der palästinensische Nationalrat (PNC) ist das Exilparlament der palästinensischen Befreiungsorganisation (PLO), eine Dachorganisation für alle Palästinenser*innen (im Exil) (Asseburg 2021: 1).

Ziel meiner Auseinandersetzung mit Palästina und seinen postkolonialen Einflüssen ist u.a. die in der westlichen Hemisphäre stereotypen und festgefahrenen Vorstellungen und Ideen des Alltagslebens von Palästinenser*innen bzw. palästinensischen Flüchtlingen aufzubrechen (Said 2015: 143), vor allem im Kontext von Bildung. In diesem Zusammenhang soll auch der akademische Aktivismus angesprochen werden. Akademischer Aktivismus bezeichnet politische Arbeit von Wissenschaftler*innen, die durch ihre (Forschungs-)Arbeit Wissen produzieren, das progressiven sozialen Wandel unterstützt. Durch partizipative, inklusive Aktionsforschung, welche alle relevanten Parteien einer bestimmten Gemeinschaft oder Organisation in die Untersuchung einbezieht, können Dynamiken entstehen, welche die bestehende Praxis verändern (Flood et al. 2013: 17-18). Meine Forschung kann leider nicht alle Akteur*innen innerhalb des Forschungsfeldes miteinbeziehen und kann daher nicht dem Anspruch gerecht werden, die bestehende Praxis zu verändern. Allerdings ist es die Absicht dieser Masterarbeit, Wissen zu generieren, das sozialen Wandel unterstützt bzw. auch als Grundlage für Aktionsforschungsvorhaben in diesem Themenfeld dient.

In der (Forschungs-)Arbeit mit und über Palästina kommt noch eine weitere Komponente hinzu, welche die Notwendigkeit akademischen Aktivismus weiter bestärkt. Die Konsequenzen der bewaffneten Konflikte zwischen Israel und Palästina, die bereits in Kapitel 3 dieser Arbeit detailliert beschrieben wurden, hinterlassen bei beiden Gemeinschaften tiefsitzende Traumata (Torczyner 2020: 192). Wie bereits erwähnt, arbeiten internationale Organisationen weniger mit als über die eben angesprochenen, marginalisierten Gemeinschaften hinweg und implementieren Hilfsprogramme, welche größtenteils ohne Mitspracherecht dieser Gruppen entwickelt wurden. Das Ziel ist es allerdings, diese marginalisierten Gemeinschaften zu stärken. Eine Möglichkeit dies zu tun, besteht darin, Allianzen zwischen den erwähnten marginalisierten Gruppen und denjenigen zu bilden, welche durch ihre (Forschungs-)Arbeit einen sozialen Wandel anregen können, meist Akademiker*innen bzw. Wissenschaftler*innen (ebd.: 220-221). Forschung, die empower und aktivistisch wirken soll, geht auf (marginalisierte) Menschen zu und vermittelt Respekt und Fürsorge. Gemeinsam und auf gleichberechtigter Basis zwischen Forscher*innen und Forschungsteilnehmer*innen werden Probleme und mögliche Lösungen ermittelt (ebd.: 13).

6. Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse meiner Datenauswertung vorgestellt werden. Ich möchte hierbei so vorgehen, dass ich zuerst meine Schlüsse aus Interview I ziehe und mich danach separat auf Interview II konzentriere. Zuerst folgt eine kurze Darstellung der biographischen Eckpunkte in chronologischer Reihenfolge. Darauf folgend wird die formale Textanalyse bzw. die strukturelle inhaltliche Beschreibung und die analytische Abstraktion der Inhalte präsentiert. Danach folgt die Wissensanalyse. Im letzten Teil soll die Zusammenführung der Ergebnisse der Auswertung beider Interviews erfolgen. Dieser Schritt beruht darauf, „sich von der Einzelfallanalyse des singulären Interviews zu lösen und (...) Vergleiche unterschiedlicher Interviewtexte vorzunehmen“ (Schütze 1983: 287). Die in der Auswertung beider Interviews relevantesten Punkte werden im darauffolgenden Kapitel miteinander in Verbindung gesetzt und mit der Theorie zusammengeführt.

6.1. Fall G.

Der*die erste Interviewpartner*in wurde 1996 in einem Teil des Westjordanlands geboren, ist Teil einer religiösen Minderheit innerhalb Palästinas und besuchte eine öffentliche Volksschule zwischen den Jahren 2002 und 2006. Der Besuch der Volksschule erfolgte während der Zweiten Intifada und der Errichtung der Sperranlage durch die israelische Besatzung. Der Schulalltag war durch Schulschließungen, Ausgangssperren und Belagerungen beeinträchtigt. Während der Besatzung konnte die interviewte Person die Schule teilweise nicht besuchen und lernte zu Hause. Ab 2006 bis zum Jahr 2014 besuchte er*sie eine private Sekundarschule. In diesen Jahren wurde außerdem vom palästinensischen Ministerium für Bildung einerseits die Teacher Education Strategy sowie andererseits der Education Development Strategic Plan implementiert. Währenddessen hat auch UNICEF eine sogenannte Bildungsstrategie entwickelt, als Antwort auf die mit der israelischen Besatzung einhergehenden (schulischen) Problematiken. Nach der Ausbildung in der Sekundarschule besuchte der*die Interviewpartner*in eine Hochschule in Palästina und studierte, um später als Lehrer*in arbeiten zu können. Noch während sie studierte, fing er*sie im Jahr 2020 an einer Privatschule zu unterrichten an. Das Jahr 2020 ist einerseits dadurch gekennzeichnet, dass in Zusammenarbeit der NGOs und dem palästinensischen Bildungsministerium die sogenannte Education Cluster Strategy entwickelt werden konnte; andererseits auch durch das Auftreten des Corona-Virus.

6.1.1. Analyse der Sinneinheiten

Mit dem Eintritt in die öffentliche Primarschule (1) beginnt der institutionelle Werdegang von G. G. betont dabei, dass es sich bei ihrem Eintritt in das Schulwesen um eine öffentliche Schule handelte, im Gegensatz zur privaten Sekundarschule. G. behauptet, sich an seine*ihre Volksschulzeit nicht erinnern zu können, auch nicht daran, ob es einen Zeitpunkt gab, als internationale Organisationen sichtbare Arbeit in der Schule geleistet hatten. Zu einem späteren Zeitpunkt wird allerdings erwähnt, dass sich G. daran erinnern kann, dass während der Zweiten Intifada bzw. in der zweiten Volksschulklasse NGOs in die Schule kamen, um Bonbons an die Schüler*innen auszuteilen. Außerdem befand sich G. während eines Großteils der Volksschulzeit in häuslicher Betreuung. Zu diesem Zeitpunkt konnten G. und andere Schüler*innen an keinem Unterricht in der Schule teilnehmen. Damit einhergehend ergab sich für G. außerdem, dass er*sie kaum Freizeitaktivitäten allein oder mit Freund*innen durchführen konnte. Der Eintritt von G. in das Schulsystem ist laut Schütze (1984: 92) ein institutionelles Ablaufmuster der Lebensgeschichte, das im Fall von G. in einer behinderten Abwicklung der einzelnen Erwartungsschritte resultiert ist. Behindert wurde dieses institutionelle Ablaufmuster eben durch den Krieg und seinen Konsequenzen für das Schulwesen, aber auch für die Ausübung sozialer Kontakte und Freizeitbeschäftigungen.

G. trat nach erfolgreichem Bestehen der Primarschule in die private Sekundarschule, welche von seiner*ihrer religiösen Gemeinschaft betreut wird, ein (2). Obwohl weiterhin eine Betonung auf der Unterscheidung von öffentlichen und privaten Schulen besteht, wird gleich daraufhin erwähnt, dass es bezüglich der Unterrichtsmaterialien bzw. der Schulbücher sowie der Methoden der Lehrkräfte und der Unterrichtsinhalte kaum Unterschiede zwischen einer öffentlichen und einer privaten Sekundarschule gebe. G. betont in diesem Zusammenhang auch, dass er*sie vor allem aufgrund der Freund*innen gerne in die Schule ging. Vom Unterricht selbst behauptet G., dass die Methoden der Lehrkräfte sehr traditionell, nicht altersadäquat waren und kaum auf die Lebenswelten der Lernenden Bezug nahmen. G. nimmt infolgedessen noch einmal Bezug auf die Arbeit der NGOs und erwähnt, dass er*sie sich von ebendiesen Organisationen und deren Hilfe im Stich gelassen gefühlt hat, als der Krieg in Syrien (2011) einsetzte und sich die internationale Unterstützung auf Syrien konzentrierte. Während der Schulzeit wurde G. Zeuge eines Mordes an einem*einer Schulkolleg*in, der*die gerade am Heimweg war und dabei

von israelischen Soldat*innen erschossen wurde. G. drückt Ärger über den Mord aus und betont, dass es kein Angebot an (psychosozialer) Unterstützung gab, um ein derartiges Ereignis verarbeiten zu können. Während seiner*ihrer Zeit in der Sekundarschule konnte G. Freundschaften knüpfen. G. hatte Freund*innen aus der Schule, aber auch Freund*innen, welche in Flüchtlingscamps lebten und eine UN-RWA Schule besuchten. Allerdings tauschte sich G. mit diesen Freund*innen nicht über ihre Schulerfahrungen aus, da G. befürchtet hatte, dass es diesen Freund*innen aufgrund ihres Flüchtlingsstatus unangenehm sein könnte, über ihr Leben zu sprechen. G. bemühte sich während seiner*ihrer Schulzeit um gute Noten und war freundlich zu den Lehrkräften. Allerdings fühlte sich G. nach Beenden der 10. Schulstufe vom palästinensischen Schulsystem im Stich gelassen, da sich die Schüler*innen nach ebendieser Schulstufe für einen weiterführenden Schulzweig entscheiden mussten und dabei keine Unterstützung oder Beratung erhielten. G. entschied sich für einen Zweig, von dem er*sie zum damaligen Zeitpunkt noch nicht wusste, ob es ihn*sie interessieren würde. Die hier präsentierten lebensgeschichtlichen Ereignisse können einerseits wieder dem institutionellem Ablaufmuster der Lebensgeschichte (ebd.) und der erfolgreichen, wenn auch teilweise behinderten Abwicklung der einzelnen Erwartungsschritte zugeordnet werden. Eventuell könnte auch dahingehend argumentiert werden, dass es sich um eine gescheiterte Abwicklung handelt, da die letzten zwei Schuljahre bzw. deren inhaltlicher Fokus vielleicht nicht den eigentlichen Interessen von G. entsprachen. Allerdings tritt in der in diesem Abschnitt präsentierten Lebensgeschichte auch eine sogenannte Verlaufskurve auf, wie der Mord an dem*der Mitschüler*in, der für G. ein übermächtiges Ereignis darstellt, auf das zunächst nur konditionell reagiert werden kann, „um mühsam einen labilen Gleichgewichtszustand der alltäglichen Lebensgestaltung zurückzugewinnen“ (ebd.).

Nach dem Beenden der Sekundarschule trat G. in die Universität ein (3). Auch der Eintritt in die Universität folgt dem institutionellem Ablaufmuster der Lebensgeschichte (ebd.). G. entschied sich dazu, in Zukunft als Lehrperson arbeiten zu wollen. Diese aktive Entscheidung für einen Berufsweg kann auch im Sinne eines Wandlungsprozesses (ebd.), und den damit einhergehenden veränderten Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten des*der Biographieträger*in verstanden werden. Einerseits standen G. durch die Möglichkeit des Besuches einer Universität diverse Studienfelder zur Verfügung, über die G. frei entscheiden konnte. Außerdem

erlaubte ihm*ihr das Studieren, sich an einen anderen Ort bewegen zu dürfen und somit standen G. auch lokal erweiterte Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung, die G. anderweitig durch die israelische Besatzung verwehrt geblieben wären. Andererseits bestimmte G. durch die Entscheidung zum Lehramt aktiv über ihre Zukunft bzw. ihre zukünftigen Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten. G. hat nicht viel über seine*ihre Zeit in der Universität gesprochen. Allerdings hat G. betont, dass die Qualität der Lehre an der Universität sehr hoch war bzw. er*sie äußerst profitiert hat von den Kursen. G. betont, dass es ihm*ihr äußerst wichtig ist, eine gute Bildung genossen bzw. einen Universitätsabschluss zu haben.

Nach der Ausbildung an der Universität trat G. ins Berufsleben ein (4). G. arbeitet in einer Privatschule, die von seiner*ihrer religiösen Gemeinschaft betreut wird, in ihrem Heimatdorf. G. bezeichnet seinen*ihren Eintritt in das Schulwesen als glücklichen Zufall, da es sehr viele ausgebildete Lehrpersonen gibt, die keinen Job finden. Er*sie spricht viel Dankbarkeit darüber aus, an einer Privatschule unterrichten und interessante Fortbildungen des Al-Qattan Centre for Educational Research and Development (QCERD) genießen zu können. An einer Privatschule zu unterrichten ist laut G. deshalb besser, da die Lehrpersonen mehr Geld verdienen und kleinere Schüler*innengruppen betreuen würden. Allerdings sieht G. sich in seiner*ihrer Unterrichtsgestaltung eingeschränkt. G. würde gerne neue Unterrichtsmethoden anwenden, jedoch scheitern diese Versuche oft, da die Schüler*innen an das traditionelle Unterrichten älterer Lehrkräfte gewohnt sind. Traditionelles Unterrichten versteht G. als Frontalunterricht, welcher die Schüler*innen durch das Präsentieren von bereits fertig ausgearbeiteten Informationen nicht dazu animiert, selbständig über den Unterrichtsstoff zu nachzudenken. Im Gegensatz zu seiner*ihrer eigenen Schulzeit beobachtet G. nun, dass den Schüler*innen ein breiteres Angebot an Freizeitaktivitäten zur Verfügung steht, welche oft von internationalen Organisationen bzw. durch internationale Unterstützung betreut werden. Allerdings ist G. auch der Meinung, dass die NGOs in der Schule an sich kaum präsent sind. Dies liegt laut G. daran, dass diese Organisationen in anderen Gebieten viel mehr Arbeit leisten als an ihrem Wohnort. G. berichtet weiters von einem Vorfall, der sich während ihrer*seiner Zeit als Lehrer*in zugetragen hat. Mitten im Unterricht beobachtete G., dass Soldat*innen an den Schulfenstern vorbeimarschierten und so die Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf sich zogen. Die Schüler*innen sind davon ausgegangen, dass in Kürze ein Kampf stattfinden wird und wollten den Unterricht verlassen,

um ebendiesen Kampf beobachten zu können. G. geht nicht weiter darauf ein, ob sie tatsächlich den Klassenraum verlassen haben, allerdings betont G., dass sein* ihr Dorf, im Gegensatz zu anderen palästinensischen Dörfern, recht sicher vor israelischen Angriffen ist und die Bewohner*innen des Dorfes von Glück reden können, nicht im Zentrum des Krieges zu stehen. Kurz darauf berichtet G., dass er*sie es zwar als bequem empfindet, in seinem*ihrem Heimatdorf zu arbeiten und bei ihren Eltern zu wohnen, jedoch hätte er*sie auch kein Problem damit, an einem anderen Ort außerhalb seines*ihres Heimatlandes zu arbeiten, da G. aufgrund der Gefahr eines israelischen Angriffs keine Möglichkeit hat, innerhalb Palästinas zu reisen bzw. sich frei zu bewegen. Mit dem direkten Eintreten von der Universität ins Berufsleben folgt G. wiederum einem institutionellem Ablauf seiner*ihrer Lebensgeschichte. Der Versuch von G. die eingefahrenen Unterrichtsmuster aufzubrechen, kann in Verbindung mit einem biographischen Handlungsschema (ebd.) gebracht werden. Der Erfahrungsablauf verläuft sich jedoch in einem erfolglosen Versuch, dies zu verwirklichen. Dies führt letztendlich dazu, dass sich G. in einer Verlaufskurve eingeschränkter Handlungsmöglichkeiten wiederfindet (ebd.). G. kann sich jedoch mit dieser Tatsache arrangieren und ist sogar dankbar dafür, einen Job als Lehrperson erhalten zu haben. Ebenso lässt die Tatsache, dass G. keine Reise- und Bewegungsfreiheit besitzt und sich mit kriegsbezogenen Vorfällen während der Schulzeit beschäftigen muss, sich allerdings mit den vorherrschenden Umständen seines*ihres Heimatdorfes letztendlich zufriedengibt, auf eine Verlaufskurve schließen.

6.1.2. Wissensanalyse

Mit der Erwähnung des Beginns der Schullaufbahn wird zum ersten Mal eine Unterscheidung zwischen öffentlichen und privaten Schulen gemacht: „...and I went to two schools...the first school, it was a government school, ..., my high school ... it's private“ (Transkript 1: 1/5-7). Obwohl, wie bereits in der Analyse der Sinneinheiten beschrieben, kaum Unterschiede in der Verwendung von Unterrichtsmaterialien bzw. von Unterrichtsmethoden festgemacht werden konnten, so bleibt die Frage bestehen, warum diese Unterscheidung gleich zu Beginn des Interviews angeführt wurde. Erst später wird auch auf den dritten Schultyp hingewiesen, die UNRWA Schulen, allerdings werden diese im Gegensatz zu den beiden anderen Schultypen nicht näher, sondern lediglich mit den folgenden Worten beschrieben: „... and we have UNRWA schools, you know, in the camps“ (ebd.: 2/35-36). Welchen Status

diese Schulen aus Perspektive der palästinensischen Gesellschaft einnehmen, bleibt also gewissermaßen offen. Auf Nachfrage hin, worin G. die Unterschiede zwischen diesen Schultypen festmacht, antwortet er*sie folgendes:

„In the government schools and the UNRWA schools because they are more poor, and the students care, because they ... don't have any money to go to the university (...), they have the capacity of education more than the private schools.” (ebd.: 4/34-38)

Durch diese Aussage wird eine Zwei-Klassen-Gesellschaft suggeriert: einerseits diejenigen Schüler*innen, die wohlbehütet aufwachsen, deren Erziehungsberechtigte sich eine Privatschule leisten können, und die ohne finanzielle Probleme ihren Bildungsweg an der Universität fortsetzen können, auch wenn die Leistung sonst unzureichend wäre; andererseits jene Schüler*innen, deren Erziehungsberechtigte nicht die finanziellen Möglichkeiten haben, diese auf eine Privatschule zu schicken und daher gezwungen sind, eine öffentliche Schule zu besuchen. Dort müssen diese Schüler*innen besondere Leistungen zeigen, um in weiterer Folge einen finanzierten Studienplatz zu erhalten. Die Schüler*innen, welche eine UNRWA Schule besuchen, müssen ebenfalls um einen Platz in einer weiterführenden Schule bangen, da die UNRWA Schulen nur bis inklusive der 10. Schulstufe geführt werden: „I think, that education is dead after 10th grade” (ebd.: 7/3). Eventuell traf G. diese Unterscheidung gleich zu Beginn unserer Konversation im Zuge einer (religiösen) Verortung ihrer eigenen Person. Mit der Betonung auf dem Wechsel in eine Privatschule wird das Bild einer finanziell sichergestellten, wohlbehütet aufgewachsenen Person suggeriert, welche sich absetzt von den anderen Gruppen innerhalb der Gemeinschaft, die eine öffentliche bzw. eine UNRWA Schule besuchen. Eventuell kann diese Zuteilung zu einer Gruppe als Form der Zugehörigkeitsfindung innerhalb einer gespaltenen Gemeinschaft (1) wahrgenommen werden.

