

Reinhard Stähling, Barbara Wenders

Worin unsere Stärke besteht

Eine inklusive Modellschule im sozialen Brennpunkt



Psychosozial-Verlag

Reinhard Stähling, Barbara Wenders
Worin unsere Stärke besteht

Die Reihe »Dialektik der Be-Hinderung« ist inter- und transdisziplinär angelegt. Sie eröffnet den Zugang zu einem vertieften theoretischen Begreifen der sozialen Konstruktion von Behinderung in Form von Beiträgen zu einer synthetischen Humanwissenschaft. Sie versteht sich in den Traditionen kritischer Theorie, die immer auf eine veränderte gesellschaftliche Praxis im Sinne von Dekolonisierung und Überwindung sozialer Ausgrenzung zielt. Außerdem muss kritische Theorie im Bereich von Behinderung und psychischer Krankheit erweiterte Zugangswege kritischer Praxis eröffnen und sich von dieser ausgehend bestimmen, denn wie bereits Comenius festhielt: »Das Wissen, das nicht zu Taten führt, mag zugrunde gehen!«

Damit ist ein Verständnis von Behinderung und psychischer Krankheit zugrunde gelegt, das von dem bio-psycho-sozialen Wechselverhältnis von Isolation und sozialer Ausgrenzung als Kernbestand der Konstruktion von Behinderung ausgeht. Gegen diese Prozesse wird die generelle Entwicklungsfähigkeit aller Menschen durch menschliche Verhältnisse gesetzt, in deren Mittelpunkt, in Anlehnung an die »Philosophie der Befreiung«, Anerkennung und Dialog stehen.

Das einzig Heilige, das zählt, ist die Existenz des Anderen.

DIALEKTIK DER BE-HINDERUNG

Herausgegeben von Georg Feuser, Wolfgang Jantzen †, Willehad Lanwer,
Ingolf Prosetzky, Peter Rödler und Ursula Stinkes

Reinhard Stähling, Barbara Wenders

Worin unsere Stärke besteht

**Eine inklusive Modellschule
im sozialen Brennpunkt**

Mit einem Vorwort von
und einem Interview mit Georg Feuser

Psychosozial-Verlag

Zum Buch ist für Fortbildungszwecke die Filmdokumentation
PERSPEKTIVEN entstanden. Laufzeit: 27 Min.
Diese kann als DVD bzw. Link zum Download erworben werden bei:
FriJus GmbH, Stuttgart – Tel. 0711-8066697
f.schuchardt@frijus.de – www.frijus.de

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

Originalausgabe

© 2021 Psychosozial-Verlag, Gießen

E-Mail: info@psychosozial-verlag.de

www.psychosozial-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form
(durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren)
ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert
oder unter Verwendung elektronischer Systeme
verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagabbildung: Donata Wenders

Umschlaggestaltung und Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar

ISBN 978-3-8379-3122-8 (Print)

ISBN 978-3-8379-7786-8 (E-Book-PDF)

Inhalt

Vorwort	11
<i>Georg Feuser</i>	

Die Solidarität der Kinder untereinander und die professionelle Solidarität der Pädagog*innen	15
Einleitung und Dank	

Sozialer Brennpunkt	15
Die »natürliche« Solidarität der Kinder – worin unsere Stärke besteht	20
Professionelle Solidarität der Pädagog*innen und die Geschichte unserer Schule im Brennpunkt	25
Erfolge unserer Schüler*innen	30
<i>Which side are you on?</i>	36
Aufbau und Sprache des Buches	37
Dank	40

Teil I ***Erfahrungen mit der Stärke der Kinder***

1 Die Schule Berg Fidel im sozialen Brennpunkt und der solidarische Kampf	45
Die Perspektive einer Sonderpädagogin in einer Siedlung mit geflüchteten Familien	
2 Gelebte Praxis in der PRIMUS-Schule Berg Fidel-Geist (Jahrgänge 1 bis 10)	59

2.1	Ein Schultag – Die Gruppe stärkt sich selbst	59
2.1.1	Ein Beispieltag	61
2.1.2	Almedina verweigert die Schule	74
2.1.3	Altersmischung	77
2.2	»Freier Forscher Club« und »Herausforderungen«	82
2.2.1	Zur Geschichte des Freien Forschens	82
2.2.2	»Freier Forscher Club« (FFC) – eine besondere Lernorganisation	86
2.2.3	Herausforderungen – Arbeit an den Grenzen der Komfortzonen	99
2.3	Freie Arbeit	104
2.3.1	Begrüßungsraum	105
2.3.2	Arbeitsraum	107
2.3.3	Lern-Klassenrat	114
2.4	Klassenrat	116
2.4.1	Klassenrat zur Problemlösung in der Gemeinschaft	116
2.4.2	Der Klassenrat aus historischer Perspektive	120
2.4.3	Gewissensbildung im Klassenrat	129
2.5	Freies Schreiben	134
2.5.1	Sprachliche Barrieren durch »Bildungssprache«	134
2.5.2	»Die natürliche Erziehungsmethode« von Célestin Freinet und die Alphabetisierung von Paulo Freire: Lernen in solidarischen Gemeinschaften	141
2.5.3	»Kunst als Erfahrung« (Dewey)	152
2.5.4	Freies Schreiben – Die Schriftstellerstunde	155
2.5.5	Vom Freien Schreiben zur Rechtschreibung und »Lesen durch Schreiben«	158
2.5.6	Klassengemeinschaft als Produktionsgemeinschaft	163
2.6	Entlastung der Pädagog*innen in der Brennpunktschule	164
3	Corona – aus der Krise eine Chance machen! Die »feinen Unterschiede« werden sichtbar	171
3.1	Königswasser zeigt, was wirklich Gold ist	171
3.2	»Weil wir sowieso nicht anders können« – Strategien einer Schule im Brennpunkt	180
3.2.1	Elternabend	183
3.2.2	Fern- oder »Distanzunterricht«	187

3.2.3	Neue pädagogische Ausrichtung: Stärkung der klasseneigenen Teams und Nutzung von Angeboten für Klassen	192
3.2.4	Situation des digitalen Lernens	198
3.3	Gesundheit hat Priorität – Ungehorsam im Schuldienst	202
4	Lernen in der solidarischen Klassengemeinschaft Theorie für die Praxis	207
4.1	Expansiv-weltaufschließendes Lernen	209
4.2	Befreiung von verletzenden Lernorganisationen – und die »natürliche Solidarität« der Kinder benachteiligter Familien	219
4.3	Kommunikationsbasiertes Kooperatives Lernen am Gemeinsamen Gegenstand (Feuser)	229
4.3.1	Die »natürliche Solidarität« der Lernenden und die professionelle Solidarität der Pädagog*innen	230
4.3.2	Mehrperspektivität	236
4.3.3	»Individualisierung« und »Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand«	241
4.4	Die »Zone der nächsten Entwicklung« (Vygotskij)	248

Teil II

Fakten und Antworten des Schulsystems zu Fragen des sozialen Brennpunktes

5	»Die im Dunkeln sieht man nicht!« Das System der Nicht-Solidarität für den sozialen Brennpunkt heute	265
5.1	Fakten zu sozialer Herkunft und zur »Lähmung des Bildungswillens«	265
5.1.1	Risikolage in Familien	267
5.1.2	Schulabschluss	270
5.1.3	Berufsbildung	271
5.1.4	Schulische Reaktionen	272

5.2	Ein Verschiebeparkplatz für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Bedarf	274
5.3	Ungerechte Verteilung des Personals	277
6	»Die feinen Unterschiede« (Bourdieu) Soziale Ungleichheit und Schule	283
6.1	Kinder aus benachteiligten Verhältnissen in der Schule – Beobachtungen	283
6.2	»Die feinen Unterschiede« und die Schule: Soziologische Bestandsaufnahme	291
6.2.1	Ungleiche Unterstützung der Schüler*innen	293
6.2.2	Ungleiche Zugänge zur Sprache und Kultur	297
6.2.3	Ungleichheit im Schulsystem	299
6.2.4	Verschleierung und Stabilisierung der Ungleichheit durch formale Gleichheit	300
6.2.5	Unterlassene Unterstützung der Benachteiligten durch ineffiziente Pädagogik	304
7	»Spiel nicht mit den Schmutzkindern – sing nicht ihre Lieder« Die Idee der »guten Mischung«	311
7.1	Historischer Rückblick auf die Legitimation schulischer Ausgrenzung und der »guten Mischung«	313
7.1.1	Deutschland und die »gute Mischung« in der Schule	313
7.1.2	Perspektive aus anderen Ländern: Pädagogik zwischen Segregation, Zwangsmischung und Schulen für kulturelle und ethnische Minderheiten	322
7.2	Die Idee der »guten Mischung« heute in Deutschland	330
7.2.1	Eine unübersichtliche Schulstruktur verschleiert die Aussonderung	334
7.2.2	Aussonderungen in Gesamtschulsystemen	338
7.2.3	Wie arbeiten Lehrpersonen mit stark heterogenen Klassen?	342
7.2.4	Die »gute Mischung« als vermeintliche Lösung	345
7.3	Wohnortnähe oder »gute Mischung«?	356
7.4	Fazit	363