Im weiteren Verlauf der Lebensgeschichte von G. bzw. im weiteren Verlauf des Interviews fällt besonders die Verwendung des Wortes *we* (wir) auf. Bei Fragen nach dem persönlichen Empfinden wird das Ich vernachlässigt bzw. nicht erwähnt und wird zum Wir, bspw. bei folgendem Austausch: „And how did you feel (...) when the Intifada started? – For the (...) Intifada (...) we were at home, we don't take lessons or courses” (ebd.: 9/17-20). Fragen nach Gefühlen oder Befindlichkeiten bei konkreten Erlebnissen während der israelischen Besatzung werden kaum beantwortet bzw. nur als kollektives Gefühl beschrieben. Oft entsteht dabei auch der Eindruck, dass die Heimatstadt vor kritischen Nachfragen von außen zu verteidigen versucht

wird: „We can say that it's small, we have more security in (...) than in other village, in (...) it's okay, we don't have this problem“ (ebd.: 3/15-18). Dem Krieg kann sogar etwas Positives abgewonnen werden, „because when the Palestinian history began, we really care about the women study because 18, boys (go to, ANM HZ) war, and girls, and the women they have to work and educate“ (ebd.: 3/36-38). Ist also ein gewisser Kollektivismus in der palästinensischen Kultur bzw. im Leben der Palästinenser*innen verankert, eventuell auch im Sinne eines Bewältigungsmechanismus? Wir als Kollektiv halten zusammen gegen alle Widrigkeiten, niemand ist Einzelkämpfer*in und muss das Unrecht, das so vielen Menschen während der israelischen Besatzung angetan wurde, allein bewältigen? Zumindest suggerieren diese Annahme die plötzlichen Themenwechsel bei persönlichen Fragen sowie das Antworten darauf mit allgemeinen Beschreibungen und die häufige Verwendung des Pronomens *we* (wir): „And how did you feel about that? – I ... we can't do anything. The war ist there“ (ebd.: 10/8-9). Letztendlich ist in den Aussagen von G. auch eine gewisse Resignation bzw. Machtlosigkeit herauszuhören. Immer wieder fallen während des Interviews Aussagen, wie etwa „we are alone“ (ebd.: 7/27), „we don't have support“ (ebd.: 10/18), „we don't have anything (...) in this part in West Bank“ (ebd.: 12/6-7). Hier wird einerseits die Enttäuschung über die fehlende Unterstützung internationaler Organisationen angesprochen; andererseits wird nun noch einmal deutlich, warum folgende Aussagen während des Interviews getätigt wurden:

„I think we Palestinians don't have any support, because it's something, it's in our cotidien, it's every day, every time it's happening. It's normal, it's not normal, but it's our life.“ (ebd.: 10/18-20)

Durch die Willkür des Krieges und den damit einhergehenden eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten und der Machtlosigkeit, die daraus folgt, werden Strategien und Denkmuster entwickelt, die den Alltag soweit wie möglich zu normalisieren versuchen. Ebenso wie der oben erwähnte Kollektivismus kann auch die Strategie, belastende Umstände zu normalisieren, als Coping-Strategie (2) betrachtet werden. Die Hilfe von außen scheint nicht ausreichend zu sein, es gibt nicht genügend Unterstützungsangebote (3), welche einen maßgebenden Einfluss auf die Verbesserung der Lebenssituation nehmen. Vor allem wird die Arbeit der internationalen Organisationen innerhalb der Schule selbst kaum wahrgenommen: „... we see it, that they care (...), in the school, they didn't come“ (ebd.: 5-6/38-1). Die Lösung von bildungspolitischen Spannungsfeldern wird Palästina und seinen Bewohner*innen selbst überlassen: „They (UNICEF/UNESCO, ANM HZ) don't resolve any problems,

they just, they cheered the benefits for their projects, they do a good job, but it's not systemic" (ebd.: 6/20-21). Inwiefern kann also Bildungsgerechtigkeit im Sinne des eurozentrischen Diskurses überhaupt erreicht werden, wenn nicht im Bildungssystem direkt angesetzt wird, sondern die Bildungslandschaft Palästinas nur von außen verändert werden soll. Die unterstützenden Maßnahmen werden als „public service“ (ebd.: 6/7) wahrgenommen und sind somit Dienste an der Allgemeinheit, die beispielsweise die Wasserversorgung, die Versorgung mit Medikamenten, etc. betreffen, allerdings zu kurz greifen, wenn eine „gerechtere“ Schulbildung umgesetzt werden soll. Im Gegensatz zu diesen Beobachtungen stehen die Bemühungen der UNRWA bzw. ihre schulische Arbeit in den Flüchtlingscamps. Die bedeutenden Auswirkungen ihrer Unterstützungsmaßnahmen werden zwar angesprochen, u.a. dann, wenn davon gesprochen wird, „that they care, it's their responsibility“ (ebd.: 7/20), allerdings nicht näher beschrieben, worauf sie Acht geben bzw. worin ihre Verantwortlichkeit liegt. Im weiteren Verlauf des Interviews wird nämlich darauf aufmerksam gemacht, dass die Schulen der UNRWA nur bis inklusive der 10. Schulstufe geführt werden. Nach dem Besuch einer UNRWA Schule müssen sich die Schüler*innen selbst um eine weiterführende Schule kümmern, jedoch beenden die meisten dieser Lernenden ihre Schulkarriere zu diesem Zeitpunkt: „I think that education is dead after 10th grade (...). The last two years of school, there are not so many. The government (...), they go back, or they don't need them“ (ebd.: 7/3-5). Leider wurde nicht näher darauf eingegangen, wohin diese Schüler*innen zurückkehren sollen bzw. was mit der Aussage bezüglich der Regierung gemeint war. Es kann allerdings davon ausgegangen werden, dass sich niemand um den weiteren Verlauf der Bildungskarriere ebendieser geflüchteten Lernenden nach Beenden der 10. Schulstufe kümmert. Ist es also Bildungsgerechtigkeit, wenn diese Schüler*innen nach Beenden der UNRWA Schule auf ihrem weiteren Bildungsweg keine weitere Unterstützung erhalten? Hört Bildungsgerechtigkeit nach dem Besuch der (Pflicht-)Schule auf?

Im weiteren Verlauf des Interviews mit G. wird durch seine*ihre Arbeit im Bildungswesen besonders die Bedeutung von Bildung für den eigenen gesellschaftlichen Wert sowie die Rolle der Lehrperson für den Lernerfolg der Schüler*innen in den Mittelpunkt gestellt. Der gesellschaftliche Wert von Bildung (4) für palästinensische Schüler*innen wird folgendermaßen erklärt:

„In Palestine the education gives you a value, a social value. It's really important for us to have a certificate or an education. (...). Maybe because we don't have anything, you know, we are, you know, in this part, in West Bank, we can't, it's difficult to move, and it's difficult to go out of Palestine, because we have to go to Jordan and then...It's really hard and I think that it's the unique thing that we can do, we also can success this.“ (ebd.: 12/2-9)

Bildung wird als einziger Bereich wahrgenommen, den die Einwohner*innen Palästinas in einem Umfeld, das von Krieg und Willkür gebeutelt ist, kontrollieren und erfolgreich bestehen können. Bildung wird auch als (einzige) Möglichkeit wahrgenommen, Palästina verlassen zu können: „because if you study, you can go out of (...) and (...) you can have a chance to go to the foreign“ (ebd.: 12/24-25). Die aktuelle Situation in den Schulen ist laut G. allerdings wenig förderlich für die erfolgreiche Umsetzung der Schullaufbahn, da die Lernenden kaum noch von den Lehrkräften angeregt werden würden, selbstständig über Lerninhalte zu reflektieren. Die Schuld daran wird vor allem den Lehrkräften zugeschrieben, die sich einerseits solcher Methoden bedienen, welche die Schüler*innen nicht zum eigenständigen Erarbeiten der Inhalte animieren, und die andererseits an ihrem Unterrichtsstil nichts ändern wollen oder sich sehr schwer damit tun, da sie diese Art des Unterrichtens bereits seit mehreren Jahrzehnten durchführen:

„Every teacher (...), he gives the students the information right away and this is a traditional system and traditional methods and the Palestinian know that this system is unsustainable and unsuccessful. And they try to change it, but it's hard, teachers for thirty years, it's hard for guys to change that.“ (ebd.: 13/22-26)

Den Lehrpersonen wird damit eine äußerst hohe Relevanz für das Gelingen des Systems Schule (5) beigemessen. Allerdings liegt es nicht in den Möglichkeiten der Lehrpersonen, das System allein und eigenständig zu verändern. Es bräuchte also Unterstützung und Input beispielsweise vom Ministerium oder eventuell auch von außen, von internationalen Organisationen, die Unterstützungsmaßnahmen bieten, welche das palästinensische Schulsystem zu einer Erneuerung oder Anpassung ihres traditionellen Systems anregen, die es so anscheinend noch nicht oder nur unzureichend gibt.

6.2. Fall S.

S. wurde 1981 in Syrien geboren. Seine*ihre Großeltern waren Palästinenser und sind 1948 nach Syrien geflohen. Von 1987 bis 1996 besuchte S. eine UNRWA Schule für palästinensische Flüchtlinge. Nachdem S. die UNRWA Schule nach der 9. Schulstufe beendete, besuchte er*sie zwischen 1996 und 1999 ein syrisches Gymnasium. Nach Beenden des Gymnasiums besuchte S. die Universität in Syrien,

und studierte, um später als Lehrperson arbeiten zu können. Von 2011, mit Beginn des syrischen Bürgerkriegs, bis 2014 arbeitete S. an UNRWA Schulen an verschiedenen Standorten. 2012 musste S. mit seinem*seiner Partner*in und dem kurz zuvor geborenen Kind aufgrund der Bombardierung ihres Heimatlagers in ein anderes Flüchtlingscamp der UNRWA in Syrien flüchten. Im Jahr 2014 verlies S. Syrien und wollte nach Europa gehen, in die Niederlande oder nach Schweden. Die Flucht dauerte insgesamt 3 Monate und endete in Österreich, als S. von der Polizei erwischt wurde und einen Asylantrag in Österreich stellen musste, um nicht nach Serbien abgeschoben zu werden. S. befindet sich zu dem Zeitpunkt des Interviews seit 8 Jahren in Österreich, arbeitet nach dem Besuch eines Zertifikatskurs für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund an einer österreichischen Mittelschule und darf 2023 nun die österreichische Staatsbürger*innenschaft beantragen.

6.3.1. Analyse der Sinneinheiten

Mit dem Eintritt in die UNRWA Schule (1) beginnt der institutionelle Werdegang von S. S. berichtet davon, dass ihm*ihr während seiner Schulzeit besonders die Strenge der Lehrpersonen in Erinnerung geblieben ist. Mit der Strenge einhergehend war der Fokus auf das Lernen. Es gab kaum auflockernde, spaßige Phasen in S. Schulzeit. In den 9 Jahren erlebte S. nur einen schulischen Ausflug, ansonsten war der Unterricht ausschließlich frontal ausgelegt. S. und seine Mitschüler*innen hatten keine Möglichkeit, sich mit den Lehrpersonen auszutauschen oder eigene Ideen in den Unterricht einzubringen. Der Unterricht war stark hierarchisiert und die Lehrperson der zentrale Mittelpunkt, der nicht widersprochen werden durfte. Damit sich die Lernenden ausschließlich auf das Lernen konzentrieren würden, wurden S. und seine Mitschüler*innen von den Lehrpersonen geschlagen, wenn sie ein Fehlverhalten zeigten. Dieses Fehlverhalten bestand beispielsweise darin, nicht die zur Schuluniform passenden Schuhe zu tragen oder über Politik zu reden. S. wurde nicht oft geschlagen, da er*sie laut eigener Aussage ein*e fleißige*er Schüler*in war und gute Noten geschrieben hat. Allerdings wurde er*sie oft Zeuge davon, wie seinen*ihren Mitschüler*innen mit dem Stock auf die Hände und Füße sowie auf das Gesicht geschlagen wurde. S. kommt noch einmal auf die Schuluniform zu sprechen, welche sie jeden Tag in die Schule anziehen mussten. Diese Uniform war ein blauer militärischer Anzug, inklusive blauer Kappe und schwarzen Schuhen. Jeden Samstag, zu Beginn der Schulwoche, und jeden Donnerstag, zum Ende der Schulwoche mussten S. und seine Mitschüler*innen außerdem die syrische Hymne

singen. Das Ziel dieser militärisch geprägten Erziehung, so S., sollte darin bestehen, die Schüler*innen davon zu überzeugen, dass Palästina zurückerobert werden könnte und es dafür ihrer Unterstützung im Kampf bedürfe. Allerdings hat S. nie daran gedacht, nach Palästina zurückzukehren oder gar zu kämpfen. Es gab insgesamt 6 Schultage pro Woche und einen freien Tag, den Freitag. S. besuchte die Schule jeweils an 3 Tagen vormittags, und an den anderen 3 Tagen nachmittags. Aufgrund der hohen Anzahl an Lernenden (etwa 1000 Schüler*innen in S. Schule und 40 bis 50 Kinder und Jugendliche in einer Schulklasse) musste eben erwähntes Schichtsystem eingeführt werden. Es gab insgesamt zwei Pausen von jeweils 15 Minuten, die alle Schüler*innen gemeinsam in einem Hof verbrachten. In S. Schule bzw. in allen syrischen UNRWA Schulen gab es keinen koedukativen Unterricht, Mädchen und Jungen wurden getrennt unterrichtet. Während S. Schulzeit konnte er*sie kaum Freizeit genießen. Oft, wenn am Samstag eine Schularbeit anstand, mussten die Schüler*innen an ihrem freien Tag, dem Freitag, lernen. Falls S. für keine Schularbeit lernen musste, hat er*sie den meisten Tag zuhause verbracht und Cartoons angesehen oder mit seiner*ihrer Familie Spiele gespielt. Alles in allem empfand S. seine*ihre Schulzeit als gute und schöne Erfahrung. S. hat Bücher und Hefte unentgeltlich bekommen und er*sie konnte Freundschaften in der Schule knüpfen, die er*sie bis heute pflegt. S. ist sehr dankbar für die Ausbildung in der UNRWA Schule, auf deren Grundlage S. einerseits eine weiterführende Schule besuchen, und andererseits die Universität erfolgreich absolvieren konnte. Die hier präsentierten lebensgeschichtlichen Ereignisse können dem institutionellem Ablaufmuster der Lebensgeschichte (Schütze 1984: 92) und der erfolgreichen, wenn auch teilweise behinderten oder sogar gescheiterten Abwicklung der einzelnen Erwartungsschritte zugeordnet werden: erfolgreich dahingehend, dass S. während seiner*ihrer Schulzeit als gute*r Schüler*in galt, gute Noten schrieb, Freundschaften knüpfen konnte und, im Gegensatz zu den Mitschüler*innen, kaum von gewaltsamen Disziplinierungsmaßnahmen betroffen war. Die Zeit in der UNRWA Schule ermöglichte S. eine weiterführende Schule zu besuchen und weiters ein Studium an der Universität erfolgreich zu beenden. Allerdings ist zu hinterfragen, ob S. durch die wenige Freizeit und die streng hierarchischen Ordnung der Schule sich zu einem „selbstbewussten, denkenden und handelnden“ (Eder & Paseka 2021: 7) Individuum entwickeln konnte, welches „sich aktiv mit (...) Umwelt und den gegebenen Anforderungen“ (ebd.: 8) auseinandersetzen kann.

S. trat nach dem Beenden der 9. Schulstufe der UNRWA Schule in ein syrisches Gymnasium ein (2). Zu seiner*ihrer Zeit im Gymnasium berichtet S. nur wenig, allerdings merkt S. an, dass er*sie sich sehr schwer tat und hauptsächlich schlechte Noten schrieb, im Gegensatz zu seiner*ihrer Zeit in der UNRWA Schule. S. gab die Schuld dafür den Lehrkräften, deren Unterricht frontal und ohne Rücksicht auf die Schüler*innen abgelaufen wäre. Allerdings konnte S. auch diese Schule letztendlich erfolgreich beenden. Der Eintritt von S. in das Gymnasium kann laut Schütze (1984: 92) wiederum als ein institutionelles Ablaufmuster der Lebensgeschichte betrachtet werden, welches einerseits in einer erfolgreichen Abwicklung der einzelnen Erwartungsschritte resultierte, jedoch durch unvorhergesehene Schwierigkeiten teilweise behindert wurde.

S. berichtet nichts über seine*ihre Zeit an der Universität, weswegen seine*ihre Arbeit als Lehrperson an einer UNRWA Schule (3) als nächster Lebensabschnitt genauer betrachtet wird. S. arbeitete 4 Jahre lang an mindestens zwei verschiedenen UNRWA Schulen in Syrien. S. trat 2011 in den Lehrdienst, genau zu dem Zeitpunkt als der syrische Bürgerkrieg begann. Im Gegensatz zur Zeit vor dem Bürgerkrieg gingen die Schüler*innen nur mehr 5 Tage in der Woche zur Schule, Mädchen und Jungen wurden nun gemeinsam unterrichtet. Außerdem musste das Schichtsystem aufgelöst werden, da sich UNRWA das Schulgebäude mit einer syrischen Schule teilen musste. S. arbeitete 20 Stunden und 5 Tage in einer Woche von 12 bis 16 Uhr und musste allein in einer Klasse von 70 Schüler*innen unterrichten. S. erklärt, dass es für ihn*sie sehr anstrengend war, eine derart hohe Anzahl von Lernenden allein zu unterrichten. Außerdem störte S., dass Mädchen und Jungen gemeinsam unterrichtet wurden, da dies zu zusätzlicher Unruhe geführt hätte. Zusätzliche Anstrengung bedeutete für S. die Tatsache, dass er*sie zweimal im Semester von einem*einer Fachinspektor*in ohne Ankündigung Besuch kam, die den Unterricht bewertete. Außerdem musste S. für alle Kinder und Jugendlichen, deren Schularbeit negativ beurteilt wurde, einen Förderplan erstellen und Förderstunden anbieten, zusätzlich der 20 Stunden regulärer Arbeitszeit. S. erklärt diese Vorgehensweise bzw. die regelmäßige Kontrolle des Unterrichts von Seiten der UNRWA mit dem guten Gehalt, dass den Lehrer*innen einer UNRWA Schule zukommen würde. Während S. Zeit als Lehrkraft musste er*sie aufgrund der Bombardierung des Lagers, an dem S. damals gewohnt und unterrichtet hatte, in ein anderes Lager in Syrien flüchten. S. konnte seine Lehrtätigkeit im neuen Lager ohne große bürokratische Umstände

wieder aufnehmen. S. erklärt, dass die UNRWA das damals so gehandhabt hat, dass ihre Lehrer*innen dort arbeiten konnten, wohin sie geflüchtet waren. S. empfand diese Umstellung allerdings als schwierig und belastend. Im Jahr 2014 entschloss sich S. aus Syrien nach Europa zu flüchten, da für ihn*sie die Belastungen des Krieges nicht mehr tragbar waren. S. Arbeit als Lehrperson war von ihm*ihr geplant, im Sinne eines biographischen Handlungsschemas (Schütze 1984: 92). Schlussendlich konnte dieser Erfahrungsablauf allerdings nicht erfolgreich verwirklicht werden, da S. den Lehrberuf in Syrien aufgrund des Krieges aufgeben musste. Die Bombardierung des Lagers und seines*ihres Arbeitsplatzes kann im Sinne einer Verlaufskurve (ebd.) verstanden werden, welche ein übermächtiges lebensgeschichtliches Ereignis darstellt, auf das zunächst nur konditionell reagiert werden kann, „um mühsam einen labilen Gleichgewichtszustand der alltäglichen Lebensgestaltung zurückzugewinnen“ (ebd.). Diesen labilen Gleichgewichtszustand repräsentiert die Arbeit im neuen Lager, wodurch gewissermaßen der Alltag vor der Bombardierung zu rekonstruieren versucht wird. Jedoch scheitert dieser Versuch letzten Endes und die Flucht aus Syrien im Sinne eines biographischen Wandlungsprozesses (ebd.) wird zur Realität.