8	»Hier gehören wir doch nicht hin!« Die Idee des »anregungsarmen« Milieus	365
8.1	Das Paradigma (Schulleistungen entwickeln sich in Abhängigkeit von der Schulform) und seine Folgen für Menschen und Schule im Brennpunkt	365
8.2	Kritik des Paradigmas vom »anregungsarmen« Milieu in Brennpunktschulen	373
8.2.1	Schüler*innen entwickeln sich dank ihrer Unterstützer*innen	373
8.2.2	Schüler entwickeln sich entsprechend ihrer Möglichkeiten (Vygotskij)	375
8.2.3	Schüler*innen entwickeln sich durch den Unterricht (Vygotskij)	379
8.2.4	Eltern wählen Schulformen entsprechend der Lebensbelastung und der Leistungsfähigkeit ihrer Kinder	381
8.2.5	Schüler*innen entwickeln sich auf einem Gymnasium nicht besser als im Kontext einer anderen Schulform	384
8.3	Kolonialität der Erkenntnis	387
8.3.1	Erkenntnistheoretischer Ungehorsam	387
8.3.2	Problembelastete Schüler*innen brauchen eine dekolonialisierte, solidarische Schulpädagogik	390
9	»Worin unsere Stärke besteht« Die solidarische Schule	393
9.1	Gegen die »kulturelle Invasion« (Paulo Freire)	393
9.2	Welchen Beitrag leisten Reformschulen für benachteiligte Kinder?	403
9.3	Die Klassengemeinschaft als Halt für die Kinder und Zentrum der Arbeit	412
9.4	Unsolidarische versus solidarische Schule	419

Teil III
Reflexionen

10 Zum Versuch eines bildungspolitischen Systemwandels im Zusammenhang mit der Entwicklung der »Integration« (heute: »Inklusion«) in Bremen zu Beginn der 1980er Jahre Georg Feuser im Gespräch mit Reinhard Stähling und Barbara Wenders	431
Quellen	491

Vorwort

Würde man von der heute wohl von niemanden mehr überschaubaren Anzahl der allein für den Sektor des Erziehungs- und Bildungs- und Unterrichtsystems (EBU) vorliegenden deutschsprachigen Fachliteratur zur Frage der »Inklusion« (ehemals »Integration«) ausgehen, könnte man der Annahme zuneigen, dass es um diese Frage und damit die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) bestens bestellt sein muss. Schließlich umfassen diese Bemühungen vor allem im Bereich des Schulsystems schon viereinhalb Jahrzehnte an Forschung, Theoriebildung und Praxis. Nicht zu vernachlässigen sind dabei die Entwicklungen in der Frühen Bildung¹ und die sich zunehmend stellenden für den tertiären Bildungsbereich.²

Im Feld dieser Publikationsfülle nehmen die Arbeiten von Reinhard Stähling und Barbara Wenders, die vor allem die Entwicklung der Schule Berg Fidel in Münster und deren Praxis beschreiben, eine zentrale Stellung ein. Dies vollzieht sich auch dank der filmischen Dokumentation der Arbeit »im sozialen Brennpunkt«, die der sehr häufig zu hörenden Aussage »Das kann ich mir gar nicht vorstellen!« schnell den Boden entzieht, weil es nicht nur um die Schule für alle im Sinne einer romantisch verkärten Sicht geht, in Bezug auf die *alle* auch *Alle* meint, sondern um die konkrete tägliche Zusammenarbeit mit den Schüler*innen dieser Schule. Und darauf bezogen dünnen sich tragfähige Schriften, die nachweisen, was es bedeutet, sich als Kollegium und Schulgemeinde dieser Realität einer immens großen Heterogenität der Schüler*innen zu stellen, deren Eltern und den Lebensverhältnissen und -bedingungen der Familien, sehr

1 Siehe zum Beispiel Feuser (1987/1984) und Amipur & Platte (2017).

2 Siehe zum Beispiel das Projekt *écolsiv* des Institut Unterstrass der Pädagogischen Hochschule Zürich (<https://www.unterstrass.edu/innovation/ecolsiv/>); filmische Dokumentation unter: <https://www.podcast.de/podcast/621467/> [11.01.2021]).

schnell aus. Und würde man die Bücher und Texte, in denen im Feld der Inklusion *alle* nicht *Alle* meint, was ein Widerspruch in sich ist, vernachlässigen, dann ginge das Zählen sehr schnell auf leicht überschaubare Anzahlen zurück.

Mit diesem Buch setzen der Autor und die Autorin ihre Arbeit in aller Eindeutigkeit und Konsequenz fort; nun bezogen auf die PRIMUS-Schule³ Berg Fidel-Geist Münster, die als Schulversuch des Landes Nordrhein-Westfalens ein gemeinsames Lernen im Sinne einer »Schule ohne Schulversagen« und ohne Ausschluss eines Kindes, aus welchen Gründen auch immer dieser praktiziert werden könnte, im Lernfeld 1. bis 10. Schuljahr fort. Sie schreiben im neunten Kapitel dieses Buches:

»Unser Schulversuch PRIMUS hat den Auftrag, herauszuarbeiten und zu erproben, wie wir die soziale Ungleichheit aufheben können, in einer »Schule für alle von Jahrgang 1 bis 10« ohne den Bruch nach Jahrgang 4«,

und betonen:

»Aus dem Leben der Klassengemeinschaft heraus entstehen die Probleme, die zu lösen sind, und sie werden zu Themen.«

Mir erscheint es nicht nötig, dem noch mehr hinzuzufügen. Liest man in diesem Buch, wie dieser Unterricht der Jahrgänge 1 bis 10 aus dem fortwährenden Kampf um Solidarität entstanden ist, sich unter anderem in freier Arbeit, durch einen »Freien Forscher Club«, unter Einbezug der Klassenräte entwickelt hat, wie er sich durch die Corona-Krise bewegt, in der sich die aufgebaute Solidarität aller mit allen bewährt, und bedenkt man, wie es gelingt, relevante Ansätze aus Lern- und Entwicklungstheorien heranzuziehen, wird es möglich, die »feinen Unterschiede« der sozialen Ungleichheit aufzudecken und jene, die in deren Folge im Dunkeln sind, sichtbar zu machen.

Liest man die Stimmen der Schüler*innen, die zu Wort kommen, wird deutlich, dass man mit der Kolonialität des selektierenden und segregierenden Systems keine Schule für Alle gestalten kann, sondern in neuen Formen von Selektionen und Segregationen endet, was heißt – wie ich es beschreibe – mit der Integration der Inklusion in die Segregation einen »Inklusionismus« zu schaffen, der nicht nur die Inklusion als solche per-

3 PRIMUS bedeutet »PRIMarstufe Und Sekundarstufe I«.

vertiert, sondern auch jedwede berufsethische Dimension eines pädagogisch für die Kinder verantwortlichen Handelns (Feuser, 2017).

Wenn man dann erkennen kann, »worin unsere Stärke besteht«, nämlich in einer solidarischen Schule, die der OECD-dominierten Abrichtungspraxis und kulturellen Invasion die Stirn bietet, dann wird deutlich, warum man den Schulversuch PRIMUS-Schule in NRW so schnell wie möglich wieder abschaffen möchte, noch bevor ein zweiter Durchgang zu Ende kommen und eine wissenschaftlich zu nennende Auswertung des Schulversuchs erfolgen kann, weil diese humane und demokratische Unterrichtspraxis anscheinend der demokratischen Verfasstheit unserer Republik widerspricht, wogegen das selektierende, ausgrenzende und segregierende EBU dem zu entsprechen scheint.⁴

Das aber werden die Schulen, die Schüler*innen, die Eltern und eine demokratisch überzeugte Zivilgesellschaft hoffentlich abzuwenden wissen. Einen erziehungs- und humanwissenschaftlich haltbaren und vernünftigen Grund gegen das Modell der PRIMUS-Schulen, die konsequent in den Jahrgängen 1 bis 13 geführt werden müssten, gibt es auch jenseits der Forderungen der UN-BRK nicht – nur politische Willkür.