S. trat die Flucht nach Österreich (4) im Jahr 2014 an. Die Flucht dauerte insgesamt 3 Monate und führte S. zu Fuß durch die Türkei. Von der Türkei fuhr S. mit dem Schlauchboot nach Griechenland, um daraufhin Mazedonien, Serbien und Ungarn zu Fuß zu durchqueren und schlussendlich in Österreich anzukommen. In Österreich wurde S. von der Polizei erwischt, und er*sie musste hier einen Asylantrag stellen, um nicht nach Serbien abgeschoben zu werden. S. eigentliches Ziel war es, in die Niederlande oder nach Schweden zu gelangen. In den Niederlanden bzw. in Schweden bekommt man als Palästinenser*in die Staatsbürger*innenschaft automatisch nach 3 Jahren. S. Beweggründe für die Flucht waren einerseits die Strapazen des Krieges und das ständige Leben in Angst. Während S. Zeit als Lehrperson in Syrien bzw. während des Bürgerkrieges verschwanden viele seiner*ihrer Freund*innen spurlos, bis heute weiß S. nicht, ob sie noch leben oder gestorben sind. Andererseits wollte S. ein besseres Leben für seine*ihre Familie, ein Leben mit anerkannter Staatsbürger*innenschaft. S. selbst gilt bis zur Abgabe dieser Masterarbeit in den meisten Ländern als staatenlos. Wie bereits oben erwähnt kann die Flucht im Sinne eines Wandlungsprozesses (ebd.) verstanden werden. Die Entscheidung zur Flucht als relevantes lebensgeschichtliches Ereignis hat ihren

Ursprung in der Innenwelt des*der Biographieträger*in, ist überraschend und ungeplant und führt zu einer systematischen Veränderung der eigenen Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten (ebd.). Der eigentliche Plan von S., nach Schweden oder in die Niederlande zu gehen, scheiterte und er*sie musste sich im Sinne einer Verlaufskurve durch den Aufgriff durch die Polizei als übermächtiges lebensgeschichtliches Ereignis (ebd.) in Österreich niederlassen.

Über seine*ihre Zeit in Österreich berichtet S. hauptsächlich von der Arbeit als Lehrperson an einer österreichischen Schule (5). Grundsätzlich fühlt sich S. in Österreich wohl und er*sie sieht positiv der Zukunft bzw. der seiner*ihrer Familie entgegen. Nichtsdestotrotz bezeichnet sich S. als traumatisiert vom Krieg und träumt bis jetzt davon, obwohl er*sie sich seit nun 8 Jahren in Österreich befindet. Damit S. seine*ihre Arbeit als Lehrperson wieder aufnehmen konnte, musste er*sie an einem Zertifikatskurs teilnehmen, der ihn*sie dazu berechtigte, als Lehrer*in in der Sekundarstufe in Österreich zu unterrichten. S. berichtet von seiner*ihrer Zeit in der österreichischen Schule, dass er*sie viele Kinder in der Schule getroffen hat, die ebenfalls Fluchterfahrung haben und nicht wissen, was das Konzept einer Schule ist, da sie aufgrund des Bürgerkrieges nie eine Schule besucht haben. S. versucht bis heute, diesen Kindern Unterstützung anzubieten, beispielsweise in Form von Gesprächen. In seiner*ihrer Erzählung muss S. allerdings feststellen, dass nicht alle Kinder diese Unterstützung annehmen. S. konnte in seiner Arbeitszeit auch beobachten, dass die Schüler*innen unabhängig ihrer Herkunft sehr unterschiedlich bemüht sind, und, im Gegensatz zu ihm*ihr damals, grundsätzlich weniger Interesse an den Lerninhalten zeigen würden. S. erklärt dies damit, dass, wenn das Elternhaus nicht an Bildung interessiert ist, die Schüler*innen in den meisten Fällen auch kein Interesse an Schule zeigen würden. Ob die Wiederaufnahme der Tätigkeit als Lehrperson von S. geplant war, oder sich durch die Möglichkeit des Besuchs eines Zertifikatskurses ergeben hat, lässt sich leider nicht rekonstruieren. Jedoch eröffnen sich ihm*ihr durch die Wiederergreifung der Arbeit als Lehrperson sowohl im Sinne eines Handlungsschemas als auch eines biographischen Wandlungsprozesses neue und veränderte Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten (ebd.).

6.3.2. Wissensanalyse

Gleich zu Beginn der Erzählung über die eigene Schullaufbahn unterscheidet S. zwischen den UNRWA Schulen in Syrien und den syrischen Schulen an sich und beschreibt das Niveau der Bildung als „besser als die städtischen Schulen“

(Transkript 2: 1/14-15). Die UNRWA Schulen wären besser ausgestattet gewesen und „die Lehrerinnen waren sehr gut ausgebildet und sie haben sich interessiert für unsere Bildung, ja, und sie waren sehr streng“ (ebd.: 1/21-23). In den syrischen Schulen hätten die Lehrer*innen kein Interesse an den Schüler*innen geschweige denn am Lernerfolg der Kinder und Jugendlichen gehabt. Zusätzlich dazu wurden Mädchen und Jungen in der UNRWA Schule getrennt unterrichtet, im Gegensatz zu den städtischen Schulen. S. ist der Meinung, dass der gemeinsame Unterricht beider Geschlechter eher zu Problemen führt, da „jedes Mädchen die hübscheste und jeder Bub der coolste“ (ebd.: 3/13-14) sein will. Die UNRWA Schule in Syrien ist nur für palästinensische Flüchtlinge, syrische Kinder dürfen diese Schulen nicht besuchen, obwohl sie laut Aussage von S. dies gern täten:

„Ja, denn diese Schulen (UNRWA Schulen, ANM HZ) gehören nicht zur syrischen Regierung. Diese Schulen gehören zu United Nations. Die United Nations bezahlen alle Gehälter der Lehrerinnen, sie bezahlen und bauen Schulen und sie machen alles. Die syrische Regierung hat nichts zu tun mit diesen Schulen. Und die syrische Familie wollte immer ... sie waren, bitte, wir wollen unsere Kinder und wir haben Beziehungen. Sie versuchen mit Vitamin B ihre Kinder in diese Schule anzumelden. Auch die Lehrerinnen und Lehrer sind alles palästinensische, auch ein syrischer Lehrer darf nicht in dieser Schule unterrichten.“ (ebd.: 7/33-39)

Durch diese Aussagen wird in gewisser Weise eine Differenzierung zwischen den einzelnen Gruppen der syrischen Gesellschaft in Hinblick auf die Bildungsmöglichkeiten suggeriert: auf der einen Seite stehen die palästinensischen Flüchtlinge, die laut S. eine gute Bildung genießen können; auf der anderen Seite stehen die syrischen Kinder und Jugendlichen, welchen dies nicht möglich ist. Eventuell dient diese Unterscheidung der Betonung der eigenen Angehörigkeit zu einer dieser Gruppen, in gewissem Maße auch dem Finden bzw. der Verortung der eigenen Identität und Zugehörigkeit (1). Die Involviertheit der Lehrpersonen der UNRWA Schulen in die Bildung der Lernenden ging allerdings so weit, dass als „der Direktor in unserer Schule (...) er hat gehört, dass ein Schüler die Schule verlassen wird und er ist zu ihrem Haus gegangen (...) und das Kind geschlagen, vor seinen Eltern“ (ebd.: 1/28-31). Laut S. ist die Gewalt in ihrer Kultur verankert: „unsere Eltern haben den Lehrern erlaubt, uns zu schlagen, damit wir lernen, und streng zu sein, damit wir lernen“ (ebd.: 1/31-33). Im selben Atemzug betont S. daraufhin, „es war eine gute Erfahrung (...) für mich war es eine gute Erfahrung“ (ebd.: 1/34-35) und „ich habe sehr, sehr profitiert (...) ohne diese Strenge würde ich nicht auf die Uni gehen“ (ebd.: 2/1). Daraus folgend lässt sich schließen, dass Bildung für S. einen höheren Stellenwert als das eigene Wohlbefinden einnimmt. Erfolg im Leben bedeutet für S.,

72

die Universität besuchen zu können und einen krisensicheren Job zu ergreifen: „die meisten Kollegen, die mit mir auf der Uni waren, haben auf der Uni studiert (...) Ärzte, sie arbeiten als Apothekerinnen, Ingenieure, die meisten haben studiert und eine gute Zukunft gemacht“ (ebd.: 2/ 2-15). Bildung wird als einziges Mittel wahrgenommen, die eigene Zukunft selbstständig steuern zu können, in einem Umfeld, das von Krieg gebeutelt ist. Der Wert von Bildung (4) wird folgendermaßen erklärt:

„(...) alle palästinensischen Familien haben gedacht, sie haben nur Bildung (...). Sie haben unsere Häuser genommen, wir sind vertrieben, wir haben nichts, um unsere Zukunft (...) bilden zu können. So, Bildung war sehr wichtig für die meisten von uns.“
(ebd.: 2/9-11)

In vielen Aussagen von S. fällt außerdem die Verwendung des Wortes *wir* auf. Zusätzlich dazu verwendet S. oft allgemeine Beschreibungen, wenn er*sie nach konkreten Stationen seiner*ihrer Biographie befragt wird, bspw. bei folgendem Austausch: „Und wie würdest du deinen Alltag damals so beschreiben? – Ja, es gab keine Freizeit in der Schule, es gab immer Lernen“ (ebd.: 2/16-18) oder „Und wie empfandest du die Zeit als Lehrer dort? – Es war sehr gut, aber es war sehr anstrengend“ (ebd.: 3/6-7). Das Ich wird in den Aussagen von S. vernachlässigt und weicht eher allgemeinen Beschreibungen, die das Kollektiv, die gesamte Gemeinschaft miteinbezieht. Wird das Ich, das eigene Empfinden zugunsten des kollektiven Erfolgs hinten angestellt? Deutlich wird dies, wie bereits oben erwähnt, in der Positionierung des Bildungserfolgs von S. und seinen Kolleg*innen über das eigene Wohlergehen. Kann dieser Kollektivismus bzw. die Vermeidung des Ichs eventuell als Bewältigungsmechanismus (2) verstanden werden, welcher die Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen zu verhindern versucht? Einen weiteren Bewältigungsmechanismus kann auch Dankbarkeit darstellen, im Sinne eines Ausblendens oder Inkaufnehmens der Dinge, welche die eigene Handlungsfähigkeit einschränken, und der Fokussierung auf die Dinge, die man bereits besitzt und aktiv kontrollieren und beeinflussen kann. S. wirkt in seinen*ihren Ausführungen sehr dankbar, für die Bildung, die er*sie genießen durfte, auch wenn S. dafür Gewalt bzw. eine sehr strenge Schulzeit in Kauf nehmen musste: „ohne diese Strenge würde ich nicht auf die Uni gehen“ (ebd.: 2/1) oder „ohne diese Schule, ich glaube, das können wir nicht schaffen“ (ebd.: 1/24). Wie in den Aussagen von S. ersichtlich, lag der Fokus der UNRWA Schule auf dem Lernen, auf der Durchsetzung der Lerninhalte mit allen Mitteln. S. betont im Zuge dessen, „es war kein Spaß mit Lernen und es gibt keinen Spaß mit Lernen“ (ebd.: 1/11-12). Zu seiner*ihrer Freizeit hat S.,

wie bereits in einem Zitat kurz angesprochen, kaum Erinnerungen bzw. gab es kaum Freizeit, da sie an sechs Tagen der Woche die Schule besuchen mussten. Ist Freizeit allerdings nicht auch ein entscheidender Faktor in der Entwicklung und Weiterbildung eines Menschen und damit unerlässlich für erfolgreiches Lernen? Gibt es also unzureichende Unterstützung (3) internationaler Organisationen bezüglich Freizeitangeboten? Ist der Blick auf Schule bzw. das Verständnis von Schule seitens der UN und ihrer Partner*innen lediglich auf das Lernen von theoretischen Inhalten beschränkt und nimmt dieses Verständnis andere Faktoren zum schulischen Gelingen, wie etwa die Freizeitgestaltung oder das physische und psychische Wohlergehen außer Acht? S. bezeichnet im Hinblick auf das Verständnis von und über Schule von Seiten der eben angesprochenen Organisationen die UNRWA Schule als „militärische Schule“ (ebd.: 8/47). S. beschreibt die damaligen Intentionen seiner*ihrer Schule folgendermaßen:

„Sie haben uns erzogen, ja, ich weiß nicht, dass wir nach Palästina zurückkehren, sie haben uns diese Ideen in die Köpfe gepflanzt, dass wir kämpfen, damit wir Palästina zurückbekommen (...). Und sie haben uns überzeugt, dass der Präsident von Syrien Palästina zurückbekommen wird. Und das war alles eine Lüge.“ (ebd.: 9/12-16)

Werden Kinder und Jugendliche also als Instrumente für politische Zwecke angesehen und dementsprechend ausgebildet? Dies kann im Sinne einer kindgerechten und bildungsgerechten Prämisse, welche von den UN vertreten wird, nicht toleriert werden. Inwiefern stehen die UN also unter dem Einfluss des jeweiligen Landes, in dessen Gebiet sich die Schulen befinden? Der Lehrplan, der in den UNRWA Schulen in Syrien angewendet wird, ist der syrische Lehrplan. Außerdem mussten S. und seine Mitschüler*innen zu Beginn und zu Ende jeder Schulwoche die syrische Hymne singen sowie vor dem Bild des syrischen Präsidenten salutieren. Haben die UN und ihre Partner*innen zu wenig Möglichkeiten, in das Bildungsgeschehen einzugreifen oder halten sie sich bewusst raus? In jedem Fall sind ihre Arbeit und Unterstützung unzureichend. Weiters berichtet S. auch, dass, obwohl Bildung bis heute einen hohen Stellenwert in der palästinensischen Gemeinschaft besitzt, die erste Priorität der Palästinenser*innen seit Beginn des Bürgerkrieges im Jahr 2011 in der Deckung der Grundbedürfnisse liegt. Die Armut wäre laut S. gestiegen und „Essen ist wichtiger als Bildung (...), wir wollen essen, wir wollen nicht lernen, damit wir leben können“ (ebd.: 4/24-25). Die Bildung tritt und bleibt im Hintergrund, solange die Grundbedürfnisse nicht gedeckt werden können. S. sieht eine mangelnde Unterstützung der UNRWA, indem er*sie sagt, dass es zu wenig Hilfe gibt: „die

palästinensischen Familien bekommen jetzt jede vier Monate ein bisschen Geld von der UNRWA, (...), aber es ist nicht viel, aber es ist nicht genug“ (ebd.: 11/5-7). Gleichzeitig versucht S. die Kritik gegenüber der UNRWA abzuschwächen, da es „früher (...) nicht so viele (Flüchtlinge gab, ANM HZ) (...) und ich glaube, UNRWA kann nicht alle Leute unterstützen“ (ebd.: 11/11-15). Auf die Frage, ob und wie man die Ausmaße des Krieges besser in den Griff bekommen könnte, antwortet S. mit einer gewissen Resignation und Machtlosigkeit, die auch in der vorhin eben angeführten Aussage rauszuhören ist: „es gibt keine Lösung“ (ebd.: 11/29). Inwiefern kann man von Bildungsgerechtigkeit reden, wenn die Grundbedürfnisse der Menschen, deren Deckung essenziell ist, um überhaupt an Bildung teilhaben zu können, nicht befriedigt werden? Haben die UN und ihre Partner*innen im Zuge ihrer Notfallpädagogik seit Ausbruch des syrischen Bürgerkrieges etwas an ihren Strategien verändert? Laut S. hat sich in den letzten 8 bis 10 Jahren kaum etwas an der Bildungsstrategie der UNRWA geändert, außer dass Mädchen und Jungen nun gemeinsam unterrichtet werden, seit 2001/2002 Kinder und Jugendliche nicht mehr geschlagen werden dürfen, und die Schüler*innen keine militärischen Uniformen mehr tragen müssen:

„Ja, es ist immer so, wie vor 8, 10 Jahren. Ja die syrischen, die palästinensischen Kinder gehen auch zu dieser syrischen Schule, der gemieteten Schule, noch immer, und es ist immer so, 60, 70 Kinder in einer Schule. (...) Es ist dasselbe System.“ (ebd.: 10/10-13)

S. erlebte selbst und beobachtet noch heute eine stetige Verschlechterung der Situation palästinensischer Flüchtlinge in Syrien:

„Es wird nicht besser (...). Ja, es gibt keinen Strom jetzt, kein Gas. Die Leute, die in (...) leben, bekommen nur eine Stunde Strom pro Tag und 23 Stunden ohne Strom. Deswegen ist es schwierig. Und der Krieg hat die syrische Gemeinschaft, das Zusammenleben zerstört.“ (ebd.: 11/30-34)

Neben der unzureichenden Befriedigung der Grundbedürfnisse wird auch das Zusammenleben von Palästinenser*innen und Syrer*innen angesprochen, das seit Ausbruch des Krieges schwer beeinträchtigt wurde. Dies stellt neben der mangelhaften Deckung der Grundbedürfnisse einen weiteren Faktor dar, der das Leben für viele Menschen in Syrien untragbar gestaltet und in vielen Fällen zur Flucht in die angrenzenden Staaten Syriens bzw. nach Europa zwingt. Auch bezüglich des Zusammenlebens in der Gemeinschaft gibt es keine ausreichende Unterstützung (3) von Seiten der UN.