Georg Feuser
Konstanz, im Sommer 2021

Literatur zum Vorwort

- Amirpur, Donja; Platte, Andrea (2017): *Handbuch Inklusive Kindheiten*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Feuser, Georg (1987/1984): Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Menschen im Kindertagesheim. <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-kindertagesheim.html> (11.01.2021).
- Feuser, Georg (2017): *Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

⁴ Siehe zu dieser Frage <https://www.georg-feuser.com/primus-schulen-des-landes-nordrhein-westfalen/> (11.01.2021).

Die Solidarität der Kinder untereinander und die professionelle Solidarität der Pädagog*innen

Einleitung und Dank

Sozialer Brennpunkt

Wir arbeiten in einer Schule im sozialen Brennpunkt Berg Fidel und schreiben, was wir erfahren und gelernt haben von den Schüler*innen und ihren Eltern. In den vielen Jahren im Brennpunkt haben wir erfahren, dass die Kinder, die hauptsächlich unsere Schule besuchen, eines eint: Sie sind vom Leben nicht verwöhnt und zeigen eine natürliche Stärke. Ein türkischer Arzt, der selbst im Berliner Wedding aufgewachsen ist und heute noch im »problematischen Kiez« wohnt, schickt seine Kinder in diesem Stadtteil zum Fußball, weil die Mannschaft dort »mehr mit dem wahren Leben zu tun hat«. Er sagt zu uns, dass der Ruf mancher »schlimmer« Schulen oft ein Vorurteil sei. Er glaube, dass diese Schulen weniger mit sozialen Problemen und Mobbing zu tun hätten als andere. Kinder, die am Rande der Gesellschaft stünden, würden viel größere Empathie für die Kinder haben, die sich in ähnlicher Lage befänden. Aus einer ganz anderen Perspektive erzählt uns eine Schulpsychologin, dass gerade Kinder in Armutsgebieten oft Minderwertigkeitsgefühle hätten. Sie seien teilweise sehr verletzlich und fühlten sich leicht beleidigt und gekränkt. Sie verglichen sich mit anderen und fühlten sich bewertet und kritisiert, weil sie vielleicht nicht die angemessene Sprache beherrschten oder sich durch ihre Kleidung absetzten. Kränkungen in der Schule seien oft der Anlass, »es den anderen zu zeigen«. Wenn sie mit niemandem über ihre Kränkungen sprächen, weil sie sie nicht zugeben wollten, dann käme es öfter zu aggressiven Ausbrüchen. Diese Kinder, die in Armut lebten, könnten nur schwer ein Gemeinschaftsgefühl aufbauen. Aus diesem Grund fordert die Individualpsychologie (Alfred Adler), das Gemeinschaftsgefühl dieser Kinder zu stärken, um das Gefühl der Unzulänglichkeit zu kompensieren (Kluge, 2016, S. 250ff.). Ohne es uns bewusst gemacht zu machen, arbeiten wir seit Jahrzehnten daran, die solidarische Stärke vieler Kinder untereinander zu kultivieren. Wir entwickelten

deshalb sowohl Regeln und Routinen als auch schuleigene Strukturen. Sie sind notwendig sowohl für Pädagog*innen zur Bewältigung der Arbeit als auch für Eltern und deren Kinder. Dass »unsere« Kinder aus dieser Stärke heraus und bei dieser Unterstützung *gemeinsam wesentlich mehr an Lernerfolgen schaffen*, als im psychologischen und schulischen Einzeltest für sie möglich ist, das ist eine bemerkenswerte Entdeckung, die Lew Wygotskij (1896–1934) in seinen psychologischen Studien belegen konnte (siehe dazu Kapitel 4 und 8).

Ein Mädchen aus einer Migrantenfamilie würde etwa so denken

Wenn ich als Kind mit meiner Familie in eine fremde Stadt komme, suche ich nach Halt. Einige sagen, dass es hier schwer wäre, in der unbekannten neuen Welt klarzukommen. Andere Mädchen geben mir Zuversicht und Hoffnung, dass ich stark genug dafür bin. Wenn ich auf neue Sprachen und ungewohnte Umgangsformen stoße, fühle ich mich fremd, suche nach Orientierung. Meine Mutter kann auch die andere Sprache noch nicht. Ich möchte sie ganz schnell lernen. In der Kultur meiner Familie finde ich Sicherheiten: Ich kenne das Essen, ich kann schon kochen, ich verstehe die Sprache, zumindest die einfache, und ich weiß, wie ich mich zu anderen verhalten kann. Ich will tanzen können wie meine Schwester und mein großer Bruder. Später werde ich singen und festliche Kleider tragen wie meine Mutter. Ich freue mich über mein Spielzeug, über unsere Schriftzeichen und unsere Musik. Später werde ich alles darüber wissen. Da liegt meine Stärke zusammen mit meiner Familie. Wir helfen uns alle und halten zusammen.⁵

Ein anderer Junge aus einer geflüchteten Familie denkt

Ich als Kind von Migranten, gerade nach Deutschland gekommen, wollte nicht weg aus meiner Heimat. Aber ich hatte große Angst vor dem Krieg. Jetzt finde ich in der fremden Umgebung noch nicht, was ich brauche. Mir fehlt ganz viel. Ob ich hier einiges so machen kann wie zu Hause? Ich möchte gerne hier einen Freund finden.

5 In dieser Passage (und nachfolgend in allen grafisch abgesetzten Kästen dieser Art im gesamten Buch) werden ein »vermutetes inneres Erleben« (Prenzel, 2013, S. 126) beziehungsweise »subjektive Handlungsgründe« (Holzkamp, 1995, S. 21ff.) mit unseren Worten wiedergegeben.

Behutsam lerne ich jeden Tag etwas dazu. In unbekanntes Terrain taste ich mich vor. Ich will etwas wagen, was ich zuvor noch nie gemacht hatte. Hoffentlich finde ich nette Leute, die zu mir halten und mich hier wollen. Und ich traure, weil ich meine Großeltern nicht mehr sehen kann und meine vielen Onkel und Tanten. Ich möchte hier auch im neuen Land dazugehören. Und sie haben schon gesagt, dass sie noch einen guten Fußballer suchen, der Tore schießen kann. Das kann ich. Aber vielleicht lachen sie mich aus, weil ich es nicht so gut kann, wie sie? Ich träume als Kind von einer festen Fußball-Mannschaft, in der wir trainieren, um andere Mannschaften zu besiegen. Wenn wir das Spiel verlieren, tragen wir es gemeinsam. Aber ich kann die Sprache noch nicht.

Als Kind mit Migrationsvorgeschichte sehe ich die Welt der Fremden. Was ich verstehen kann, greife ich sofort auf. Andere meinen, ich wäre benachteiligt, weil ich nicht so schnell die fremde Sprache beherrschen kann. Oder weil ich nicht sofort beim Fußball mitspiele, sondern etwas vorsichtig mich an die anderen herantaste. Ich brauche aber niemanden, der mich bemitleidet und als Benachteiligten titulierte.

Die Konsequenz dieses Kindes lautet

Als Kind einer Migrantenfamilie spüre ich, worin meine Stärke besteht. Man braucht mir nicht unbedingt die Tür zu öffnen. Ich schließe mir die Welt auch selber auf. Den Schlüssel bringe ich mit aus meiner eigenen Kultur und aus meinem eigenen Selbstbewusstsein. Ich gewinne immer mehr Überblick und ahne, dass ich es schaffen kann. Meine Trauer ist trotzdem da. Einige andere Menschen zeigen mir, dass sie mich mögen und sich auf mich freuen, auch wenn ich noch nicht alles kann.

Unsere Schüler*innen und ihre Familien stammen aus mehr als 30 verschiedenen Nationen.⁶ Die Familien sind überwiegend auf staatliche Unterstützung angewiesen. Viele der Kinder und Jugendlichen haben erlebt, dass ihnen nichts geschenkt wurde, und dass sie nur gemeinsam wie mit Geschwistern ihre Probleme bewältigen können. Alleine ist man verloren, sagen einige.