Der letzte Punkt, der in dieser Wissensanalyse weiter ausgeführt werden soll, ist die Relevanz von Lehrkräften für das Gelingen des Systems Schule. Da S. als Lehrperson arbeitet, ist das besondere Augenmerk auf die Rolle der Lehrkraft wohl nachvollziehbar, allerdings ist die Frage, inwieweit das Gelingen des Systems Schule in der Verantwortung der Lehrkraft liegt. S. beschreibt die Rolle der Lehrperson, als er*sie selbst die Schule besuchte, als sehr konträr zu S. heutiger Auffassung von der Arbeit einer Lehrkraft. S. betrachtete seine*ihre Lehrkräfte damals in gewisser Weise als unantastbare Autoritäten: „wir konnten nicht mit den Lehrern diskutieren, wir dachten, sie kommen vom Himmel, wir hatten viel Angst, wenn wir irgendeinen Lehrer auf der Straße gesehen haben (...). Wir dachten, dass Lehrer keine Menschen sind“ (ebd.: 6/15-19). S. stand unter großem Druck, als er*sie selbst in Syrien zu unterrichten anfang, den Ansprüchen der UNRWA gerecht zu werden, da es in UNRWA Schulen üblich war, dass „die Fachinspektoren (...) zu dir kommen und deine Stunde, deinen Unterricht beurteilen und eine Note geben“ (ebd.: 3/22-23). Sowohl als S. selbst in die Schule ging, als auch in Syrien in der Schule unterrichtete, schien die Lehrperson ein tragender Faktor für die Bildungsqualität gewesen zu sein. Lag also damals zu viel Last auf den Lehrpersonen und warum wurde die Qualität der Bildung damals hauptsächlich anhand der Leistung der Lehrkräfte zu messen versucht? Allerdings, selbst wenn die Qualität des Unterrichts stimmte, bedeutete dies nicht automatisch, dass der Unterricht auch gerecht im Sinne von Bildungsgerechtigkeit gestaltet wurde. Heute nimmt S. sich selbst und seine Lehrkolleg*innen in Österreich als „sehr nett“ (ebd.: 6/22) wahr, sie bieten den Kindern „viele Möglichkeiten und viele Methoden, es gibt z.B. Gruppenarbeit, Freiarbeit“ (ebd.: 6/12-13) und „sie gehen oft auf Ausflüge, die Klassen sind größer, die Tische sind bequemer“ (ebd.: 6/20-21). Allerdings nimmt S. gleichzeitig wahr, dass viele Kinder sowie Eltern in Österreich kaum Interesse an Bildung zeigen, im Gegensatz zu S. Erfahrungen bezüglich der Bedeutung von Bildung für palästinensische Flüchtlinge. Allerdings behauptet S., dass dies nichts mit der Herkunft zu tun haben würde, sondern „mit der Mentalität oder mit der Erziehung zu Hause“ (ebd.: 6/36). S. führt jedoch nicht weiter aus, welche Mentalität bzw. Inhalte der Erziehung seiner*ihrer Meinung nach zum Interesse der Kinder und Jugendlichen an Bildung führen würde. S. ist der Meinung, dass „alle (Schüler*innen, ANM HZ) dieselbe Chance (haben, ANM HZ), die österreichischen Lehrer und Lehrerinnen (...) überhaupt nicht rassistisch gegen ein Kind (sind, ANM HZ). (...), sie gehen mit den Kindern gleich

um, obwohl sie aus Österreich sind oder aus Syrien sind oder aus Irak oder Afghanistan oder aus Ukraine. Sie behandeln sie gleich, alle Kinder gleich“ (ebd.: 7-8/43-3). Obwohl die österreichischen Lehrkräfte laut S. also gute Arbeit leisten und ihre Schüler*innen fair behandeln, ist es nicht ausreichend, dass sich die Schüler*innen für ihre Bildung interessieren. Es lässt sich daher nur noch einmal darauf schließen, dass nicht allein die Lehrkräfte für das Gelingen von Schule verantwortlich gemacht werden können. Eine gerechte Bildung hängt nicht allein von der Qualität der Lehrpersonen ab, jedoch sind Lehrer*innen durch bspw. die von der UNRWA durchgeführten Überprüfungen die vielleicht am besten kontrollierbare Variable.

6.3. Vergleich beider Fälle

Hier sollen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Lebensgeschichten präsentiert werden, auf Ebene der erlebten sowie der erzählten Biographie.

6.3.1. Die erlebte Lebensgeschichte

Grundsätzlich unterscheiden sich die erlebten Biographien beider Forschungspartner*innen. Während G. weiterhin am Geburtsort im Westjordanland verbleibt und dort sowohl seine*ihre Zeit als Schüler*in, als auch als Lehrperson verbracht hat bzw. verbringt, ist S. Leben durch stetigen Wechsel seines*ihres Wohn- und Arbeitsortes gekennzeichnet bzw. musste S. Fluchterfahrungen machen, welche G. nicht erlebte. Außerdem wächst S. nicht in Palästina auf, sondern in Syrien als palästinensischer Flüchtling. S. besuchte dementsprechend eine Schule für palästinensische Flüchtlinge in Syrien, während G. seine*ihre Schulzeit in einer öffentlichen sowie in einer Privatschule in Palästina verbrachte. Beiden ist allerdings gemeinsam, dass sie auf institutioneller Ebene, trotz Einschränkungen oder Hindernissen im Lebenslauf, die Schule sowie in späterer Folge die Universität erfolgreich abschließen konnten und jetzt als Lehrkräfte arbeiten. Auch die eben erwähnten Einschränkungen bzw. Hindernisse in der jeweils erlebten Biographie zeigen sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten auf. S. und G. erlebten eine Schulzeit, die durch ein wenig Erleben von Freizeit oder dem Ausleben von eigenen Interessen gekennzeichnet war. G. befand sich seit seiner*ihrer Geburt in einem Land, das von andauernden Konflikten und Kriegen betroffen ist. Er*Sie erlebte während der Schulzeit regelmäßig Dinge, wie bspw. den Mord an einem*einer Mitschüler*in, die Folge des Nahostkonflikts waren. S. Schulzeit ist zwar von keinem Krieg in Syrien vor Ort geprägt, allerdings bestanden die Inhalte seiner*ihre schulischen Laufbahn vor allem in der militärischen Erziehung und Ausbildung der

Lernenden. Beide sind letztendlich in einem kriegesischen Umfeld aufgewachsen. G. und S. ist ebenfalls gemeinsam, dass beide als Lehrkräfte arbeiten, und sich mit teilweise überschneidenden Herausforderungen konfrontiert sehen. S. erlebte in seiner*ihrer Zeit als Lehrperson in Syrien die Auswirkungen des Bürgerkrieges auf das Leben und die Arbeit am eigenen Leib und entschied sich, nach Europa zu flüchten. In seiner*ihrer Tätigkeit als Lehrperson in Österreich sieht sich S. nun vor allem darin herausgefordert, einerseits einen Weg zu finden, um mit vom Krieg und von der Flucht traumatisierten Schüler*innen adäquat umzugehen bzw. diese zu unterstützen, und andererseits das Interesse von Schüler*innen an der schulischen Bildung zu wecken, da viele Kinder und Jugendliche unabhängig ihrer Herkunft nur sehr desinteressiert am Unterricht teilnehmen würden. G. erlebte bzw. erlebt die Auswirkungen des Nahostkonflikts ebenfalls während seiner*ihrer Arbeitszeit in der Schule, aber auch außerhalb der Schule, in seiner*ihrer Freizeit. G. sieht sich in seinem*ihrer Unterricht allerdings vor allem mit dem schwindenden Interesse der Schüler*innen an der schulischen Bildung konfrontiert, welches aufgrund eines fest-eingefahrenen Systems bestünde, das inadäquaten, frontalen und lehrer*innen-zentrierten Unterricht begünstige.

6.3.2. Die erzählte Lebensgeschichte

Auch innerhalb der erzählten Lebensgeschichte gibt es Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zwischen G. und S. Eine sehr evidente Gemeinsamkeit, wenn auch inhaltlich verschieden, ist die gleich zu Beginn getroffene Unterscheidung zwischen den Schultypen und damit einhergehend das Suggestieren einer gewissen Differenz innerhalb verschiedener Gruppen der palästinensischen Gemeinschaft bzw. in S. Fall eine klare Unterscheidung zwischen Lernenden syrischer oder palästinensischer Herkunft. Beide Formen der Differenzierung dienen dem Ausdruck einer Zugehörigkeit zu einer Gruppe, in einer Gesellschaft, die durch Krieg gespalten wurde bzw. wird.

Bezüglich der Bewältigungsmechanismen bzw. der Coping-Strategien fiel bei G. und bei S. besonders die Verwendung des Wirs und die Vermeidung des Ichs auf sowie die Priorisierung des Wohlergehens des Kollektivs über das eigene Empfinden. Während G. allerdings versucht, seine*ihre Biographie bzw. belastende und handlungseinschränkende Stationen seiner*ihrer Lebensgeschichte in gewisser Weise abzuschwächen bzw. zu normalisieren, setzt S. auf Dankbarkeit als Strategie im Sinne eines Ausblendens oder Inkaufnehmens der Dinge, welche die eigene

Handlungsfähigkeit einschränken, und der Fokussierung auf die Dinge, die man bereits besitzt und aktiv kontrollieren und beeinflussen kann. Auf jeden Fall weichen sowohl G. als auch S. persönlichen Fragen nach ihrem Empfinden eher aus und antworten gemäß einer dieser Bewältigungsmechanismen.

Weiters sind sich G. und S. in vielen Punkten einig, wenn es um unzureichende Unterstützungsangebote seitens internationaler Organisationen wie der UN und ihren Partner*innen geht. Beide bemängeln indirekt, dass während ihrer Schulzeit kaum Augenmerk auf freizeitleiche oder psychosoziale (Hilfs-)Angebote gelegt wurde und ihr Wohlbefinden letztendlich unter dieser unzureichenden Unterstützung gelitten hat. S. spricht in diesem Zusammenhang zusätzlich die Spaltung der Gemeinschaft durch den Bürgerkrieg in Syrien an und somit den Bedarf an Unterstützung auf gemeinschaftlicher Ebene. G. hingegen erwähnt auch, dass es seitens des palästinensischen Bildungsministeriums notwendig wäre, Veränderungen des Schulsystems in Palästina in Gang zu setzen.

Worin sich beide Interviewpartner*innen allerdings äußerst einig sind, ist der gesellschaftliche Wert von Bildung. Bildung wird als einziger Bereich wahrgenommen, den man selbstständig in einem Umfeld, das von Krieg und Willkür gebeutelt ist, kontrollieren und erfolgreich bestehen kann. Bildung wird als (einzige) Möglichkeit dargestellt, um sich selbstbestimmt eine Zukunft aufbauen zu können.

Der letzte Punkt dieser Auseinandersetzung bezieht sich auf die Gemeinsamkeit, dass G. und S. als Lehrkräfte arbeiten und ein großes Potenzial, vielleicht sogar das größte, in den Lehrkräften sehen, (Schul-)Bildung für Lernende qualitativ und gerecht zu gestalten. S. hat während seiner*ihrer Arbeit als Lehrperson immensen Druck empfunden, den Ansprüchen bzw. den Forderungen, welche an ihn*sie von der UNRWA gestellt wurden, gerecht zu werden. G. stellt an sich selbst hohe Ansprüche, seinen*ihrer Unterricht im Gegensatz zu den traditionellen Unterrichtsweisen seiner*ihrer Kolleg*innen zu aktualisieren und damit ansprechender für die Lernenden zu gestalten. Schlussendlich setzt sich G. damit selbst unter Druck und kann den eigenen Ansprüchen nicht gerecht werden, da die Lernenden kein Interesse an seinem* ihrem Unterricht haben würden, da sie nur den traditionellen Unterricht gewohnt wären. Infolgedessen läge die Schuld für das Desinteresse der Kinder am Unterricht also wieder an den Lehrpersonen. Damit wird deutlich, welche hohe Relevanz den Lehrpersonen für das Gelingen des Systems Schule beigemessen wird.

7. Zusammenführung der Ergebnisse mit der Theorie

In diesem Kapitel sollen die Erkenntnisse aus der Empirie mit theoretischen Konzepten zusammengeführt werden. Die hier präsentierten theoretischen Inputs stellen den gemeinsamen Nenner der Ergebnisse der Auswertung beider Interviews dar. Die folgenden Ausführungen sollen auch mit den theoretischen Inhalten des ersten Teils meiner Masterarbeit in Verbindung gesetzt werden. Ein gezieltes Augenmerk in der theoretischen Auseinandersetzung wird dabei außerdem auf die Involviertheit der Konzepte Notfallpädagogik und Bildungsgerechtigkeit gelegt.

7.1. Identitätsfindung in einer gespaltenen Gemeinschaft

Identität und die Zugehörigkeit zu einer Gruppe gehen Hand in Hand, da Identität als ein kollektives Selbstverständnis einer Gruppe, das sich durch Gleichheit und Solidarität auszeichnet, die auf einigen objektiv beobachtbaren gemeinsamen Merkmalen beruhen, verstanden werden kann (Harris & Baumann 2019: 403). Gemeinsame Merkmale können eine gemeinsame Abstammung und/oder eine gemeinsame historische Vergangenheit, eine Religion oder sogar eine Sprache sein (ebd.: 404). Povrzanovic (1997) macht auf die besonderen Umstände der Zugehörigkeits- bzw. Identitätsfindung innerhalb Gesellschaften aufmerksam, die durch Krieg bzw. durch die Folgen eines Krieges in zwei oder mehrere Lager gespalten wurden. Aufgrund kriegerischer Auseinandersetzungen und den damit einhergehenden Konsequenzen wie etwa eine Flucht aus dem betroffenen Land werden kriegsbedingte Identitäten entworfen, die nicht auf Wahlfreiheit, sondern auf der Abwesenheit von Wahlfreiheit, nicht auf Verhandlungsstrategien, sondern auf Strategien des Überlebens beruhen (Povrzanovic 1997: 153-154). Der Konflikt um die Region Palästina ist beständig und seine Auswirkungen sind für alle Palästinenser*innen spürbar:

„Gazans have been trapped in a ghetto for decades now, Palestinians from the Occupied Territories are subject to restrictions and monitoring in every aspect of their lives, and Palestinians in Israel are subject to discrimination on almost every level.“
(David 2019: 424)

Im israelisch-palästinensischen Kontext ist der Übergang von einer individuellen zu einer kollektiven Identität besonders ausgeprägt, und drückt das Bedürfnis nach dem Finden von Zugehörigkeit innerhalb einer Gruppe aus (ebd.: 422). Die Verwendung des Wirs anstelle des Ichs verwandelt Gefühle und Gedanken in kollektive Empfindungen der Gruppe, derer man sich zugehörig fühlt oder zugehörig fühlen möchte (ebd.: 421-422).

Identität bzw. Zugehörigkeit wird allerdings auch durch Abgrenzung versucht zu bestimmen, besonders in Gemeinschaften, die durch klar abgegrenzte gesellschaftliche Gruppen definiert sind. Die gesellschaftlichen Grenzen innerhalb des Nahen Ostens können sich bspw. auf Religionsgemeinschaften beziehen. Sowohl christliche, muslimische als auch jüdische Religionsgemeinschaften haben Kriege erlebt, in denen es um nationalistische, ethnische und sektiererische Identitäten ging. Die religiöse und ethnische Abgrenzung von andersgesinnten Gruppierungen wird in den Konstruktionsakt der eigenen Identität miteinbezogen (Harris & Baumann 2019: 403).

Die Identitätsfindung und die Zugehörigkeit zu einer Gruppe können auch auf gemeinsam geteilten Erfahrungen stattfinden bzw. basieren. Kinder und Jugendliche mit palästinensischen Wurzeln, die sich allerdings in einem anderen Land befinden, können eine so genannte Flüchtlingsidentität teilen. Dies treffe auch zu, so Barron et al. (2021: 18), wenn diese Kinder und Jugendlichen selbst (noch) keine Fluchterfahrungen machten. Allerdings wäre es aufgrund des andauernden Konflikts um ihre ursprüngliche Heimat wichtig, sich als Palästinenser*in zu identifizieren und die Zugehörigkeit zum Staat Palästina auszudrücken (ebd.: 19).

Stojanov (2014) ist der Meinung, dass es unabdingbar ist, dass die Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen u.a. in der Schule stattfindet. Stojanov (2014) erläutert, dass ein gelungener Bildungsprozess voraussetzt, „dass der Einzelne seine lebensweltlichen Ideale und die dahinter steckenden Weltbilder und Wertevorstellungen propositional ausdifferenziert, sie nach ihrer (...) Begründbarkeit befragt und ihre Konsequenzen für sich selbst und für die Mitmenschen expliziert“ (ebd.:161). Dies gelingt durch die Auseinandersetzung des Ichs mit Wissensbeständen, „die normalerweise in sämtlichen wissenschaftlichen und künstlerischen Disziplinen beheimatet sind“ (ebd.) und der Verbindung ebendieser Wissensbestände mit den lebensweltlichen Erfahrungen. So gelingt es, dass zentrale identitätsstiftende Merkmale des menschlichen Individuums bezüglich Idealen, Werten, Wünschen und Bedürfnissen ausgebildet werden können und diese Merkmale sich gleichzeitig über die Prägungen des unmittelbaren Umfelds hinwegsetzen (ebd.). Schule und Identitätsbildung können also nicht voneinander getrennt betrachtet werden. Allerdings, wie bereits im ersten theoretischen Teil dieser Masterarbeit erwähnt, kann der Einfluss internationaler Organisationen auf die Schulbildung in Regionen, die das liberale Gedankengut des Westens nicht teilen, dazu führen, dass Werte vermittelt

werden, welche die Gesellschaft, die Familien oder die Kinder selbst nicht teilen und zu einer Verzerrung ihrer kulturellen Identität führen (Affouneh 2006: 203-204). Im schlimmsten Fall werden im Zuge der Notfallpädagogik internationaler Organisationen Bildungsinhalte weitergegeben, welche die soziale Ausgrenzung aufrechterhalten und Bildung als Mittel zur Schaffung bzw. Bewahrung von wirtschaftlichen, sozialen oder politischen Privilegien, zur Minderung des Selbstwertgefühls und der Förderung des Hasses auf Minderheiten und Volksgruppen oder zur Beibehaltung autoritärer Systeme und Prozesse missbrauchen (Bush & Saltarelli 2000: 9-14).

In der Bildungsstrategie der Jahre 2006-2015 der UNICEF (Wright 2006) wird mit keinem Wort die Identitätsbildung palästinensischer Schüler*innen angesprochen. Weder der aktualisierte Notfallplan der UNICEF vom Jahr 2018 (UNICEF 2018b) noch vom Jahr 2020 (UNICEF 2020) erwähnen die Ausbildung der Identität der Kinder und Jugendlichen als Element ihrer notfallpädagogischen Agenda. Lediglich die UNRWA spricht in einem Bericht vom Jahr 2019 Identität als Element einer umfassenderen Bildung an, allerdings wirkt das Statement eher allgemein und zielt nicht konkret auf die kulturellen und nationalen Spezifika Palästinas ab:

„UNRWA is committed to developing the full potential of Palestine refugees to enable them to be confident, innovative, questioning, thoughtful, tolerant and open-minded, upholding human values and religious tolerance, taking pride in their Palestinian identity, and contributing positively to the development of their society and the global community.” (UNRWA 2019: 4)

In den Ausführungen des MoE vom Jahr 2012 für einen sicheren und gerechten Zugang zu einer hochwertigen Bildung wird von einem fortlaufenden Entwicklungsprozess der Programme und Strategien gesprochen, die erforderlich sind, um palästinensische Kinder und Jugendliche mit den Werkzeugen, Fähigkeiten und Kenntnissen auszustatten, die sie benötigen, um in Zukunft verantwortungsvolle und produktive Menschen zu werden. Dies würde laut MoE dazu beitragen, den Teufelskreis zu durchbrechen, der zu einer weiteren Marginalisierung führt, und ein Gefühl der Zugehörigkeit, des Zusammenhalts und der nationalen Identität fördern. Palästinensische Schüler*innen sollen ein Verständnis für die eigene kulturelle Identität, Sprache und nationalen Werte des Landes, in dem sie leben sowie aus dem sie stammen, aufbauen können. Im Dokument des Ministeriums wird konkret auf den Zusammenhalt der palästinensischen Gemeinschaft verwiesen sowie auf die Wahrung der nationalen Identität (MoE 2012: o.S.). Die internationalen Organisation allerdings versäumen, sich in Bezug auf schulische Identitätsbildung (klar) zu positionieren.