In einem Sammelband mit persönlichen Texten über Menschen, die Armut

⁶ Alle in diesem Buch vorkommenden Namen aus unserem schulischen Kontext sind verändert und anonymisiert.

heute erfahren, schreiben die Herausgeber, dass im öffentlichen Diskurs der Mittelschicht die ethnische, die kulturelle Herkunft und das Geschlecht, aber nicht die soziale Herkunft im Mittelpunkt stünden. Deutschland gebe sich als Land, in dem die Klassenzugehörigkeiten unsichtbar seien. Die Kategorie der Klassenherkunft und die damit verbundenen Missstände sind jedoch oft verwoben mit Fragen von *Race* und *Gender* (Barankow & Baron, 2021, S. 7ff.). Nur zusammen sind wir stark, wie jeder weiß. Das würde bedeuten, dass die Probleme der Benachteiligten und Diskriminierten gemeinsame Wurzeln haben und daher auch gemeinsam und solidarisch zu lösen sind.

Als Horst-Eberhard Richter, der bedeutende und politisch engagierte Psychoanalytiker, 1974 sein Buch *Lernziel Solidarität* veröffentlichte, sprach er in erster Linie von sozialen Randgruppen (von Drogengefährdeten, Straffälligen, Obdachlosen, bestimmten Behinderten, psychisch Kranken, Gastarbeitern unter anderen), also von den »Nachhinkenden der Leistungsgesellschaft« (Richter, 1998 [1974], S. 218). Ihre Vorgänger wurden 40 Jahre zuvor in den Vernichtungslagern der Faschisten ermordet. Es galt, ein »neues Ausmerzungsdenken zu verhindern« (ebd., S. X). Solidarität bezog sich hier nicht ausdrücklich auf die lohnabhängige Arbeiterschaft, die als »mittelschichtsorientiert« galt. Richter konzentrierte sich in seinem Buch von 1974 auf die »von der 68er Rebellion ausgehende soziale Bewegung« (ebd., S. I). Neben Wohngemeinschaften und Kinderläden gründete man Randgruppen-Initiativen aus solidarischen Gefühlen für die Menschen, die am Rande der Gesellschaft standen und allenfalls geduldet waren. Diese solidarischen Bestrebungen gingen von der Mittelschicht aus. Das »Lernziel Solidarität« hatten sich aus der Mittelschicht stammende Akteur*innen selbst gesetzt (ebd., S. 233). Sie fühlten sich den Randständigen verbunden. Teils kamen sie selbst als Aufsteiger*innen ursprünglich aus benachteiligten Kreisen, andere nahmen gewissermaßen Nachhilfestunden in Solidarität. Sie erprobten solidarisches Handeln, indem sie sich in sozialen Initiativen engagierten – eine wichtige Zeit der Selbsterfahrung, ohne jeden Zweifel, die allerdings eine Kehrseite hatte: Was Richter (ebd.) damals selbst als »Solidarisierung nach unten« (ebd., S. 236) bezeichnet hat, wurde getrübt durch einen blinden Fleck, der anscheinend einen kolonialen Hintergrund verbarg. Die Bürgerlichen kamen zur Hilfe und gingen möglicherweise darum auf Randständige zu, »weil man darin sich selbst beziehungsweise einen wichtigen, bislang unterdrückten Aspekt des eigenen Seins wiederfinden will« (ebd.). Könnte es sein, dass Aktionen, die durch Motive der bürgerlichen Selbsterfahrung getrieben sind, wie eine »kulturelle Invasion« (Freire) aufgenommen werden und die Unterdrückten so eben nicht befreien?

Der Volksschullehrer Konrad Wünsche kontrastiert 1979 in seinem heute noch wichtigen Bestseller *Die Wirklichkeit des Hauptschülers* die schulischen, bürgerlich geprägten Anforderungen mit den Realitäten der Kinder der »Schweigenden Mehrzahl« (der »Unterschicht«):

»Das, was das Bürgertum als geistige Interessen verstand, sind immer die Neigungen von einzelnen. Und das ist eben etwas, was der in der Schweigenden Mehrzahl Vereinzelte überhaupt nicht brauchen kann, das ist ein Anspruch, der ihn noch restlos lähmt. Sein Interesse kann nicht die persönliche Neigung eines einzelnen zu irgend etwas Wahrem, Gutem, Schöнем sein, sein Interesse ist erst einmal das, das er mit den anderen, die in der gleichen Lage sind, gemeinsam hat« (1979, S. 26f.).

Die »Schweigende Mehrzahl« ist auf Gedeih und Verderb darauf angewiesen, sich eng zusammenzuschließen. Solidarisches Verhalten ist in der Not nicht ein »Lernziel«, sondern eine Überlebensstrategie. Beziehen wir dies auf die Schule, so lässt sich mit Konrad Wünsche noch heute feststellen, dass die Kinder aus Armutsverhältnissen

»nicht Selbstentfaltung, sondern Zusammenschluss [...], nicht eigene Initiative, sondern Solidarität [wollen]. Bleiben wir kurz beim Beispiel Klassenarbeit: Selbstentfaltung, das verlangt vom Schüler, auf sich gestellt nur um die eigene Arbeit sich kümmern und damit den Nachbarn möglichst übertreffen. Solidarität, das verlangt von ihm, das gemeinsame Interesse sehen, daß die Arbeit gut ausfallen muß, daß es keine großen Unterschiede geben darf, weil sonst einer gegen den anderen ausgespielt wird, also heißt es: helfen, abgucken lassen. Das ergibt sich einfach aus der Sache und braucht keine umfassende politische Ideologie« (ebd., S. 27).

Mit Paulo Freires »Pädagogik der Unterdrückten« (1971), in den starken, weltweiten Alphabetisierungskampagnen, erkennen wir, wie sich die Betroffenen befreien von der »kulturellen Invasion«. Die eigentlich selbstverständlichen solidarischen Dialoge auf Augenhöhe lösen die Behinderungen des Lernens auf. Eine solche »kritische Pädagogik« (McLaren, 2000, 2015; Giroux, 2020) zielt im Sinne von Paulo Freire auf eine Abschaffung der behindernden Strukturen. Das bedeutet: »Expansives Lernen« (Holzkamp, 1995), und »mit Paulo Freire >die Welt zu lesen<« und zu gestalten (Boban & Hinz, 2021b).

Die »natürliche« Solidarität der Kinder – worin unsere Stärke besteht

»Worin unsere Stärke besteht«, eine Liedzeile des »Solidaritätsliedes« von Brecht und Eisler (zwischen 1929 und 1931 entstanden) (Brecht, 1967a, S. 369f.) haben wir als Titel dieses Buches gewählt. Diese Zeile erinnert uns daran, was wir oft vergessen haben: Die »Benachteiligten«, die »Verlorenen«, die »Schwachen«, die »Elenden«, die »Unterdrückten« – sie alle hatten durch ihre solidarischen Aktionen mehr Macht als wir wenigen Bevorzugten dieser Erde. Und wenn wir Pädagog*innen glauben sollten, dass sie in kleinen Schritten, wie auf einer Treppe, Lektion für Lektion vorankommen, dann muss uns Freinet erinnern: »Adler steigen keine Treppen!« (Hering & Hövel, 1996, S. 293f.)

»Wollen wir es schnell erreichen,
brauchen wir noch dich und dich.
Wer im Stich lässt seinesgleichen,
lässt ja nur sich selbst im Stich« (Brecht, 1967a, S. 369).

Diese Strophe aus dem »Solidaritätslied« von Bertolt Brecht und Hanns Eisler drückt es aus: Wenn ich als Kind beflügelt bin von dem Gefühl, dazuzugehören, dann entwickle ich Kräfte. Zusammen sind wir stark! Daher gilt:

»Vorwärts und nicht vergessen,
worin unsere Stärke besteht!
Beim Hungern und beim Essen
vorwärts und nicht vergessen
die Solidarität« (ebd.).