7.2. Bewältigungsmechanismen

Der Kollektivismus, der bereits im vorangegangenen Kapitel im Zuge von Identitätsbildung näher beleuchtet wurde, soll auch im Zusammenhang mit Bewältigungsmechanismen betrachtet werden. Staaten Südamerikas oder Asiens sowie die arabischen Staaten gelten als Gemeinschaften, deren Mitglieder als Teil einer sozialen Gemeinschaft fungieren (Schär et al. 2013: 280). Die meisten Menschen leben in Gesellschaften, in denen das Interesse der Gruppe vorrangig ist im Vergleich zum Interesse des*der Einzelnen. Kollektivismus bezieht sich auf Gemeinschaften, in denen Menschen von Geburt an in stark zusammenhaltende Gruppen eingebunden sind, die sie ein Leben lang schützen, jedoch im Gegenzug bedingungslose Loyalität fordern (Hofstede et al. 2010: 90-92). Laut Fischer et al. (2010) wählen kollektivistische Gemeinschaften im Umgang mit Widrigkeiten oder Bedrohungen interpersonelle, kollektiv orientierte Bewältigungsstrategien (Fischer et al. 2010: 365).

Skinner et al. (2003) unterscheiden 12 Familien an Bewältigungsstrategien, die hier kurz beschrieben werden sollen, um darauffolgend die Bewältigungsmechanismen definieren zu können, derer sich kollektivistische Kulturen eher bedienen: Problemlösung (1) im Sinne von Strategiebildung und Planung, Informationssuche (2), Hilflosigkeit (3), Flucht (4) im Sinne einer kognitiven Vermeidung bzw. Verleugnung, das Übernehmen von Eigenverantwortung (5) im Sinne von Emotions- und Verhaltensregulation, Suche nach Unterstützung (6), Delegation (7) im Sinne von Beschwerden, Jammern und Selbstmitleid, Isolation (8), Anpassung (9) im Sinne von Akzeptanz und Verharmlosung, Verhandlung (10), Unterwerfung (11) und Widerstand (12) (Skinner et al. 2003: 245).

Fischer et al. (2010) teilen daraufhin diese 12 Bewältigungsmechanismen in zwei Gruppen ein: diejenigen Bewältigungsprozesse, die eher individualistisch und intrapersonell orientiert sind (Problemlösung, Flucht, Übernehmen von Eigenverantwortung, Isolation, Anpassung und Unterwerfung), und diejenigen Strategien, die eher kollektiv und interpersonell definiert werden können (Informationssuche, Suche nach Unterstützung, Delegation, Verhandlung und Widerstand). Bei Widrigkeiten, die sowohl das Individuum als auch die größeren sozialen Gruppen, denen es angehört, betreffen, bspw. Krieg, bedienen sich kollektivistische Gemeinschaften eher interpersonellen als intrapersonellen Bewältigungsmechanismen. Dies betont die große Bedeutung von Gruppenidentifikation und -loyalität ebendieser Gemeinschaften (Fischer et al. 2010: 371-372).

Es kann also festgehalten werden, dass Angehörige unterschiedlicher Gemeinschaften und Kulturkreise sich unterschiedlicher Formen der Bewältigung von Widrigkeiten bedienen (Schär et al. 2013: 288). Die Theorien der westlich geprägten individualistischen Psychologie sind nicht unbedingt hilfreich für die Beschreibung, Erklärung und Vorhersage der psychologischen und verhaltensmäßigen Reaktionen von kollektivistischen Gemeinschaften auf Bedrohung und Widrigkeiten. Diese offensichtliche Einschränkung der gegenwärtigen Bewältigungspsychologie muss in Frage gestellt werden. Es scheint offensichtlich, dass in kollektivistischen Gemeinschaften eine erfolgreiche Bewältigung von Bedrohungen wahrscheinlicher ist, wenn die informationsgebende Quelle die gleiche soziale Identität hat wie der*die Suchende. Das heißt, die positiven Auswirkungen der Informationsunterstützung beschränken sich auf diejenigen, von denen man annimmt, dass sie dieselbe soziale Identität haben. Es muss außerdem auf die Implementierung kulturell sensibler Methoden bestanden werden, um notleidenden, kollektivistisch geprägten Gemeinschaften zu helfen. Das traditionelle Modell der Bewältigung betont die Bewältigung gemäß westlicher Stile was den sozialen und kulturellen Kontext ebendieser Gemeinschaften vernachlässigt. Da die westliche Hemisphäre den Individualismus schätzt, wird dieser gefördert und betont, und dies kann zu einer Quelle von Schwierigkeiten und Spannungen werden (Fischer et al. 2010: 377-378).

Das Ziel der Arbeit der ERA (Education Resilience Approaches) mit palästinensischen Flüchtlingen ist es, dass sich Kinder und Jugendliche in Zeiten von Widrigkeiten erholen, weiterhin leistungsfähig bleiben und sich positiv verändern können, indem sie sich dynamisch mit ihrer Umwelt auseinandersetzen. Laut ERA können Schulen und Bildungssysteme diesen dynamischen Prozess für Schüler*innen durch integrierte Ansätze unterstützen, die auf ihren Schutz, ihr sozioemotionales Wohlbefinden und ihre Lernergebnisse abzielen. Resilienz⁹ tritt normalerweise in den Interaktionen zwischen Menschen auf, da Widrigkeiten das Bedürfnis auslösen, unsere Probleme zu verstehen, unsere Gefühle auszudrücken und Kompetenzen und Fähigkeiten zu entwickeln, um sie zu überwinden. In vielen Studien wird festgestellt, dass Schulen und Lehrer*innen einen wichtigen Beitrag zur Resilienz von Kindern und Jugendlichen leisten können (ERA 2013: 7).

⁹ Resilienz steht in engem Zusammenhang mit dem Begriff des Copings bzw. des Bewältigens. Resilienz kann als Resultat erfolgreichen Copings betrachtet werden. Demnach kann das erfolgreiche Anwenden von Bewältigungsmechanismen zum Aufbau menschlicher Widerstandsfähigkeit gegenüber den zu bewältigenden und belastenden Lebenssituationen führen (Rice & Liu 2016: 329).

Die ERA (2013) beschreibt in ihren Ausführungen, dass es den palästinensischen Kindern und Jugendlichen beim Lernen in einem schwierigen Umfeld hilft, wenn Lehrpersonen empathisch, respektvoll und vertrauenswürdig agieren. Dies würde dazu führen, dass sich die Lernenden in einer Gemeinschaft wiederfinden (ebd.: 15-16). Das Gemeinschaftsgefühl würde dadurch verstärkt werden, dass alle Lehrer*innen von UNRWA Schulen selbst palästinensische Flüchtlinge sind. Die Lehrpersonen gehören damit zu denselben Gemeinschaften wie die Jugendlichen. Ein großer Vorteil von Mitarbeiter*innen, die viele der gleichen Lebensumstände mit ihren Schüler*innen teilen oder geteilt haben, ist, dass sie nützliche Einblicke in das Leben der Lernenden haben und daher besser in der Lage sind, sie durch kulturell angemessene und lokal relevante Ansätze auf ihrem Lebensweg zu unterstützen (ebd.: 18). Wichtige Unterstützungsquellen sind ebenso die Familien und die Peers der Schüler*innen. Eltern, Geschwister und Gleichaltrige verstärken den Lernprozess, indem sie den Lernenden zusätzliche Möglichkeiten bieten, Informationen, Wissen und Klarheit über ein bestimmtes Thema zu erlangen, wodurch ein möglichst praktikables Lernumfeld geschaffen wird (ebd.: 19). Die Erkenntnisse der ERA stimmen zu großen Teilen mit den Feststellungen von Fischer et al. (2013) über kollektivistische Gemeinschaften und dem Anwenden von interpersonellen Bewältigungsstrategien zur Überwindung von Widrigkeiten zusammen.

Abgesehen von den Ausführungen der ERA (2013) wird in kaum einem anderen Dokument der UNESCO (2017a) oder der UNICEF (2018a/2018b/2020) von Resilienz oder von der Berücksichtigung kollektiver Bewältigungsmechanismen gesprochen. Auch das Ministerium für Bildung (MoE 2012) erwähnt Resilienz eher beiläufig und in einem Kontext, der Resilienz und Widerstandsfähigkeit vor allem in Bezug mit der Verteidigung („to resist the Israeli occupation’s policy of depopulating the land, and to support people’s resilience and attachments to these areas“ (24)) bzw. der Rückgewinnung des eigenen Landes („to motivate the displaced people to return to their land and support their resilience“ (13)). Allerdings werden keine konkreten Unterstützungsangebote angeführt, die notleidende Palästinenser*innen im Sinne kollektivistischer Bewältigungsstrategien annehmen könnten, wie bspw. ein Raum für den (Informations-)Austausch zwischen Familien und anderen Gruppen, die gleiches soziokulturelles Verständnis teilen. Unzureichende Unterstützungsangebote sowohl internationaler Organisationen als auch vom Land Palästina selbst sollen im nächsten Kapitel betrachtet werden.

7.3. Unzureichende Unterstützung

Bildung beschreibt nicht nur „klassische Lehr- und Lerninhalte zur Reduzierung der Analphabet*innenrate, (...) (das, ANM HZ) Hinführen zu einer Berufsausbildung sowie (...) (das, ANM HZ) Unterrichten von Überlebensstrategien in einer feindlichen Umwelt“ (Leidinger 2006: 11) – wobei ebendiese Überlebensstrategien nur unzureichend vermittelt werden –, sondern bezieht auch immer eine friedenspädagogische Dimension mit ein, die auf ein friedvolles Zusammenleben im gemeinschaftlichen, nationalen sowie internationalen Kontext abzielt. Konkret bildungspolitische bzw. pädagogische Ansätze im Zusammenhang mit Friedenserziehung wurden im ersten theoretischen Teil dieser Arbeit angeführt und sollen noch einmal erwähnt werden, bevor auf die Limitationen ebendieses Konzepts eingegangen werden kann: Der Schwerpunkt im Zuge von Friedensbildung im Gesamtkonzept von Emergency Education liegt u.a. darin Kinder zu ermutigen, Fähigkeiten zum Verhandeln und Zuhören zu entwickeln, weiters verantwortungsvolle soziale Einstellungen und staatsbürgerliches Verhalten zu vermitteln. Ebenso von Bedeutung ist die Verbesserung von Lehrplaninhalten und Unterrichtspraktiken, die positive soziale Normen und Weltanschauungen fördern, welche frei von negativen Stereotypen aufgrund von Geschlecht, Region, Alter und Identität sind (UNICEF 2016: 30). Sommers (2001) führt in seinen Ausführungen allerdings berechtigte Kritikpunkte am Friedenskonzept internationaler Organisationen an, das unter der Notwendigkeit einer Notfallpädagogik legitimiert wird. Einerseits richtet sich Friedenserziehung ausschließlich an die Empfänger*innen von Gewalt, allerdings kaum bzw. nicht an die Aggressor*innen, und kann damit niemals zu einem friedvollen Zusammenleben aller beitragen (Sommers 2001: 180). Andererseits ist Friedenserziehung, als formales Fach, vor allem in der westlichen Welt entstanden. Das bedeutet nicht, dass Friedenserziehung nur im Westen kultiviert wurde. Aber es bedeutet, dass der Mainstream der Friedenserziehung Annahmen kultiviert hat, die in westlichen Traditionen begründet sind. Die meisten friedenspädagogischen Ansätze beziehen sich auf Schulkinder. Doch in den meisten armen, nicht-westlichen Ländern bricht eine beträchtliche Anzahl von Kindern die Schule ab, oft schon zu Beginn des formalen Bildungsprozesses (ebd.: 170). Außerdem würde sich die auf westlichen Idealen beruhende Friedenserziehung nicht mit den Besonderheiten kollektivistischer Gemeinschaften auseinandersetzen, sondern eher auf die Ausbildung des Individuums als Friedensvermittler*in (ebd.:181).

Leidinger (2006) ist zusätzlich der Meinung, dass es „eine Selbstüberschätzung der Pädagogik (ist, ANM HZ), anzunehmen, dass Bildung grundsätzlich und immer der zwischenmenschlichen Verständigung diene und eine konstruktive Rolle in Krisenprävention und Konfliktlösung spiele“ (15). Oftmals sind es Lehrer*innen oder andere Autoritätspersonen, die Gewalt und Hass an ihre Schüler*innen weitertragen:

„In vielen Ländern der Welt noch übliche Prügelstrafen in Schulen, ein angsteinflößendes Prüfungs-, Zensur- und Konkurrenzkonzept (...), Militarisierung der Schule und nicht selten offene Gewalt, erzeugen ihrerseits wiederum Gewaltpotentiale, die weit über die reine Schulzeit hinaus reichen.“ (Leidinger 2006.: 15-16)

(Schul-)Bildung kann also durchaus dazu führen, dass ethnopolitische Konflikte und Gewalt (zur Lösung von Konflikten) weiter angeheizt werden. Bush und Saltarelli (2000) konnten u.a. folgende, friedenszerstörende und konflikterhaltende Vorgehensweisen von Schulen identifizieren: Bildung als Mittel zur Manipulation der Geschichte für politische Zwecke (1), Bildung, die dazu dient, das Selbstwertgefühl zu mindern und Hass zu schüren (2) und Schulbücher, die zu einer Verarmung der Vorstellungskraft von Kindern und der dadurch bedingten Hemmung der Auseinandersetzung mit Konflikten beitragen (Bush & Saltarelli 2000: 34). Ein konkretes Beispiel stellt der neue palästinensische Lehrplan dar, der Gewalt und Märtyrertum in allen Klassenstufen und Fächern auf umfassende Weise vermittelt, wobei das gesamte Spektrum extremer nationalistischer Ideen und islamistischer Ideologien einbezogen wird (Impact-se 2019: 1). Es gibt also unzureichende Unterstützungsangebote von internationalen Organisationen sowie vom Land Palästina selbst, die das Zusammenleben von Palästinenser*innen und anderen ethnischen Gemeinschaften fördern würden. Auch in anderen Bereichen können mangelhafte Unterstützungsmaßnahmen ausgemacht werden, wie etwa im Freizeitbereich oder der psychosozialen Unterstützung von Kindern und Jugendlichen. Wie bereits im ersten theoretischen Teil dieser Arbeit erwähnt, sind Halstead und Affouneh (2006) der Meinung, dass allen Notfallpädagogiken die geringe Priorisierung der persönlichen, emotionalen und spirituellen Erziehung und Entwicklung der Kinder und Jugendlichen gemein ist, obwohl dies der größte Bedarf von allen ist. Kinder und Jugendliche brauchen innere Stärke, persönliche Charaktereigenschaften, ein ausgeprägtes Verständnis über sich selbst und ihre Identität innerhalb einer Gruppe, wenn sie die Ressourcen haben sollen, um sich über den Konflikt hinwegzusetzen und wieder Hoffnung für die Zukunft zu schöpfen (Halstead & Affouneh 2006: 203-204).

(Schul-)Bildung besteht nicht nur aus der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten, sondern es geht auch ganz allgemein um die Entwicklung der Einstellungen und Werte der Kinder und Jugendlichen. Bildung als Grundlage für Werte und Demokratie war eines der fünf Kernprinzipien des Fünf-Jahres-Plans für Bildungsentwicklung des Bildungsministeriums (MoEHE 2000), „but it became the most neglected of the five principles in the move to the emergency plan“ (Halstead & Affouneh 2006: 210). Heranwachsende müssen nicht nur in ihrer kognitiven, sondern auch in ihrer geistigen, emotionalen und moralischen Entwicklung unterstützt werden, welche allerdings in der Praxis in Notsituationen oft vernachlässigt und durch andere, als dringlicher erachtete Dinge wie Gesundheit, Schutz und Überlebensfähigkeiten sowie Kernlehrplanfächer verdrängt wird. Kinder und Jugendliche müssen im Zuge einer gesunden geistigen Entwicklung Erfahrungen mit Freundschaft und normalen persönlichen Interaktionen mit anderen sammeln. Diese lassen sich am ehesten durch Spiel und Sport und die Teilnahme an anderen Gemeinschafts-, Freizeit- und außerschulischen Aktivitäten entwickeln. Die Heranwachsenden brauchen Gelegenheiten, um Spaß zu haben und zu lachen und die Schulen bzw. die notfallpädagogischen Programme müssen dies bei der Festlegung der Prioritäten für die Aktivitäten berücksichtigen (ebd.: 211).

Der letzte Punkt dieses Kapitels beschreibt das Angebot psychosozialer Unterstützung. Wie bereits erwähnt, ist auch die emotionale Entwicklung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen, welche „während ihrer Flucht traumatische Erfahrungen gemacht haben (...), ihren sozialen Bezugsrahmen verloren (...) oder in ihren Herkunftsländern Gewalt und Krieg haben sowie Zeugen von Tod und Zerstörung wurden“ (Mlodoch 2017: 18) notwendig. Allerdings, sowohl in der Arbeit mit geflüchteten Menschen im Zielland als auch in der Unterstützungsarbeit internationaler Organisationen in den Herkunftsländern selbst, werden durch die Anwendung vor allem westlicher Trauma- und Therapiekonzepte die „bereits bestehenden Beratungsstrukturen, lokalen Unterstützungs- und Bewältigungsmechanismen und das dort entwickelte Praxiswissen im Umgang mit Trauma“ (ebd.: 20) vernachlässigt. Es soll psychosoziale Unterstützung angeboten werden, die einen gleichberechtigten Wissensaustausch zwischen Fachleuten internationaler Organisationen und Fachleuten der Herkunftsländer, die über kulturspezifisches Wissen verfügen, gewährleistet. Die psychosoziale Unterstützung, so wie sie bis heute in notfallpädagogischen Programmen definiert wird, reicht nicht aus (ebd.: 21).

7.4. Wert von Bildung

Die ERA (2013) nennt bewaffnete Konflikte und flüchtlingsbedingte Widrigkeiten in der Regel als Quelle der Motivation für die Bemühungen von (palästinensischen) Schüler*innen. Das Lernen und der Erfolg in der Schule motiviert die Lernenden und gibt ihnen ein klares Ziel vor, nicht nur auf individueller Ebene, sondern auch im Hinblick auf das Wohlergehen ihrer Familien. Sie nehmen Bildung als relevant für die Bewältigung ihrer Probleme wahr und sehen in ihr einen klaren Weg und eine Struktur für ihre Zukunft. Dies spiegelt sich darin wider, dass die Bedeutung, welche sie Bildung zuschreiben, vor allem im Hinblick auf eine wirtschaftliche Verbesserung wahrgenommen wird. Akademische und berufliche Motivationen sind jene Gründe, die am häufigsten mit dem Lernen und dem guten Abschneiden in der Schule genannt werden. Darüber hinaus wird die Bedeutung, die der Bildung zugeschrieben wird, in der Schule, zu Hause und unter Gleichaltrigen, welche die Wichtigkeit des Lernens trotz des bewaffneten Konflikts betonten, kollektiv entwickelt und verstärkt. Bildung ist somit ein kollektiver Wert von sozialer und kultureller Bedeutung für die palästinensische Jugend (ERA 2013: 13-14).