In eine Obdachlosensiedlung in Münster, nahe dem Stadtteil Berg Fidel, zogen 1997 zahlreiche Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien ein. Viele hatten sich vor den Gewehrsalven der Milizen gerettet, um ihr Leben gekämpft. In Schlauchbooten waren sie geflüchtet, nachts, ohne jegliche Sicherheiten. Wenn wir also deren Kinder fragen, was sie brauchen, antworten sie uns mit ihrem wilden Lachen, ihren lustigen gemeinsamen Spielen. Sie rennen in ihrem höchsten Tempo mit größter Anstrengung über den Hof der Obdachlosensiedlung und sind nie allein, wie Vögel, die in einem *Schwarm* zusammen fliegen. Dann wieder hocken sie zusammen in einem

Versteckt, flüstern und organisieren einen „Überfall“. Sie erschrecken in der »Clique«, in der sie gemeinsame Stärke erleben können. Sie sind so »nicht zu bändigen«, sie haben eine Bande. Und wenn sie in ihrer Bande etwas »aushecken«, dann gelingt es.

Diese *natürliche Solidarität* der Kinder aus Armutsgebieten ist die Stärke dieser Kinder. Sie gehört zu ihnen wie ein Persönlichkeitsmerkmal; denn sie teilen das gleiche Schicksal. Die Schicksalsgemeinschaft gibt die Kraft, die sie *wie Geschwister* füreinander eintreten lässt. Sie macht es möglich, dass sie vorankommen. Sie stellen sich anderen, die in Not sind, an die Seite. Können wir als Lehrer*innen mit dieser Stärke rechnen, sie in der Schule nutzbar machen? Diese Kinder leisten ungeheuer viel. Die Stärke dieser Kinder wird gesellschaftlich unterbewertet. Wir beschreiben in diesem Buch, wie wir diese Kräfte bei den Kindern und Jugendlichen entdecken. Sie zu entdecken, ist unsere Aufgabe. Sie weiterzuentwickeln, ist einerseits der Alltag der pädagogischen Arbeit, andererseits haben wir uns in der Schule »aus der Not heraus« über viele Jahre hinweg Strukturen geschaffen, in denen wir angesichts dieser Stärke unserer Schüler*innen mit ihnen gut arbeiten können. Aus der Unterrichtspraxis werden wir in diesem Buch berichten. Wir haben Schule und Unterricht umgebaut. Alle, die sich in Schulen bereits auf den Weg gemacht haben, mit Kindern und Jugendlichen den Dialog zu suchen, werden in diesem Buch erfrischende Anregungen finden. Grenzen des eigenen »Lehrer-Denkens« zu überwinden, ist notwendig und prägt unsere Arbeit in einem Brennpunkt.

Wie wir mit Eltern und Kolleg*innen die Schule Schritt für Schritt über Jahrzehnte verbessert haben, kann man in vorherigen Büchern nachlesen (Stähling, 2011a; Stähling & Wenders, 2012b, 2015). Im vorliegenden Buch können wir auch nicht diskutieren, was nötig wäre, um die Forderungen nach einer solidarischen Schule durchzusetzen. Wie und mit wem könnten sich die Brennpunktschulen mehr politisches Gewicht verschaffen? Auch diese Frage können wir hier nicht aufgreifen. Vielmehr geht es uns zunächst darum, die vorhandenen Stärken der Kinder und Jugendlichen im sozialen Brennpunkt überhaupt wahrzunehmen und mit den Schüler*innen zu lernen – auf Augenhöhe.

Wir können schauen, wie einer der bedeutenden Lehrer, der sich »parteiisch fürs Volk« einsetzte, seine Arbeit erklärt. Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) hat im Erziehungsheim und Waisenhaus mit verwaisten und verwahrlosten Kindern seine an Jean-Jacques Rousseau (1712–1778)

orientierte Pädagogik umgesetzt. Pestalozzi erklärt seinen Erfolg so: Man muss sie *zu Geschwistern machen*. So könnte uns gemeinsam mit ihnen gelingen, eine Schule im »Brennpunkt« zum Erfolg zu führen.

»Mein wesentlicher Gesichtspunkt ging jetzt allererst darauf, die Kinder durch die ersten Gefühle des Beisammenseins und bei der ersten Entwicklung ihrer Kräfte zu Geschwistern zu machen, das Haus in den einfachen Geist einer großen Haushaltung zusammen zu schmelzen und auf der Basis eines solchen Verhältnisses und der aus ihm hervorgehenden Stimmung das rechtliche und sittliche Gefühl allgemein zu beleben. Ich erreichte diesen Zweck mit ziemlichem Glück. Man sah in kurzem bei siebenzig so verwilderten Bettelkindern mit einem Frieden, mit einer Liebe, mit einer Aufmerksamkeit und Herzlichkeit untereinander leben, wie in wenigen kleinen Haushaltungen zwischen Geschwistern stattfindet. Meine diesfällige Handlungsweise ging von dem Grundsatz aus: Suche deine Kinder zuerst weitherzig zu machen, und Liebe und Wohltätigkeit ihnen durch die Befriedigung ihrer täglichen Bedürfnisse [...] nahezulegen« (Pestalozzi, »Stanzer Brief«, 1953 [1799a], S. 199f.).

Das pädagogische Konzept unserer vor Ort in Berg Fidel entwickelten Pädagogik lässt sich mit dem Ziel Pestalozzis erklären und überschreiben: Wir müssen sie »zu Geschwistern machen«. Wenn in vielen Bereichen von ihnen die schulischen Anforderungen nicht erfüllt werden, so sind sie auf natürliche Weise solidarisch, um sich gegen Verunsicherung und Vereinzelung aufzustellen. Aber zunächst einmal müssen wir sehen, dass sie durch schulische Anforderungen eingeschüchtert werden. So ist zum Beispiel die Aufforderung einer Lehrkraft »Antworte in einem vollständigen Satz!« neben einer »Unterwerfungszeremonie« (Wünsche, 1979, S. 17) eine Methode, mit der

»der Zusammenhang zwischen Sprache und Handeln unauffindbar gemacht wird und dadurch auf die Dauer sogar zerstört wird. Der Schüler muss dann alle Kraft aufwenden, zu dem, was er eigentlich zu sagen hat, eine passende Satzaussage, eine Satzergänzung, eine Nebensatzkonstruktion abzuliefern. Er ist bemüht, die Sache, um die es geht, zu einem Satz zu vervollständigen, und sein Interesse wird von sich, von seiner Meinung, seinem Willen fortgelenkt in ein System, in dem er, so wie er ist, gar nichts zu suchen hat, weil er dort nichts finden kann außer diesem System Vollständiger Sätze« (ebd., S. 18).

Die Kraft des »Gemeinsamen« pädagogisch und professionell nicht zu kultivieren und zu nutzen, hieße, diese Kinder ein weiteres Mal zu degradieren, ihnen ein weiteres Mal etwas vorzuenthalten. Die kulturelle Identität ihrer Familien wurde nicht selten zerstört in Krieg und Vertreibung. Die Kriegsherren und Unterdrücker trieben sie in Hungersnot und Elend. Immer wieder bestätigten sie ihnen ihre »Nichtigkeit«. Sie ließen sie in Not, Unwissenheit und Fremdbestimmung zurück. Notwendig ist hier die »befreiende Gerechtigkeit«, wie es der argentinische Philosoph Enrique Dussel fordert, »die allen gibt, was sie aufgrund ihrer Würde als Andere bedürfen [...] sie wälzt die bestehende, ungerechte Ordnung um« (1989, S. 80).

Die »Benachteiligten« sind nicht allein, aber sie werden in der Schule durch zum Beispiel Prüfungen, Zensuren, Syntaxtraining vereinzelt (Wünsche, 1979, S. 26). Sie haben Schwestern und Brüder, Freund*innen. Die Eltern haben Vieles gemeinsam: das gleiche geringe Einkommen, die ähnlichen Wohnverhältnisse, die gleiche Art von Problemen mit dem Geld, mit der Sprache, die gleichen Demütigungen durch Ämter, die gleichen Freuden, die ähnlichen Probleme mit den Kindern in der Schule. Die gemeinsame »beschissene Lage« schweißt sie zusammen. Sie haben eine Sache gemeinsam, sie müssen in schwerer Lebenslage durchkommen, und für dieses Ziel müssen sie fest zusammenhalten.

Die Befreiung aus dem Unrecht baut auf der Solidarität untereinander auf. Die notwendige, solidarische Arbeitsweise mit benachteiligten Kindern verwirklicht sich beim Lernen in der Schule am »Gemeinsamen Gegenstand« (Feuser, 2013a), wie wir in diesem Buch zeigen.

Wir beziehen uns auf Pestalozzi, wenn wir von der »natürlichen Solidarität« der Kinder der Benachteiligten sprechen. Den Begriff einer »natürlichen« Solidarität verwenden wir und reservieren ihn für die solidarischen Haltungen von den Kindern, die durch schwere Lebenslagen in einer Art Schicksalsgemeinschaft aufwachsen. Können wir die natürliche solidarische Haltung als *ein* Persönlichkeitsmerkmal betrachten, mit dem diese Kinder sich von anderen unterscheiden?

Wir bestätigen die Erfahrungen Pestalozzis, wenn er die solidarische Haltung der Kinder angesichts einer Notlage beschreibt:

»Ich habe eine innere Kraft in den Kindern aufwachsen sehen, deren Allgemeinheit meine Erwartungen weit übertraf und deren Äußerungen mich oft sehr in Erstaunen setzten als rührten. Da Altdorf verbrannte, ver-

sammelte ich sie um mich her und sagte zu ihnen: Altdorf ist verbrannt. Vielleicht sind in diesem Augenblick hundert Kinder ohne Obdach, ohne Nahrung, ohne Kleidung, wollet ihr nicht unsere gute Obrigkeit bitten, dass sie etwa 20 dieser Kinder in unser Haus aufnehme [...]. Unser Haus hat nicht Geld so viel, als es will, es ist nicht sicher, dass wir um dieser armen Kinder willen mehr als vorher bekommen. Ihr könntet also in die Lage kommen, um dieser Kinder willen mehr für euren Unterricht arbeiten zu müssen, weniger zu essen zu bekommen und sogar eure Kleider mit ihnen teilen zu müssen. Saget also nicht, dass ihr diese Kinder wünscht, als wenn ihr euch alles dieses um ihrer Not willen auch gerne und aufrichtig gefallen lassen wollet; ich sagte dies mit aller Stärke, die mir möglich war, ich ließ sie selber wiederholen, was ich gesagt hatte, um mich sicher zu stellen, dass sie deutlich verstanden, wohin ihre Anerbieten führe, aber sie blieben standhaft und wiederholten: »ja, ja, wenn wir auch schlechter zu essen bekommen und mehr arbeiten, und unsere Kleider mit ihnen teilen müssen, so freut uns doch, wenn sie kommen« (Pestalozzi, »Stanzer Brief«, 1953 [1799a], S. 202).

Dies ist wie in einer Solidargemeinschaft,

»in der Lasten und Schäden eines jeden Teilhabers in gleichem Maße, aber von jedem gemäß seiner unterschiedlichen Leistungsfähigkeit getragen werden. Dadurch erfüllt sich der Sinn des Wortstamms »solidus«, was so viel wie fest, dicht, gediegen und ganz bedeutet. Diese Bedeutung von Solidarität, die Solidität mit sich bringt, ist abgeleitet von der Rechtsidee einer Schuld oder Verpflichtung fürs Ganze. Dafür braucht es zwar keinen Gott, aber die Vorstellung einer Gesamtverantwortung, die die Einzelverantwortung nicht voraussetzt, sondern allererst hervorbringt« (Bude, 2019, S. 25).

Solche Beobachtungen machen uns als Lehrer*innen in einem sozialen Brennpunkt Mut. Kinder und Jugendliche können untereinander sehr solidarisch sein (siehe dazu auch Prengel, 2013, S. 71ff.; Stähling, 2006) Diejenigen Kinder, denen in Tests so oft bescheinigt wird, dass »sie den Anforderungen der Lehrpläne nicht genügen«, haben ihre eigene Stärke, die viele unterschätzen. Einige missachten sie – aus einer langen Tradition, mit einem kolonialen Blick (Dussel, 2013).

Professionelle Solidarität der Pädagog*innen und die Geschichte unserer Schule im Brennpunkt

Das Pendant der *natürlichen* Solidarität, die wir bei Kindern aus benachteiligten Lebenslagen und Schicksalsgemeinschaften beobachten, ist auf der pädagogischen Seite die *professionelle* Solidarität (Prenzel, 2013, S. 61ff., 2020; Stähling & Wenders, 2018, S. 11ff.). Die pädagogische Beziehung bewegt sich nach Prenzel (2013) in einem Spannungsverhältnis zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Der Mangel an Solidarität mit den Kindern zeigt sich »als Kunstfehler« in verletzenden Interaktionen, in Missachtung und dem Nicht-Ernstnehmen ihrer Bedürfnisse (ebd., S. 77ff.).

Hinter diesen Kunstfehlern verbergen sich häufig die vielen schlaflosen Nächte voller Verzweiflung, weil wiederholt etwas »schief gegangen« ist. Nachdem etwa ein Lehrer nun »immer wieder versucht hatte«, dass ein Kind das Verhalten ändert, war das Kind »endlich einmal« zum Erfolg gekommen. Der Lehrer war stolz und konnte sich nun den anderen Aufgaben zuwenden, die wegen der großen Mühen liegengeblieben waren. Genau dann passierte der Rückfall – das Kind schlug dem Mitschüler ins Gesicht. »Wer soll das aushalten können? Ich schaffe es nicht mehr alleine! Der Schüler macht mich fertig!«, war sein Hilferuf im Lehrerzimmer.

All diese Hilferufe kennen wir auch in unserer Schule. Sie sind nichts Ungewöhnliches. Aber wenn wir es nicht weiter so erleben wollen, müssen wir hilfreiche Strukturen schaffen. So brauchen wir Lehrer*innen Supervision. Wir müssen dafür sorgen, dass wir nicht zum Opfer werden, sondern aktiv die Probleme angehen, indem wir für alle Regeln, Rituale und Reviere (3 R) schaffen. Ebenso können wir in der eigenen Schule ganz viele Strukturen selbst ändern. Unsere pädagogische Solidarität drückt sich in der Struktur der Schule aus.

Die Schule Berg Fidel wurde vor 50 Jahren als Grundschule gegründet. Von Beginn bis 2002 war Manfred Pollert der Schulleiter. Reinhard Stähling war zunächst sein Stellvertreter, bis er seine Nachfolge antrat. Wir haben uns gemeinsam auf den Weg gemacht, innerhalb des bestehenden Systems in der Einzelschule genau die Strukturen zu schaffen, die für benachteiligte Kinder notwendig sind:

- seit den 1980er-Jahren: Freie Arbeit;
- seit den 1990er-Jahren: Klassenrat in jeder Klasse;
- seit 1992: Ganztagsschule in gebundener Form – so etwas gibt es in Deutschland leider nur selten im Grundschulbereich;

- seit 1992: Multiprofessionelle, klasseneigene Pädagogen Teams für jede Klasse, seit 1997 mit sonderpädagogischem Personal – eine solche Teamarbeit gibt es nur recht selten an anderen Schulen;
- seit 1992: Angebot der regelmäßigen Supervision in den klasseneigenen Pädagogen Teams;
- seit 2002: Gleichverteilung des sonderpädagogischen Personals in alle Klassen (Stähling, 2006, S. 101ff.);
- seit 2002: Altersmischung in jeder Klasse und seit 2014 auch noch schulformübergreifend (Jahrgänge 4 bis 6) – das ist sehr selten;
- seit 2014: Ausweitung der Grundschule bis in die Sekundarstufe zur PRIMUS-Schule unter einer Leitung – als Gemeinschaftsschule gibt es diese Schulformen zum Beispiel in Berlin (Vieluf, 2021);
- seit 2014: Ziffernnoten erst ab Jahrgang 9.

Diese für alle benachteiligten Schüler*innen notwendigen *schuleigenen* solidarischen Strukturen haben wir in dieser Brennpunktschule erkämpft. So wurden nicht die Strukturen im Schulsystem verändert, diese blieben leider bestehen, sondern diese einzelne Schule ging diesen Weg, die eigene Struktur solidarisch zu gestalten. Dabei machten wir das nicht im luftleeren Raum. Wir hatten eigentlich alles von anderen Schulen abgeschaut. Diese Schulen hatten sich – oft mit »Ungehorsam im Schuldienst« (Stähling & Wenders, 2013b) und unbeeindruckt von Vorgaben – auf einen widerspenstigen Weg gemacht. Bei der Wartburgschule in Münster fanden wir in vielen Hospitationen die Anregungen zum gebundenen Ganztag (ebd., S. 93ff., 2018, S. 322ff.). In Köln, Düsseldorf, Jena und Borken und natürlich in Kindergärten ließen wir uns schließlich überzeugen von der Altersmischung (Stähling, 2006, S. 116ff.). Das gemeinsame Lernen mit sogenannten »Behinderten« begegnete uns in Berichten, in Kindergärten und in Schulen im In- und Ausland. Wir besuchten die integrativen Regelklassen im sozialen Brennpunkt in der Grumbrechtstraße in Hamburg (Hinz, 1998, S. 132ff.) und bestätigten uns darin, sonderpädagogisches Personal auf alle Klassen gleich zu verteilen.