Diese Auffassung von Bildung, im Sinne eines Erlernens wirtschaftlich verwertbarer Fähigkeiten, kann mit einer neoliberalen, westlichen Perspektive auf das Lernen erklärt werden. Das Konzept des Humankapitals bezeichnet die Generierung erwerbbaren Humankapitals, indem Bildungsinvestitionen getätigt werden. Lernen dient dabei nicht dem Erwerb von Mündigkeit, Selbstbewusstsein oder Autonomie – Elemente, deren Vernachlässigung bereits in den vorangegangenen Kapiteln geklärt wurde –, sondern im Zuge der Humankapitaltheorie, lediglich der Ansammlung von Qualifikationen, um der Wirtschaft zu nützen. In einer am Markt orientierten Bildung werden Individuen allein zum Zweck ihrer wirtschaftlichen Verwertbarkeit ausgebildet (vgl. Herbst 2015: o.S.). Riboltis (2008) ist der Meinung, dass Bildung im Sinne der Humankapitaltheorie „auch entsprechende Vorstellungen darüber nach sich (zieht, ANM HZ), was heute als ein ‚gutes‘ Leben gilt“ (137). Ein gutes Leben meint in diesem Kontext „die selbstverständliche Berufung, sich flexibel und widerstandlos dem Markt und seinen Verwertungsbedingungen anzupassen“ (ebd.). (Schulisches) Lernen dient laut Riboltis (2008) der Ausbildung des Menschen zu einem „Nützling“ (ebd.:) und der Ansammlung von Qualifikationen und Fähigkeiten und vernachlässigt „pädagogische Zentralbegriffe wie Mündigkeit, Autonomie, Selbstbewusstsein oder Emanzipation“ (ebd.).

Es sollen in diesem Kontext noch einmal das Verständnis bzw. die Ziele von Bildung der UN und ihren Partner*innen skizziert werden. Dazu zitiere ich die Bildungsagenda 2030 der UNESCO (2017b): Erstens (1) soll „allen Mädchen und Jungen der Abschluss einer kostenlosen, chancengerechten und hochwertigen Primar- und Sekundarschulbildung ermöglicht werden, die zu relevanten und effektiven Lernergebnissen führt“ (UNESCO 2017b: 10). Zweitens (2) soll „allen Mädchen und Jungen der Zugang zu hochwertiger Bildung, Betreuung und Erziehung“ (ebd.: 12) gesichert werden. Drittens (3) soll „allen Frauen und Männern ein gleichberechtigter und bezahlbarer Zugang zu hochwertiger und akademischer Bildung“ (ebd.: 13) ermöglicht werden. Viertens (4) soll sichergestellt werden, „dass eine deutlich höhere Anzahl an Jugendlichen und Erwachsenen die für eine Beschäftigung oder Selbstständigkeit relevanten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwirbt“ (ebd.: 15). Fünftens (5) soll „allen Menschen (ein, ANM HZ) gleichberechtigter Zugang zu allen Bildungsstufen gesichert werden“ (ebd.: 16). Sechstens (6) soll der „Erwerb ausreichender Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten für alle Jugendlichen“ (ebd.: 18) sichergestellt werden. Zu guter Letzt, siebtens (7), sollen „alle Lernenden die für nachhaltige Entwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, u.a. durch Bildung für nachhaltige Lebensweisen, für Menschenrechte, für Gleichberechtigung (...), durch Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit“ (ebd.: 19). Obwohl sich die Bildungsagenda 2030 als „inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle“ (ebd.) betitelt, ist fraglich inwiefern die eben angesprochenen Ziele und deren humankapitalistische Fokussierung auf den Erwerb von Fähigkeiten und Kenntnissen dem Konzept von Inklusion und Bildungsgerechtigkeit gerecht werden können. Der neoliberale Ansatz des Humankapitals „erzieht zu Individualismus und Konkurrenz (...) und produziert systematisch Ausschluss derjenigen, die sich nicht behaupten können und ist folglich nicht vereinbar mit Inklusion“ (Herbst 2015: o.S.). Eine am Outcome orientierte Führung von Schule verkennt es, die Lernenden in ihrer Heterogenität wahrzunehmen. Ein inklusives Verständnis von Schule und Bildung erlaubt allerdings ihren Akteur*innen, schulische Prozesse unabhängig von vermeintlich ökonomischen, auf die wirtschaftliche Verwertbarkeit ihrer Lernenden fokussierten Handlungsweisen zu gestalten (ebd.). Die Tatsache, dass der humankapitalistische Ansatz von Bildung zu Individualismus erzieht, lässt außerdem nationale Besonderheiten, wie etwa eine kollektivistische Ausrichtung der Gemeinschaft, außer Acht.

In diesem Zusammenhang soll auch noch das Verständnis des MoE (2012) von Bildung angesprochen werden, dessen Ausarbeitung in Zusammenarbeit mit internationalen Organisationen durchgeführt wurde. Das MoE (2012) zitiert hierbei die UN-Konvention über die Rechte des Kindes (UNICEF 1989):

Die Bildung des Kindes soll „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung bringen (1), dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten (...) vermitteln (2), dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln (3), das Kind auf ein verantwortungsbewußtes (sic!) Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie Ureinwohnern (sic!) vorzubereiten (4), dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln (5).“ (UNICEF 1989: Art. 29).

Die Aufführung beider Bildungsagenden verdeutlicht die Unterschiede im Verständnis und der Zielsetzung von Bildung, obwohl das MoE sich an den Wortlaut der Kinderrechtskonvention (UNICEF 1989) hält und damit auch an das Verständnis über Bildung im international eurozentrischen Sinne. Die Kinderrechtskonvention (UNICEF 1989) orientiert sich also nicht ausschließlich an den westlichen, neoliberalen Werten und Normen, sondern bezieht auch konkret nationale Prinzipien ein. Orientieren sich also die notfallpädagogischen Programmatiken internationaler Organisationen nur kaum an der UN-Konvention über die Rechte des Kindes (UNICEF 1989), sondern verfolgen eigene, humankapitalistische Zielsetzungen? Der eigentliche Fokus von Bildung, wie er in Art. 29 (UNICEF 1989) beschrieben wird, scheint in jedem Fall aus den Augen internationaler Notfallpädagogiken geraten zu sein.

7.5. Systemrelevanz von Lehrkräften

Lehrer*innen und deren Zugang zu Bildung und Unterricht spielen eine große Rolle beim akademischen Lernen in einem widrigen Umfeld. Es bedarf qualitätsvoller pädagogischer Maßnahmen sowie sozio-emotionaler Unterstützung. Laut ERA (2013) geht es bei einer qualitativ hochwertigen Pädagogik nicht nur um effektive Lernmethoden, sondern auch um Themen wie Empathie, Respekt und Vertrauen. Lehrende würden besonders großen Einfluss auf ihre Schüler*innen nehmen, wenn diese den Lernenden auch durch zusätzliche Materialien, hohe Erwartungen und die Anerkennung ihrer Bemühungen im Unterricht sowie durch Maßnahmen zur Förderung (Unterstützung außerhalb der Unterrichtszeiten) helfen (ERA 2013: 15-16).

Das Al-Qattan Centre for Educational Research and Development (QCERD), ist eine unabhängige Forschungseinrichtung, welche 1998 in Zusammenarbeit mit der UNRWA gegründet wurde und die Qualität der Lehrer*innenausbildung in Palästina durch seine Action Research Unit (ARU) zu verbessern versucht. Die Einrichtung arbeitet mit dem Bildungsministerium, Nichtregierungsorganisationen und den palästinensischen Universitäten zusammen, um die palästinensischen Lehrpersonen in der Stärkung ihrer pädagogischen Qualifikationen zu unterstützen (Khaldi & Wahbeh 2000: 13). Das Wirken des QCERD wurde in Folge der sich wandelnden Rolle der Lehrer*innen in palästinensischen Schulen untersucht. Die politischen und wirtschaftlichen Bedingungen während der Jahrtausendwende wirkten sich drastisch auf das Rollenverständnis der Lehrpersonen aus. Auch die UNRWA selbst bot ab 1993 ein vierjähriges Lehrer*innenausbildungsprogramm auf Universitätsniveau an, als Antwort auf die damals vielen unqualifizierten Lehrer*innen an UNRWA Schulen (ERA 2013: 25). Trotz der Bemühungen des palästinensischen Bildungsministeriums und der UNRWA um eine Bildungsreform durch Lehrer*innenaus- und -fortbildungsprogramme blieben diese relativ wirkungslos (ebd.: 1). Allerdings, so Jabr im Jahr 2009, hätte sich in den 10 Jahren seit der Gründung des QCERD wenig verändert. Die Lehrkräfte vermitteln Wissen als eine Reihe von feststehenden Wahrheiten. Sie neigen dazu, den Stoff aus den Lehrbüchern abzuhandeln, und haben nicht viel Zeit, um die Schüler*innen in Diskussionen und kooperative Arbeit einzubeziehen. Infolgedessen steht der*die Lehrende im Mittelpunkt des Bildungsprozesses, während die Schüler*innen eher als passive Rezipienten denn als aktive Wissensvermittler betrachtet werden. Die palästinensischen Schulen wären im Jahr 2009 weit davon entfernt gewesen, Fähigkeiten zum kritischen und kreativen Denken wirksam und konsequent zu fördern (Jabr 2009: 724). Auch im Jahr 2022 mangelt es vielen palästinensischen Lehrer*innen an Wissen über die von ihnen unterrichteten Fächer, an pädagogischen Fähigkeiten und an Motivation. Die Lehrenden würden sich weiterhin der von Jabr (2009) beschriebenen Methoden bedienen und die Vermittlung von kreativem und kritischem Denken außer Acht lassen (Albadawi & Sabbah 2022: 1641). Im Jahr 2022 wurde von der UN WATCH außerdem ein Dokument veröffentlicht, welches behauptet, dass die UNRWA systematisch Lehrer*innen beschäftigt, die zu Antisemitismus und Terrorismus anstiften und somit nicht in Einklang mit den Menschen- und Kinderrechten stehen würde, denen sich die UNRWA allerdings verschrieben hat (UN WATCH 2022: 1).

Inwiefern sind also Lehrer*innenprogramme, die von oder in Zusammenarbeit mit internationalen Organisationen und dem Bildungsministerium und im Zuge von diversen Notfallpädagogiken an palästinensische Lehrende herangetragen wurden, wirklich effektiv? Laut den eben angeführten Ausführungen besitzen sie keine, bis wenig Effektivität und führen sogar soweit, dass die UNRWA Lehrpersonen einsetzt, welche Hass und Rassismus weitergeben. Einerseits kann es daran liegen, dass sich palästinensische Lehrpersonen nur als Nutzer*innen des von anderen, ausländischen Forscher*innen erzeugten Wissens sehen. Lehrpersonen müssen sich allerdings auch als Produzent*innen von Wissen erleben, um ihre Praktiken zu verbessern. Theorien, die von nicht-einheimischen Expert*innen an palästinensische Lehrpersonen herangetragen werden, haben oft keinen Bezug zu den lokalen Gegebenheiten. Eine Praxis, welche die Theorien überprüft und an den spezifischen Bildungskontext anpasst, kann jedoch einen bedeutenden Einfluss auf die Akzeptanz der Lehrpersonen an einer Reform des Unterrichts haben (Khaldi & Wahbeh 2000: 11-12). Andererseits, so Bekerman und Zembylas (2009), seien palästinensische Lehrer*innen fest in den hegemonialen Narrativen ihrer Gemeinschaft verwurzelt. Dies führt zu Misserfolgen in Bezug auf das Potenzial von Bildungsbemühungen zur Überwindung von Situationen mit hartnäckigen Konflikten. Lehrer*innen spielen eine entscheidende Rolle bei der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen und können durch ihren Unterricht die eigenen Ängste, Vorurteile und Voreingenommenheiten an eine neue Generation weitergeben und dazu beitragen, konfliktreiche Beziehungen aufrechtzuerhalten und die Versöhnung innerhalb und zwischen Staaten zu verhindern. Allerdings können durch kritische Reflektion der eigenen Weltansichten und die Ermöglichung dialogischer Auseinandersetzungen mit dem Feindbild, Bildungsbemühungen angeregt werden, die sich von fest eingefahrenen Weltanschauungen lösen (Bekerman & Zembylas 2009: 7). Jedoch kann ein Bildungswandel nicht allein von den Akteur*innen innerhalb der Schule getragen werden, sondern ist eng mit der soziopolitischen Situation außerhalb der Schule und deren Strukturwandel verbunden: „education alone cannot and will not take the place of political and structural change“ (ebd.: 514). Die hohen, an die Lehrpersonen herangetragenen Erwartungen, sowohl von internationaler als auch nationaler Seite, als entscheidende Rollen in der Vermittlung von Wissen, der sozio-emotionalen Unterstützung und der Anregung der Versöhnung innerhalb und zwischen Staaten sind nicht gerechtfertigt und verkennen die Verantwortung der Politik.

8. Konklusion

Abschließend sollen nun am Ende dieser Masterarbeit die Fragen beantwortet werden, die ich in der Einleitung als meine Hauptfragestellung sowie als meine Subfragen gewählt habe: Inwiefern haben ehemalige palästinensische Schüler*innen Bildungsgerechtigkeit erlebt? Im Zuge dessen sollen auch folgende Subfragen beantwortet werden: Welche Aspekte von Emergency Education wurden aus Sicht eben dieser Schüler*innen wahrgenommen bzw. erlebt? Inwiefern haben die Begriffe der Bildungsgerechtigkeit bzw. Notfallpädagogik einen tatsächlichen Bezug zur palästinensischen Bildungslandschaft oder wurden diese Begriffe aus einem westlichen Diskurs heraus auf postkoloniales Terrain angewandt?

Dazu werden die zentralen Thesen dieser Arbeit kurz zusammengefasst:

Wie man in den Begriffsbestimmungen nachlesen kann, bezieht sich Notfallpädagogik im Allgemeinen auf Bildung in Situationen, in denen Kinder aufgrund von vom Menschen verursachten Krisen oder Naturkatastrophen keinen Zugang zu ihrem nationalen Bildungssystem haben (Sinclair 2001: 4). Ihre Ursprünge gehen auf die World Conference on Education for All (EFA) in Jomtien im Jahr 1990 zurück (Tawil 2001: 293). Wichtige Akteur*innen sind in diesem Zusammenhang die UNRWA, die sich dafür einsetzt, dass palästinensischen Flüchtlingskindern Zugang zu Bildung bereitgestellt wird (UNRWA 2018: o.S.) sowie die UN und Partner*innenorganisationen, welche darauf abzielen, das Risiko eines Rückfalls in einen gewaltsamen Konflikt zu verringern (UNICEF 2016: 9). Bildungsgerechtigkeit, im Gegenzug, bedeutet grundsätzlich den uneingeschränkten Zugang aller zur Schule (Castelli et. al 2012: 2246). Die Idee einer gerechten Bildung geht mindestens 200 Jahre zurück, allerdings wurden ihre Rahmenbedingungen und Voraussetzungen erst ab dem 21. Jahrhundert festgelegt (Giesinger 2015: 2). Einerseits muss sichergestellt werden, dass persönliche und soziale Umstände oder ethnische Herkunft kein Hindernis für die Entfaltung des Bildungspotenzials darstellen, andererseits, im Sinne inklusionstheoretischer Auffassungen, müssen grundlegende Mindeststandards an Bildung für alle gewährleistet werden (OECD 2008: 2). Beiden Begriffen ist gemein, dass es eine Reihe von Unsicherheiten bezüglich ihrer Konzeption gibt. Das Konzept der Notfallpädagogik lässt in ihren Ausführungen offen, ob Bildung als Teil einer humanitären Reaktion auf eine Krise angesehen wird oder ob sie als ein separates Thema zu betrachten ist, das bis zum Ende der Krise warten muss (Halstead & Affouneh 2006: 2). Der Begriff der Bildungsgerechtigkeit ist ebenso von Definitionsproblemen

betroffen, welche sehr unterschiedliche, auch außerschulische Akteur*innen miteinbeziehen und je nach Auffassung andere Ziele verfolgen (Castelli et al. 2012: 2244). Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wurde die bildungspolitische Geschichte Palästinas mit besonderem Augenmerk auf die Jahre ab der Zweiten Intifada (2000-2005) skizziert. Seit diesem Ereignis wurde in internationalen Berichterstattungen immer wieder auf weit verbreitete Verletzungen der Kinderrechte hingewiesen (Save the Children 2004: 5). Im Zuge notfallpädagogischer Maßnahmen setzten die UN und ihre Partner*innen Maßnahmen, um palästinensischen Schüler*innen weiterhin einen Zugang zu Bildung gewährleisten zu können. Allerdings wird bis heute festgestellt, dass eine signifikante Nummer an Ausschlüssen von Kindern und Jugendlichen vom Bildungssystem zu beobachten ist (UNICEF 2018a: 8), nicht zuletzt auch aufgrund der Auswirkungen des Corona-Virus (UNICEF 2020:2). In den nationalen Berichterstattungen über die Auswirkungen der kriegerischen Auseinandersetzungen auf palästinensische Kinder und Jugendliche wird grundsätzlich ein etwas anderes, vor allem auf die erfolgreich umgesetzten Strategien des palästinensischen Bildungsministeriums fokussiertes Bild über die bildungspolitische Lage vermittelt (The World Bank Group Middle East and North Africa Human Development Group 2006: 3-4). Zur Erklärung der unterschiedlichen Wahrnehmungen über die bildungspolitische Lage Palästinas muss die Beziehung zwischen den USA bzw. der EU, den Geldgeber*innen international handelnder Organisationen, und Palästina analysiert werden, welche von postkolonialen Einflüssen geprägt ist. Palästina ist auf umfangreiche wirtschaftliche Hilfe von den USA bzw. der EU angewiesen und damit auch empfänglich für bildungspolitische Maßnahmen, welche von internationalen Hilfsorganisationen auf die Bildungslandschaft Palästinas angewendet werden und sich dementsprechend an westlichen Diskursen über Bildung orientieren (Newman & Yacobi 2004: 18). Die Berichterstattungen von nationalen Autor*innen weichen deshalb ab, da sich diese nicht ausschließlich an den westlichen Werten und Normen orientieren, sondern immer auch die nationalen Prioritäten einbeziehen. Im nächsten Teil dieser Arbeit wurde mein Forschungsvorhaben beschrieben. Ziel meiner Forschung war es, schulische Erfahrungen aus der Perspektive einzelner Schüler*innen in erlebbar zu machen. Als Forschungsmethode habe ich die Biographieforschung gewählt (Bogner & Rosenthal 2017a) und mich für das biographisch-narrative Interview als Erhebungsmethode entschieden (Rosenthal 2014). Die Auswertung der Interviews folgte dem Schema der biographischen Fallrekonstruktion

(Rosenthal 2014). In dieser Masterarbeit wurde außerdem der Anspruch verfolgt, inklusiv zu forschen (Walmsley & Johnson 2003), indem meine Forschungspartner*innen aktiv in den Forschungsprozess eingebaut wurden und jederzeit die Möglichkeit hatten, sich an der Auswertung der Ergebnisse zu beteiligen bzw. über den aktuellen Stand der Forschung informiert zu werden.

Vor der Erhebung der Daten wurden forschungsethische Überlegungen allgemein, aber auch im Zusammenhang mit biographischer Arbeit angestellt. Im Zuge von Biographieforschung können Risiken auftreten, die bspw. eine Re-Traumatisierung oder eine Krise der Forschungspartner*innen durch die Rückmeldung der Ergebnisse hervorrufen können (Siouti 2018). Meine Forschungspartner*innen waren nach Aufklärung über die Risiken allerdings sehr interessiert daran, die Ergebnisse meiner Forschungsarbeit zu lesen. Außerdem wurde mein persönlicher Zugang bzw. meine ethische Haltung zum Forschungsfeld dargelegt und auf die Potenziale meiner Forschung in Hinblick auf die Umsetzung akademischen Aktivismus hingewiesen.