Wir sahen Schulen, die vom Schulbeginn bis zum Schulabschluss unter einem Dach sind und begriffen die enormen Vorteile davon (Sack, 2015a, S. 30ff.). Und besonders wichtig war, dass wir überall sahen, dass auch in anderen Schulen nur mit Wasser gekocht wurde. Wir haben es uns also nicht ausgedacht, sondern hospitiert und gelesen und dann be-

gonnen mit den Planungen – meist in Arbeitsgruppen, oft auch mit betroffenen Eltern zusammen.

Alle diese strukturellen Veränderungen in der Schule waren auch als einzelne Maßnahme denkbar – ohne dass die anderen Strukturen sich ändern mussten. Alle »Innovationen« entstanden nicht in kurzer Zeit, sondern über ein halbes Jahrhundert. Wir wollten nur so viel verändern, wie wir selbst sicher waren, dass wir es bewältigen konnten. Natürlich mussten wir dabei auch innerhalb des Kollegiums nach Kompromissen suchen. Aber im Zentrum aller Mühen stand das gemeinsame Ziel, das die Schule für *Alle* gut sein sollte, also für jedes Kind. Oft waren die Eltern aktiv beteiligt in Arbeitskreisen, um die Wege miteinander zu besprechen und den »gesunden Menschenverstand« nicht aus dem Auge zu verlieren.

Es gab im Land auch Veränderungen, die sich weniger zum Vorteil der Benachteiligten auswirkten. Sie wurden meist von der Politik oder Verwaltung vorgegeben und mussten in den Schulen umgesetzt werden, so zum Beispiel der offene Ganzttag, den wir aus pädagogischen Gründen von Beginn an ablehnten und stattdessen die gebundene und verpflichtende Form erkämpften. Oder die flexible Schuleingangsphase, die ab den 2000er-Jahren die Jahrgänge 1 und 2 altersgemischt führte und die Schulkindergärten abschaffte. Auch das lehnten wir ab und bauten – nach jahrelangen Arbeitskreisen – eine Altersmischung der Jahrgänge 1 bis 4 auf. Schließlich war da die sogenannte »Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf«, die – gegen die Versprechungen – oft den Bedürftigsten nur den Weg zur Sonderschule wies. Für uns – die Eltern, die Kinder und das Kollegium – war selbstverständlich, dass alle im Stadtteil in die wohnortnahe Schule müssen, ohne Ausnahme – das nötige Personal dafür mussten wir uns teils selbst suchen.

Im »Brennpunkt« gibt es nichts geschenkt – das war unsere Erfahrung. Wir hatten bereits in den 1990er Jahren begriffen, dass man nicht so viel Fragen stellen sollte, sondern besser selbst macht, was man im Interesse der benachteiligten Kinder für nötig und selbstverständlich hält. Die »befreiende Gerechtigkeit« ist nach Dussel erfahrungsgemäß »subversiv« (1989, S. 80). Den nötigen »Ungehorsam im Schuldienst« (Stähling & Wenders, 2013b) haben wir uns *notgedrungen* selbst erarbeitet. Auch unter den Beschäftigten in anderen Schulen ist er weit verbreitet, wie wir aus vielen Gesprächen wussten. Unsere professionelle Solidarität mit den Kindern und ihren Eltern und unsere fachlichen Überzeugungen waren unsere Richtschnur.

In diesem Buch wird also zu berichten sein von den einzelnen Vorhaben und strukturellen Veränderungen, die auch in anderen Schulen, besonders in »Brennpunkten«, erfolgreich sind und Freude machen.

Die aktuellen Forschungsbefunde zur Schulqualität in sogenannten »herausfordernden« oder »sozialräumlich deprivierten« und »benachteiligten« Lagen scheinen besonders in Deutschland lückenhaft und unzureichend zu sein (Holtappels & Brücher, 2021, S. 131ff.). Interessanterweise enthält der von der OECD herausgegebene *Lernkompass 2030. Future of Education and Skills* keine Hinweise auf zukünftige Lösungsansätze für Kinder und Jugendliche in Brennpunktschulen (OECD, 2020). Das bedeutet, dass die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung in ihrer Zukunftsvision für das Arbeiten in der Schule die Probleme der vielen Kinder, die in Armut leben, international in diesem Zusammenhang nicht thematisiert. Stattdessen wird betont, dass weltweit alle Schulen mit den Herausforderungen des sozialen, technologischen und wirtschaftlichen Wandels ringen und ihre Lehrpläne darauf einstellen und modernisieren sollen (ebd., S. 55). Was das für die Kinder bringen wird, die in Armut leben, wurde bisher offenbar nicht ausreichend gefragt und noch kaum einer kritischen Prüfung unterzogen: »Die im Dunkeln sieht man nicht« (siehe Kapitel 5).

Welche*r Wissenschaftler*in hat schon mal selbst wenigstens einige Jahre in einer Brennpunktschule gearbeitet und dort zur Lösung von praktischen Problemen beigetragen? Man weiß nicht viel und greift auf eigene Vorannahmen zurück. »Nun sind Forschende selbst in Differenz- und Defizitzuschreibungen verstrickt« (Drucks & Bremm, 2021, S. 247), sodass vielfach wie selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass Schulen in sozialen Brennpunkten »anregungsarme Milieus« darstellen (siehe Kapitel 8). Wenn die *Defizitorientierung* zur Unkultur einer Schule anwächst und die Routinen der Organisation widerspiegeln, dann wird deutlich, dass die unsolidarischen Schulformen, die Schüler*innen auszusondern haben, das Bewusstsein der Lehrkräfte prägen. So überrascht es uns Praktiker*innen nicht, dass ein über den Zeitraum von 2014 bis 2018 angelegtes Schulentwicklungsprojekt bei Lehrkräften in mehreren Schulen »in herausfordernden Lagen« nicht erreichen konnte, dass die Defizitorientierung nicht zurückging, sondern sich teilweise sogar noch steigerte (Drucks & Bremm, 2021, S. 244). Defizitorientierungen umzuwandeln in einen produktiven Umgang mit Problemlagen, bedarf einer selbstbewussten, »ungehorsamen« Haltung gegenüber den historisch gewachsenen

und auch veränderbaren Schulstrukturen in der einzelnen Schule (siehe Beispiele in Stähling & Wenders 2013b).

Besucher*innen stellen uns immer die Frage, wie wir das Neue eigentlich im bestehenden System in Gang gesetzt haben. Sie berichten nämlich von unüberwindbaren Barrieren aus der Verwaltung, die es bei ihnen nicht ermöglicht, solche einzelnen Reformen in der eigenen Schule zu beginnen.

Auch Eltern gelten in einigen Schulen als Hemmschuh, die durch ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten das Rad der Geschichte scheinbar zurückzudrehen in der Lage wären. Besonders bürgerliche Eltern haben nicht selten Angst vor sogenannten »Experimenten«.

Nicht zuletzt bringen die Besucher*innen vor, dass an ihrer Schule gerade das Kollegium nicht bereit wäre, solche strukturverändernden Schritte mitzumachen. Der Personalrat blockiere einige Reformen wegen der zusätzlichen Belastungen der Kolleg*innen bei Neuerungen.

Manche Lehrkräfte, die mit »hochproblematischen« Schüler*innen nicht »fertig werden« und sie nicht »auf die Reihe kriegen« (Drucks & Bremm, 2021, S. 270ff.), schlagen vor, diese Schüler*innen von der Schule zu nehmen. Statt schulintern und auch scheinbar »abseits der Vorschriften« nach »kreativen«, strukturellen Möglichkeiten zu suchen, die Probleme schrittweise und professionell in multiprofessionellen Klassenteams zu lösen, entlastet der Blick auf die Defizite der Schüler*innen. Die trügerische Hoffnung besteht, dass die »Störenfriede« durch bestimmte Ordnungsmaßnahmen die Schule verlassen, dadurch wieder Normalität hergestellt wird und »man wieder richtig Unterricht machen kann«.