Nachdem die Daten erhoben wurden, folgte die Auswertung ebendieser. Dabei wurden in einem ersten Schritt die biographischen Eckpunkte der interviewten Personen dargeboten. Danach folgte eine Analyse der Sinneinheiten bzw. eine strukturelle inhaltliche Beschreibung der einzelnen biographischen Stationen meiner Forschungspartner*innen. Im nächsten Schritt wurden in der Wissensanalyse die beschreibenden und argumentativen Passagen der jeweiligen Interviews in Verbindung mit den davor analysierten Sinneinheiten gesetzt. Zu guter Letzt folgte der Vergleich beider analysierter Interviews (Schütze 1983 & 1984).

Im letzten Kapitel dieser Masterarbeit wurden die Ergebnisse meiner Auswertung mit theoretischen Konzepten zusammengeführt und ein gezieltes Augenmerk auf die Involviertheit der Konzepte Notfallpädagogik und Bildungsgerechtigkeit gelegt. Zusammenfassend wurden 5 Themenpunkte – die Identitätsfindung in einer gespaltenen Gemeinschaft, Bewältigungsmechanismen, unzureichende Unterstützung, der Wert von Bildung sowie die Systemrelevanz von Lehrkräften – näher erläutert. Dabei konnte festgestellt werden, dass in den (notfallpädagogischen) Programmen und Ausführungen internationaler Organisationen oft die kulturellen Spezifika Palästinas bzw. der palästinensischen Gemeinschaften, wie etwa die kollektive Ausrichtung der Gesellschaft, übersehen bzw. nicht miteinbezogen werden und so zu einer gravierenden Differenz zwischen den Intentionen international agierender

Organisationen und der tatsächlichen Wirksamkeit dieser Intentionen führen. Außerdem konzentrieren sich die notfallpädagogischen Maßnahmen zu sehr auf die theoretische Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten und lassen die Implementierung von Unterstützung in den Bereichen Freizeit, psychosozialer Beistand, Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung sowie die Entwicklung demokratischer und moralischer Werte in Einklang mit der kulturellen Identität Palästinas außer Acht.

Hinsichtlich meiner Forschungsfrage und den Subfragen lässt sich nun folgendes Fazit ziehen:

Beide meiner Forschungspartner*innen durften an Bildung teilnehmen und konnten im Sinne eines akademischen Abschlusses erfolgreich ihre schulische Bildung absolvieren. Wenn die alleinige Erreichung eines bestimmten Bildungsgrades im Sinne eines grundlegenden Zugangs zu Bildung und dem erfolgreichen Abschluss einer schulischen Karriere als ausreichend gerecht verstanden wird, haben sie wohl Bildungsgerechtigkeit erlebt, allerdings greift dies aus inklusionstheoretischer Perspektive viel zu kurz. Bildungsgerechtigkeit im inklusiven Sinne zielt auf die Entwicklung von Bildungsstrategien, die auf individuelle Unterschiede eingehen und daher allen Kindern zugute kommen. Die Vernachlässigung wichtiger Kategorien von Bildung, die bereits kurz zuvor erwähnt wurden, kann in keinem Fall als gerecht betrachtet werden – ebenso wenig wie die (un-)absichtliche Nicht-Beachtung nationaler und kultureller Spezifika, die im Sinne einer inklusiven, gerechten und diskriminierungsfreien Bildung unbedingt beachtet werden müssen. Eine Kultur der Inklusion im Zuge von Bildungsgerechtigkeit zu erreichen, erfordert gemeinsame Annahmen und Überzeugungen aller Akteur*innen, sowohl also internationaler Organisationen als auch nationaler Träger*innen bildungspolitischer Entscheidungen. Durch das vertikale Machtverhältnis zwischen den Geldgebern des Westens und Palästina wird ein Dialog auf Augenhöhe allerdings erschwert und führt zu einer Auferlegung und vielleicht sogar zu einem Aufzwingen westlicher Überzeugungen von Bildung auf die palästinensische Bildungslandschaft. Es soll in dieser Auseinandersetzung auf keinen Fall die humanitäre Hilfe in Notsituationen von der UN und ihren Partner*innenorganisationen geschmälert werden, allerdings wird der Bedarf einer Entwicklung längerfristiger bildungspolitischer Maßnahmen und Strategien sichtbar. Diese sollen in Zusammenarbeit und auf Augenhöhe mit nationalen Akteur*innen entwickelt werden und einen gemeinsamen Handlungsrahmen, abgestimmt auf

nationale und kulturelle Bedürfnisse, abbilden. Der Krieg in Palästina ist ein langfristiger Konflikt, der langfristiger bildungspolitischer Maßnahmen bedarf, die nicht zwangsweise an humanitäre Hilfe gekoppelt sind. Von meinen beiden Forschungspartner*innen wurden nämlich vor allem die Aspekte von Emergency Education erwähnt bzw. erlebt, welche in direktem Zusammenhang mit humanitärer Hilfe und der Sicherung der Grundversorgung stehen. In diesem Kontext wurde aber vor allem auch die ungenügende humanitäre Hilfe der UN und ihrer Partner*innen angesprochen. Im Zuge von Bildung schienen die notfallpädagogischen Strategien niemals in das Innere der Schulen selbst durchgedrungen zu sein. Die UNRWA Schulen gelten zwar an sich als notfallpädagogische Maßnahmen, allerdings kann von einer gerechten Bildung kaum die Rede sein, wenn die UNRWA rassistische und gewaltsame Praktiken zulässt und so gegen die Kinderrechte verstößt. Auch in Bezug auf die psychosoziale Unterstützung seitens der internationalen Organisationen konnte nur ein Mangel bzw. die Inexistenz ebendieser Unterstützung von meinen Forschungspartner*innen festgestellt werden. Ebenfalls betroffen bzw. nicht betroffen von den notfallpädagogischen Maßnahmen internationaler Organisationen im Rahmen der Lehrer*innenausbildung schienen die Lehrer*innen selbst zu sein: laut den Ausführungen meiner Forschungspartner*innen zeichneten sich ihre Lehrpersonen vor allem durch methodische Inkompetenz aus. Die notfallpädagogischen Programme zur Ausbildung von Lehrpersonen schienen also nicht besonders effektiv gewesen zu sein. Allerdings, wie bereits in Kapitel 8 erläutert, kann es nicht allein an den Lehrer*innen liegen, allen Anforderungen, die in Zusammenhang mit einer gerechten Bildung im inklusiven Sinne stehen, gerecht zu werden. Bildungsgerechtigkeit und deren Konzeption verlangt eine Auseinandersetzung auf politischer Ebene, gemeinsam mit leitenden Mitarbeiter*innen auf nationaler Bezirks- und Schulebene. Bildungsgerechtigkeit an sich verstehe ich grundsätzlich als einen neutralen Begriff, der aber je nach Auslegungsart unterschiedliche Dimensionen annimmt. Allerdings wird der Begriff der Bildungsgerechtigkeit vor allem in westlichen Kreisen diskutiert. Nichtsdestotrotz kann ihn sich auch die palästinensische Bildungslandschaft zu eigen machen, definieren und unter dem Anspruch arbeiten, den eigenen Vorgaben gerecht zu werden. So kann eine zu starke Fokussierung auf das westliche Verständnis von Bildungsgerechtigkeit vermieden werden und anstatt einer hauptsächlich defizitären Beschreibung – seitens internationaler Organisationen – all der Dinge, die im Zuge einer gerechten Bildung nicht erreicht werden,

eine Beschreibung der Bemühungen und Maßnahmen vorgenommen werden, welche die palästinensische Bildungslandschaft im Zusammenhang mit dem eigenen Verständnis von Bildungsgerechtigkeit vornimmt. Notfallpädagogik oder Emergency Education ist im Gegenzug dazu ein klar von westlichen Diskursen geprägter Begriff, der in gewisser Hinsicht eine Überlegenheit des Westens gegenüber postkolonialem Terrain suggeriert. Erstens definieren die UN und ihre Partner*innen eigenmächtig, was als Notfall betrachtet wird. Zweitens wird dieses Machtverhältnis auch dadurch bestärkt, dass, wie bereits erwähnt, westliche Überzeugungen von Bildung der palästinensischen Bildungslandschaft regelrecht aufgezwungen werden, mit der Rechtfertigung, dass es sich um notfallpädagogische Maßnahmen handelt, die im Zuge humanitärer Hilfe Anwendung finden sollen. Die eigennützigen, wirtschaftlichen Interessen der westlichen Großmächte an Palästina und Israel werden so unter einen Schleier der uneigennützigen Unterstützung und Hilfe gehüllt. Ich möchte zu guter Letzt noch auf die Einschränkungen dieser Masterarbeit hinweisen. Diese Masterarbeit besitzt nicht den Anspruch, allgemein gültige Aussagen zur palästinensischen Bildungslandschaft und ihren Beziehungen zu Europa und den USA zu treffen. Anhand der Ergebnisse zweier Interviews kann niemals auf die Erfahrungen anderer, palästinensischer Schüler*innen geschlossen werden. Außerdem decken die Bildungserfahrungen meiner beiden Forschungspartner*innen nur einen bestimmten Zeitraum während eines Konflikts ab, der weit in die Vergangenheit zurückreicht und weiterhin andauern wird. Allerdings kann diese Masterarbeit eventuell als Quelle bezüglich intensiverer, weitläufigerer Forschung in diesem Bereich betrachtet werden und dazu beitragen, ebenfalls die Stimmen von (ehemaligen) Schüler*innen als valide Meinungen in der Auseinandersetzung mit Bildungsgerechtigkeit wahrzunehmen.

Literaturverzeichnis

- Aguilar, P.; Retamal, G. (1998): Rapid educational response in complex emergencies. International Bureau of Education. Genf.
- Ainscow, M. (2020): Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. In: Nordic Journal of Studies in Educational Policies. 6:1. S. 7-16.
- Albadawi, B.; Sabbah, S. (2022): Recent approaches to teacher preparation in Palestine. In: Journal of Language and Linguistic Studies. 16:3. S. 1637-1648.
- Alshakhshir, R. (2017): Inclusive Education in Palestine, a journey for everyone. Online einsehbar unter: <https://www.childhoodexplorer.org/inclusive-education-in-palestine>, zuletzt eingesehen am 20.05.21.
- Andina, M. (2007): Education in emergencies: standards for human rights and development. In: CICE. 9:2. S. 6-19.
- Asseburg, M. (2021): Das palästinensische Superwahljahr. Bedeutung, Herausforderungen und europäische Handlungsoptionen. Online einsehbar unter: <https://www.swp-berlin.org/10.18449/2021A26/>, zuletzt eingesehen am 23.03.23
- Barron, K.; Harmgart, H.; Huck, S.; Schneider, S. O.; Sutter, M. (2021): Discrimination, Narratives and Family History: An Experiment with Jordanian Host and Syrian Refugee Children. In: The Review of Economics and Statistics. S. 1-34.
- Becker-Schmidt, R. (2020): The relevance of biographical studies for empowerment strategies. In: Olesen, H. S. (Hrsg.): Psychosocial perspectives on adult learning. Leiden. Brill Sense. S. 61-73.
- Bekerman, Z.; Zembylas, M. (2009): Fearful symmetry: Palestinian and Jewish Teachers confront contested narratives in integrated bilingual education. In: Teaching and Teacher Education. 26. S. 507-515.
- Bogner, A.; Rosenthal, G. (2017a): Biographien – Diskurse – Figurationen. Methodische Überlegungen aus einer sozialkonstruktivistischen und figurationssoziologischen Perspektive. In: Spies, T.; Tuiden, E. (Hrsg.): Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen. Springer VS. Wiesbaden. S. 43-68.
- Bogner, A.; Rosenthal, G. (2017b): Biographische Selbstpräsentationen in Norduganda (West Nile) und Palästina (Westjordanland). Etablierte Diskurse und die Biographien von AußenseiterInnen. In: Spies, T.; Tuiden, E. (Hrsg.): Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen. Springer VS. Wiesbaden. S. 213-228.
- Bush, K.; Saltarelli, D. (2000): The two faces of education in ethnic conflict: towards a peace building education for children. UNICEF Innocenti Research Centre. Florenz.
- Brüsemeister, T. (2008): Qualitative Forschung. Springer VS. Wiesbaden.

- Buchner, T. (2018): Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn.
- Castelli, C.; Crescentini, A.; Ragazzi, S. (2012): Equity in Education: a general overview. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 69. S. 2243-2250.
- Castro Varela, M. d. M.; Dhawan, N. (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Transcript. Bielefeld.
- David, L. (2019): Historical narratives as foundations for ethnicized identities: “facing the past” encounters in the Western Balkans and in Israel/Palestine. In: *East European Politics*. 35:4. S. 415-432.
- Eder, F.; Paseka, A. (2021): Schüler*innen und Schüler als Subjekte und Akteure von Schule. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*. 11. S. 7-17.
- ERA (2013): Palestine Refugees. Education Resilience Case Report. ERA (Education Resilience Approaches Programme)/SABER (A Complement to the Systems Approach for Better Education Results). o.O.
- Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS) (2017). Online einsehbar unter: <https://soziologie.de/dgs/ethik/ethik-kodex>, zuletzt eingesehen am 08.06.22
- Fischer, P.; Ai, A. L.; Aydin, N.; Frey, D.; Haslam, S. A. (2010): The Relationship Between Religious Identity and Preferred Coping Strategies: An Examination of the Relative Importance of Interpersonal and Intrapersonal Coping in Muslim and Christian Faiths. In: *Review of General Psychology*. 14:4. S. 365-381.
- Flick, U. (1991): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, U.; von Kardoff, E.; Keupp, H.; von Rosenstiel, L.; Wolff, S. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Sozialisationsforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Beltz. München. S. 147-173.
- Flood, M.; Martin, B.; Dreher, T. (2013): Combining academia and activism. Common obstacles and useful tools. In: *Australian Universities' Review*. 55/1. S. 17-26.
- Giesinger, J. (2015): Bildungsgerechtigkeit: Begrifflichkeiten, Konzepte, Geschichte. In: Workshop „Bildungsgerechtigkeit: ein erfüllbarer Anspruch? Österreichische Forschungsgemeinschaft. Wien. S. 1-12.
- Glaser, W. (2009): Selbstbestimmung und Selbstvertretung durch Empowerment, Behinderte Menschen. In: *Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*. Online einsehbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh-2-09-glaser-selbstbestimmung.html#idp1607232>, zuletzt eingesehen am 21.04.22
- Halstead, M. J.; Affouneh, S. J. (2006): Educating the human spirit in times of conflict: the case of emergency education in Palestine. In: *International Journal of Children's Spirituality*. 11:2. S. 199-215.
- Hammer, D. (2020): Erzähle, was du lernen willst. Über den Nutzen narrativer Bildungsforschung. In: *Erwachsenenbildung (KBE)*. 4. S. 151-153.

- Harris, E.; Baumann, H. (2019): Identity and war: comparisons and connections between the Balkans and the Middle East. In: East European Politics. 35:4. S. 401-414.
- Hashweh, M. (2011): Teacher Education Strategy. Review of Implementation Status. USAID, MoEHE, AMIDEAST. o.O.
- Herbst, A. (2015): Die Inklusionsdebatte. Argumentation entlang von Menschenrechten und Ökonomisierung. Wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Förderschulen; Eingereicht beim: Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt Landesprüfungsamt für Lehrämter; Erstgutachter: Prof. Dr. Andreas Hinz/ Zweitgutachterin: Ines Boban. Online einsehbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/herbst-inklusionsdebatte.html#idp8555072>, zuletzt eingesehen am 10.03.22.
- Hofstede, G.; Hofstede, G. J.; Minkov, M. (2010): Cultures and Organizations. Software of the Mind. Intercultural Cooperation and its Importance for Survival. McGraw-Hill. New York City.
- IMPACT-se (2019): The 2019-2020 Palestinian School Curriculum. Grades 1-12. IMPACT-se. Ramat Gan.
- INEE (2004): Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crisis and Early Reconstruction. UNESCO. Paris.
- Jabr, D. (2009): 'Growing' education in difficult environments promoting problem solving: a case from Palestine. In: Compare. 39:6. S. 723-736.
- JRC (2016): Equity in Education in Europe. Publication Office of the European Union. Luxemburg.
- Kagawa, F. (2005): Emergency education: a critical review of the field. In: Comparative Education. 41:4. S. 487-503.
- Khalidi, M.; Wahbeh, N. (2000): Teacher education in Palestine: understanding teachers' realities and development through action research. Al-Qattan Centre for Educational Research and Development (QCERD). Ramallah.
- Koenig, O.; Buchner, T. (2010): (Inklusive) Forschung als Empowerment? In: Kulig, W.; Schirbort, K.; Schubert, M. (Hrsg.). Empowerment behindelter Menschen. Theorien, Konzepte, Best-Practice. W. Kohlhammer. Stuttgart. S. 267-281.
- Kremsner, G.; Buchner, T.; Koenig, O. (2016): Inklusive Forschung. In: Buchner, T.; Koenig, O.; Schuppener, S. (Hrsg.): Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn. S. 645-649.
- Küstners, Y. (2014): Narratives Interview. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer VS. Wiesbaden. S. 575-580.

- Leidinger, J. (2006): Die Wechselwirkungen zwischen zerstörten Bildungssystemen und Zunahme der Gewalt – exemplarisch dargestellt am Schicksal von Kindersoldaten. In: *Bildungsforschung*. 3. S. 1-24.
- Miethe, I. (2003): Das Problem der Rückmeldung. Forschungsethische und praktische Erfahrungen und Konsequenzen in der Arbeit mit hermeneutischen Fallrekonstruktionen. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*. 4:2. S. 223-240.
- Miethe, I.; Riemann, G. (2007): Mehr Fragen als Antworten. Überlegungen zu einem selbstkritischen Umgang mit forschungsethischen Problemstellungen in unserer Arbeit. In: Giebeler, C.; Fischer, W.; Goblirsch, M.; Miethe, I.; Riemann, G. (Hrsg.): *Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung*. Barbara Budrich. Opladen. S. 219-236.
- Mlodoch, K. (2017): *Gewalt, Flucht – Trauma? Grundlagen und Kontroversen der psychologischen Traumaforschung*. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. Göttingen.
- MoE (2012): *Policy for safe and equitable access to quality education*. State of Palestine. Ministry of Education.
- MoEHE (2000): *The Five-Year Education Development Plan 2000/2001-2004/2005*. MoEHE. Ramallah.
- MoEHE (2008): *Education Development Strategic Plan 2008-2012*. MoEHE. o.O.
- Moor-Gilbert, B. (2018): Palestine, Postcolonialism and Pessimism. In: *Interventions*. 20:1. S. 7-40.
- Newman, D.; Yacobi, H. (2004): *The Role of the EU in the Israel/Palestine Conflict*. Department of Politics and Government, Ben Gurion University. Beer Sheva, Israel.
- Nicolai, S. (2006): Education and chronic crisis in Palestine. In: *Forced Migration Review*. 7. S. 24-26.
- Nind, M. (2011): Participatory data analysis: a step too far? In: *Qualitative Research*. 14:4. S. 349-363.
- Obura, A. (2003): *Never again, educational reconstruction in Rwanda*. UNESCO International Institute for Educational Planning. Paris.
- OECD (2008): *Ten Steps to Equity in Education*. OECD. Paris.
- Occupied Palestinian Territories (2020): *Education Cluster Strategy*. Palestine 2020-2021. oPt. o.O.
- Penslar, D. (2008): Zionism, colonialism and Postcolonialism. In: *Journal of Israeli History*. 20: 2-3. S. 84-98.
- Pigozzi, M. J. (1999): *Education in emergencies and for reconstruction: a developmental approach*. UNICEF. New York.
- Povrzanovic, M. (1997): Identities in War. Embodiments of Violence and Places of Belonging. In: *Ethnologia Europaea*. 27:2. S. 153-162.

- Riboltis, E. (2008): Humanressource – Humankapital. In: Dzierzbicka, A. (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart: von Autonomie bis Wissensmanagement. Löcker. Wien. S. 135-145.
- Rice, V.; Liu, B. (2016): Personal resilience and coping with implications for work. Part I: A review. In: Work. 54:2. S. 325-333.
- Rory, M. (2011): Europe's Palestine Problem. In: Foreign Affairs. 90:5. S. 8-12.
- Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Campus. Frankfurt am Main.
- Rosenthal, G. (2005): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Juventa. Weinheim.
- Rosenthal, G. (2014): Biographieforschung. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer VS. Wiesbaden. S. 509-520.
- Rukundwa, L.; van Aarde, A. (2016): The formation of postcolonial theory. In: HTS Teologiese Studies/Theological Studies. 63:3. S. 1171-1194.
- Said, E. W. (2015): Der orientalisierte Orient. In: Castro Varela, M. d. M.; Dhawan, N. (Hrsg.): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Transcript. Bielefeld. S. 91-150.
- Save the Children (2004): Living behind barriers – Palestinian children speak out. Save the Children UK and Save the Children Sweden. London.
- Schär, M.; Hilpert, P.; Bodenmann, G. (2013): Soziale Unterstützung in Partnerschaft und Familie im Kulturvergleich. In: Genkova, P.; Ringeisen, T.; Leong, F. T. L. (Hrsg.): Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven. Springer VS. Wiesbaden. S. 279-292.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. 13/3. S. 283-293.
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiografischen Stehgreiferzählens. In: Kohli, M.; Robert, G. (Hrsg.): Biografie und soziale Wirklichkeit. Metzler. Stuttgart. S. 78-117.
- Sinclair, M. (2001): Education in Emergencies. In: Jeff, C.; Talbot, C.; Cipollone, D. (Hrsg.): Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries. UNHCR. Genf. S. 1-83.
- Sinclair, M. (2007): Education in Emergencies: In: Commonwealth Education Partnerships. S. 52-56.
- Siouti, I. (2018): Forschungstehik in der Bioraphieforschung: Herausforderungen im Fosrchungsfeld der politischen Partizipation. In: Forum: Qualitative Sozialforschung. 19:3. o.S.
- Skinner, E. A.; Edge, K.; Altman, J.; Sherwood, H. (2003): Searching for the Structure of Coping: A Review and Critique of Category Systems for Classifying Ways of Coping. In: Psychological Bulletin. 129:2. S. 216-269.

- Sommers, M. (2001): Peace Education and Refugee Youth. In: Jeff, C.; Talbot, C.; Cipollone, D. (Hrsg.): Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries. UNHCR. Genf. S. 171-224.
- Stojanov, K. (2014): Schule als Ort der Selbst-Bildung. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Springer VS. Wiesbaden. S. 153-166.
- Tawil, S. (2001): Exploring humanitarian law: armed conflict and education for social cohesion. In: Prospects 30. S. 293-306.
- The World Bank Group Middle East and North Africa Human Development Group (2006): West Bank and Gaza. Education Sector Analysis. Impressive Achievements under Harsh Conditions and the Way Forward to Consolidate a Quality Education System. World Bank. o. O.
- Torczyner, J. (2020): Rights-Based Community Practice and Academic Activism in a Turbulent World. Putting Theory into Practice in Israel, Palestine and Jordan. Routledge. London/New York.
- UN (1999): Durchführung des internationalen Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. Wirtschafts- und Sozialrat der Vereinten Nationen. o.O.
- UN WATCH (2022): UNRWA's Teachers of Hate. 2022 Report exposing UNRWA Teachers' Incitement to Antisemitism and Terrorism. UN-Watch. Genf.
- UNESCO (1990): World Declaration on Education for all. UNESCO. Jomtien.
- UNESCO (2000a): The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments. World Education Forum. Dakar, Senegal.
- UNESCO (2000b): Thematic study on education in situations of emergency and crisis: assessment EFA. Emergency Education Assistance Unit. Paris.
- UNESCO (2017a): UNESCO Strategic Framework for Education in Emergencies in the Arab Region (2018-2021). UNESCO Regional Bureau for Education. Libanon.
- UNESCO (2017b): Bildungsagenda 2030 Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4. Inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle. Deutsche UNESCO-Kommission. Bonn.
- UNICEF (1989): UN-Konvention über die Rechte des Kindes. UNICEF. o.O.
- UNICEF (2004): The situation of Palestinian Children in the occupied Palestinian Territory: in search of a better childhood. United Nation's Children Fund. Jerusalem.
- UNICEF (2016): Conflict Sensitivity and Peacebuilding. UNICEF. Niederlande/Schweiz.
- UNICEF (2018a): State of Palestine. Country Report on Out-of-School Children. All in School – Middle East and North Africa Out – of – School Children Initiative. UNICEF. o.O.
- UNICEF (2018b): Children in the State of Palestine. UNICEF. o.O.

- UNICEF (2020): State of Palestine. Humanitarian Situation Report. End of Year 2020. UNICEF. o.O.
- UNRWA (2018): Education in emergencies: ensuring quality education in times of crisis. United nations relief and works agency for Palestine refugees in the near east. Education department. o.O.
- UNRWA (2019): Education in Emergencies for Palestine Refugee Children. UNRWA Proposal to the Government of Belgium. UNRWA. o.O.
- Von Unger, H. (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Springer VS. Wiesbaden.
- Von Unger, H. (2018): Forschungsethik, digitale Archivierung und biographische Interviews. In: Lutz, H.; Schiebel, M.; Tuiden, E. (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Springer VS. Wiesbaden. S. 685-697.
- Walmsley, J.; Johnson, K. (2003): Inclusive Research with People with Learning Disabilities. In: Past, Present and Futures. Jessica Kingsley Publishers. London/New York.
- Wright, C. (2006): UNICEF Education Strategy 2006-2015. In: Forced Migration Review. 7/2006. S. 4-6.
- Young, R. (2001): Postcolonialism: an historical introduction. Blackwell. London.

Anhang

Abstract in deutscher Sprache

Diese Masterarbeit setzt sich mit den Erfahrungen ehemaliger palästinensischer Schüler*innen auseinander und fragt dabei unvoreingenommen nach Bildungsgerechtigkeit. Die Brücke zur inklusiven Pädagogik kann insofern geschlagen werden, als sich mein Forschungsinteresse explizit auf einen inklusiven Grundsatz bezieht, nämlich die uneingeschränkte Teilhabe an Schule aller Kinder und Jugendlichen. Da die uneingeschränkte Teilhabe an Schule allerdings durch die israelische Besatzung und den damit einhergehenden Konflikten und Kriegen nicht gewährleistet werden kann, werden notfallpädagogische Programme der UN und Partner*innenorganisationen in die Bildungslandschaft Palästinas eingeführt. Inwieweit ebendiese notfallpädagogischen Programme eurozentrische Diskurse rund um Bildung darstellen, soll im Laufe dieser Forschungsarbeit ebenfalls geklärt werden. Im Zuge dessen wird allerdings keine von außen kommende, defizitorientierte Perspektive auf das Bildungssystem Palästinas gegeben, sondern es sollen schulische Erfahrungen aus der Perspektive einzelner Schüler*innen erlebbar gemacht werden. Dazu wurden im Zuge biographischer Forschung zwei narrative Interviews mit ehemaligen palästinensischen Schüler*innen geführt, die im Anschluss mithilfe der biographischen Fallrekonstruktion ausgewertet werden. Unter Berücksichtigung inklusionstheoretischer Auffassungen von Bildungsgerechtigkeit kann die erlebte Schulzeit meiner Forschungspartner*innen nicht als gerecht eingestuft werden, da wichtige Teilbereiche von Bildung - Freizeit, psychosoziale Unterstützung, Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung sowie die Entwicklung demokratischer und moralischer Werte – in den notfallpädagogischen Notfallprogrammen internationaler Organisationen vernachlässigt wurden; ebenso wenig wurden nationale sowie kulturelle Spezifika mitbedacht. Eine Kultur der Inklusion im Zuge von Bildungsgerechtigkeit zu erreichen, erfordert gemeinsame Annahmen und Überzeugungen aller Akteur*innen, sowohl also internationaler Organisationen als auch nationaler Träger*innen bildungspolitischer Entscheidungen. Durch das vertikale Machtverhältnis zwischen den Geldgebern des Westens und Palästina wird ein Dialog auf Augenhöhe allerdings erschwert und führt zu einer Auferlegung und vielleicht sogar zu einem Aufzwingen westlicher Überzeugungen von Bildung auf die palästinensische Bildungslandschaft.

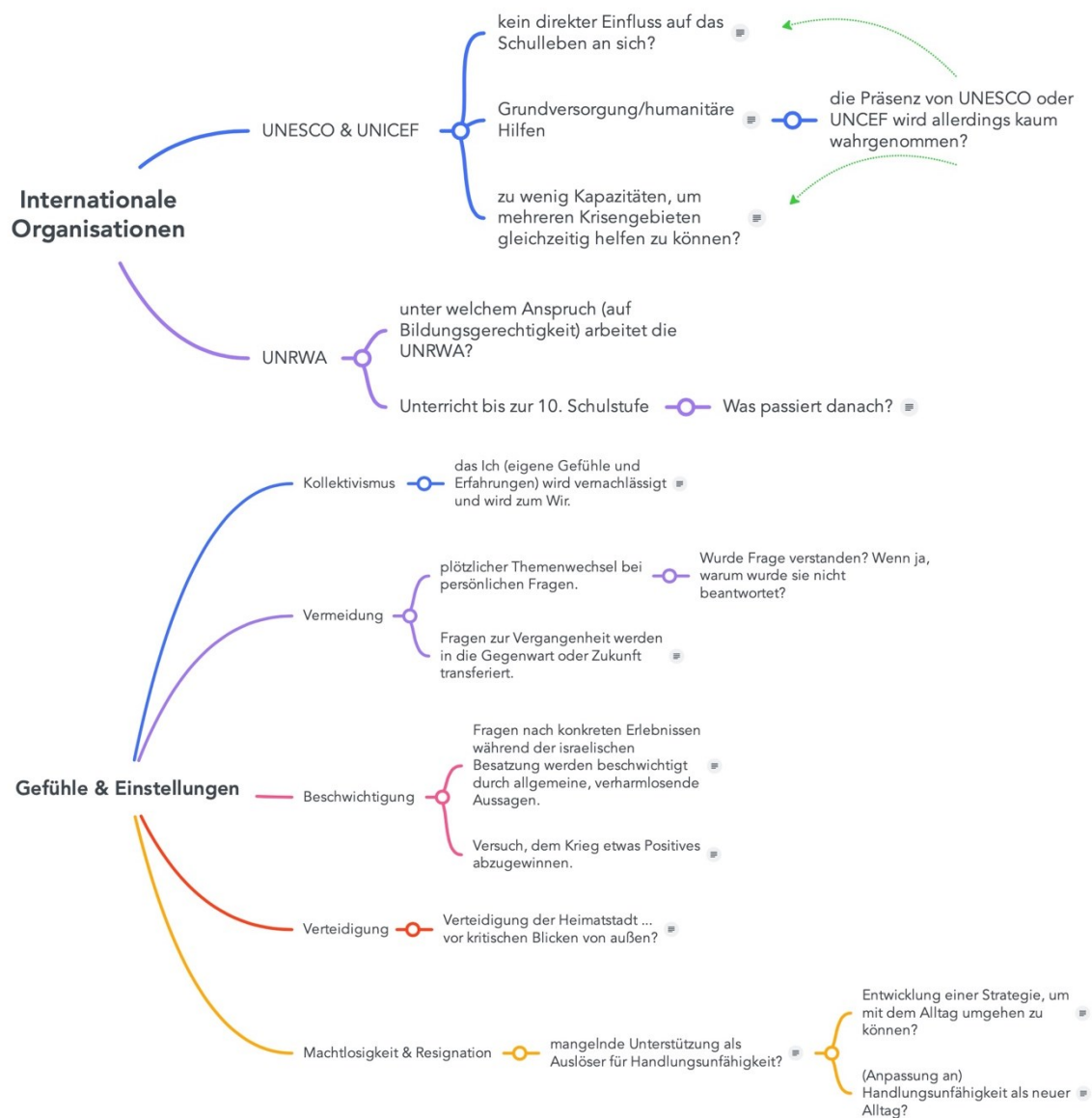
Abstract in englischer Sprache

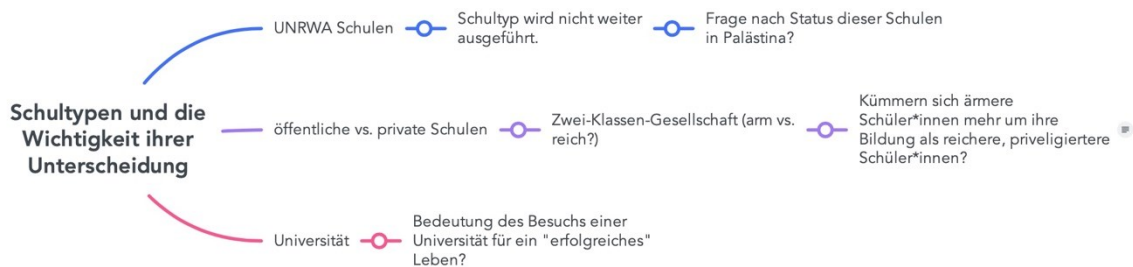
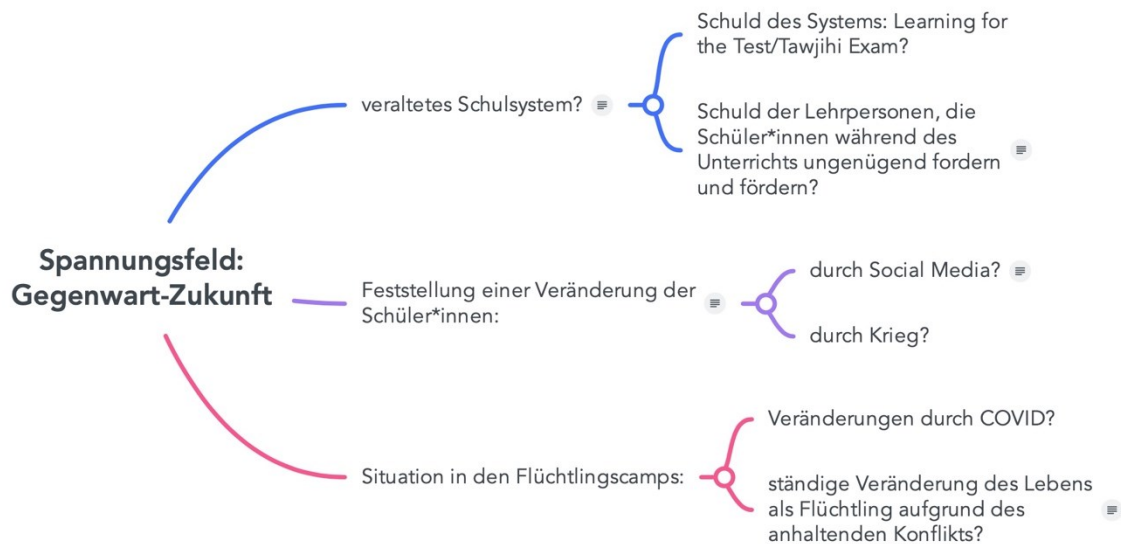
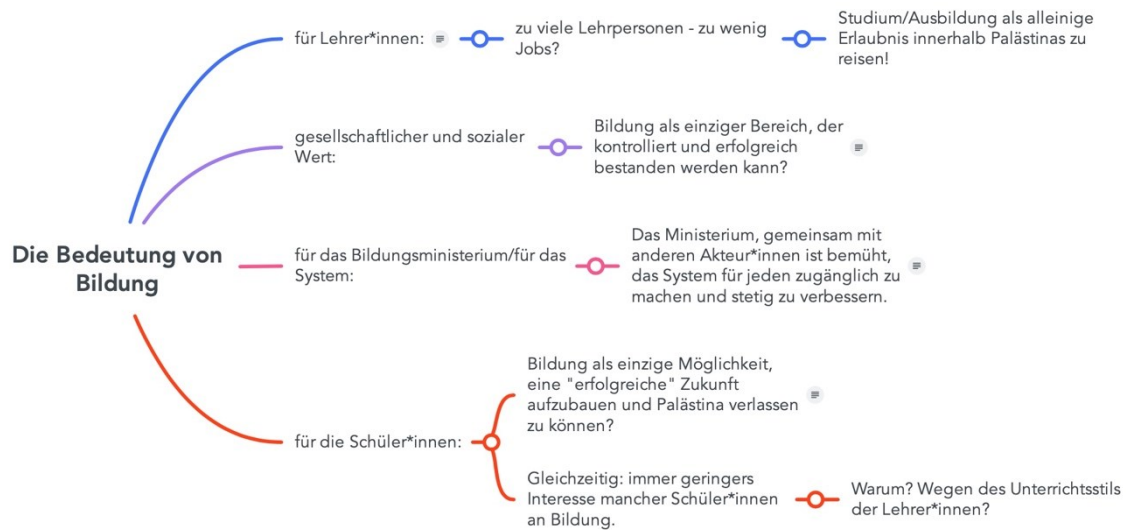
This master's thesis explores the experiences of former Palestinian students, asking unbiased questions about equity in education. The link to inclusive pedagogy can be made insofar as my research interest explicitly refers to an inclusive principle, namely the unrestricted participation in school of all children and adolescents. Since full participation in school cannot be guaranteed due to the Israeli occupation and the accompanying conflicts and wars, emergency educational programs of the UN and partner organizations are introduced into the educational landscape of Palestine. The extent to which these emergency educational programs represent Eurocentric discourses around education will also be clarified in the course of this research. In the course of this thesis, however, no external, deficit-oriented perspective on the educational system of Palestine will be given, but rather school experiences from the perspective of individual students will be made tangible. For this purpose, two narrative interviews with former Palestinian students will be conducted in the course of biographical research, which will then be evaluated with the help of biographical case reconstruction. Considering inclusion-theoretical conceptions of equity in education, the school years experienced by my research partners cannot be classified as fair, since important sub-areas of education - leisure time, psychosocial support, identity formation and personality development as well as the development of democratic and moral values - were neglected in the educational emergency programs of international organisations; neither national nor cultural specifics were considered. Achieving a culture of inclusion in the context of equity in education requires shared assumptions and convictions among all stakeholders, both international organisations and national policy makers. However, the vertical power relationship between the donors of the West and Palestine makes a dialogue at eye level difficult and leads to an imposition of Western beliefs about education on the Palestinian educational landscape.

Maps

Die in diesem Anhang vorgestellten Maps dienen einer ersten überblicksmäßigen Einordnung der Aussagen meiner Interviewpartner*innen, noch bevor ich die in Kapitel 7 präsentierten Analyseschritte vorgenommen habe. Die in diesen Maps vorgenommene Unterteilung in Kategorien spiegelt nur zu einem kleinen Teil die Gliederung wider, für die ich mich in den Wissensanalysen und daraufhin auch in Kapitel 8 entschieden habe. Allerdings waren die Maps eine Hilfe, um grundlegende Themen und Muster der Analyse zu erkennen.

Maps G.





Maps S.