Viele Fragen haben wir auch in vorherigen Büchern zu beantworten versucht, wie zum Beispiel: Wie ging unsere Schule mit Widerständen aus Verwaltung, Politik, Elternschaft und Kollegium um? Die Widerstände aus allen Richtungen gegen Veränderungen erzeugen bei uns selbst und allen aktiv beteiligten Menschen Emotionen. Pläne misslingen, weil man vielleicht die »Gegenspieler*innen« falsch eingeschätzt hatte. Oder man hatte versäumt, Mitwirkungsorgane rechtzeitig zu informieren und auf einen Stand zu bringen. Räume fehlen für die Absprachen. Den Mitarbeiter*innen fehlt immer wieder die Zeit, sich über gemeinsame Ziele zu verständigen. Es drohen Beschwerden ... Überall kann etwas schiefgehen.

Oft aber fehlt es an Geld, um optimaler zu machen, was man sich vorgenommen hat. Personal wird dafür nicht bereitgestellt. Es gibt politische Entscheidungen, die festlegen, wie viel Personal die Schule zur Verfügung hat.

Kurz: Es gilt, mit solchen Grenzen zu leben. So kann man sich doch

fragen, ob es sich lohnt, sich zu ärgern über Dinge, die nicht veränderbar sind – zumindest derzeit noch nicht. Darin sind unsere Eltern und auch die Schüler*innen sehr geübt. Sie kennen das Gefühl, dass man nicht ernstgenommen wird mit seinen Forderungen. Wir können voneinander lernen und auf die Solidarität von vielen anderen bauen. Wir fahren am besten damit, wenn wir gar nichts erwarten, sondern mit den derzeit nun einmal vorhandenen, sehr begrenzten Ressourcen selbst planen, was nicht zu verwechseln ist mit dem Motto, »den Mangel zu verwalten« – im Gegenteil geht es darum, trotz Mangel das Ziel anzustreben und nicht aus dem Auge zu verlieren. Wodurch? Durch eigenmächtige Gestaltung des Bereiches, der in der eigenen Verantwortung liegt. Das kostet Nerven, wie viele Schulleiterkolleg*innen immer wieder bestätigen. Und somit ist in diesem Buch auch zu spüren, wie schwer es derzeit noch ist, eine solidarische Schule zu versuchen. Wie haben wir es angestellt, die Nerven zu bewahren? Was brauchten wir dazu? Wie konnten wir mit den eigenen Krisen und emotionalen Grenzerfahrungen umgehen? Um dies alles darzustellen, reicht der Platz in einem Buch nicht aus. Eltern, Kinder und Jugendliche aber machen uns Mut.

Erfolge unserer Schüler*innen

Es war wirklich erstaunlich, was unsere Jugendlichen in der Schule geschafft haben. Und wir wissen immer noch nicht so genau, woran es gelegen hat, dass sie besser waren, als wir erwartet hatten und als die Grundschulempfehlung prognostiziert hatte (Abbildung 1 zeigt diese Entwicklung).

Ähnlich ermutigende Zahlen ergaben sich auch im darauffolgenden Jahr 2021. Dieser Erfolg der PRIMUS-Schule Berg Fidel-Geist Münster lässt sich unter der Perspektive, wie viele Schüler*innen das Abitur erreichen, vergleichen mit dem Erfolg von Gesamtschulen. 79 Prozent der Abiturient*innen der NRW-Gesamtschulen im Jahr 2020 erreichten einen höheren Abschluss, als man ihnen zugetraut hatte. Nur 21 Prozent der Abiturient*innen an Gesamtschulen waren in ihrem Grundschulgutachten als für das Gymnasium geeignet eingestuft worden (Dahlhaus et al., 2021). Für uns ist bemerkenswert, dass diejenigen Gesamtschulen mit einem sozialbelasteten Standorttyp einen größeren Anteil an nicht-gymnasialempfohlenen Schüler*innen zum Abitur bringen als Schulen eines weniger belasteten Standorttyps. 92 Prozent der Abiturient*innen im stark sozial belasteten Standorttyp hatten keine

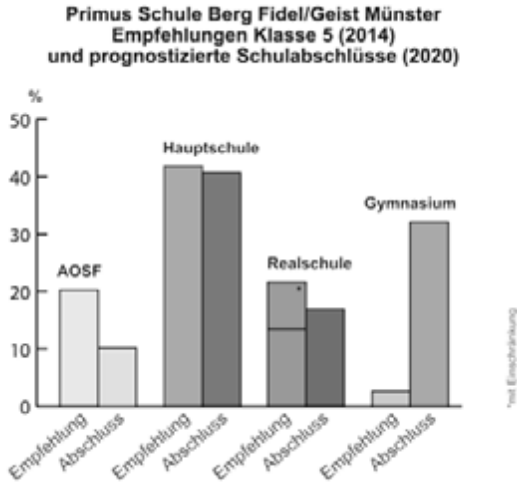


Abbildung 1: Halbjahreszeugnis des Jahrgangs 10 der PRIMUS-Schule 2020 im Vergleich zur Grundschulempfehlung

gymnasiale Empfehlung in Jahrgang 4 (ebd., S. 6). Waren also die »sozial belasteten Schulen« mit Schüler*innen aus Armutsverhältnissen besser in der Lage, zum Abitur zu führen als andere weniger sozial belastete Schulen? Das wäre aufschlussreich für unsere Betrachtungen.

Zwar belegen die Daten der genannten Abiturstudie (ebd.) den geringen Prognosewert der Grundschulgutachten und führen zu der Forderung, die Grundschulempfehlungen abzuschaffen. Daraus lässt sich jedoch nicht umgekehrt ableiten, dass die jeweiligen Grundschulempfehlungen falsche Aussagen machen. Sie spiegeln den Lernstand der betroffenen Kinder wider, aber sie zeigen nicht das Mögliche der Kinder, das noch nicht sichtbar ist. Somit stellt sich die Frage, welche Faktoren an Schulen wie einigen Gesamtschulen in NRW und an einigen Gemeinschaftsschulen Berlins diese positiven Entwicklungen überhaupt möglich machen.

Haben manche Schulen »aus der Not geboren« eine bessere pädagogische Antwort gefunden auf die Herausforderung, dass die große Mehrheit der Schüler*innen *aus benachteiligten Lebenslagen* stammen? Dafür sprächen auch die Erfolge der Gemeinschaftsschulen Berlin, die benachteiligte Schüler*innen mit großen Erfolgen fördern. Die Berliner Gemeinschaftsschulen führen die Schüler*innen von Jahrgang 1 bis Jahrgang 10 beziehungsweise 13 in einer Schule. Sie verzichten auf äußere Fachleistungsdif-

ferenzierung, auf Klassenwiederholung und Abschulung sowie auf Noten bis zum Jahrgang 8. Sie halten die erreichbaren Schulabschlüsse offen und geben der individuellen Bezugsnorm den Vorrang (Vieluf, 2021, S. 26). Damit stimmen sie in den wesentlichen Elementen mit unserer PRIMUS-Schule Berg Fidel-Geist überein. In der wissenschaftlichen Begleitung der Gemeinschaftsschulen (2008 bis 2016) zeigten besonders Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte und mit geringem häuslichem Buchbestand wider Erwarten starke kompensatorische Effekte in den Bereichen Leseverständnis und Mathematik. Die Lernzuwächse im Zeitraum vom 7. bis zum 10. Jahrgang lassen sich auf die genannten pädagogischen Eckpfeiler zurückführen (ebd., S. 28ff.).

Beachtlich ist an der PRIMUS-Schule Berg Fidel-Geist, dass auch die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf öfter, als zu erwarten war, einen Schulabschluss erreichten und in eine Ausbildung wechseln konnten. Die neuere Forschungslage bestätigt, dass die »Schulleistungen der inklusiv beschulten Schüler*innen die der exklusiv beschulten« vielfach übertreffen, sie »öfter einen regulären Schulabschluss« erreichen und »öfter in eine reguläre Ausbildung« wechseln (Jürgens, 2020, S. 67). Diese Ergebnisse aus der Forschung und aus den Praxiserfahrungen im Sekundarbereich bestätigen den Kurs der Schule, alle Schüler*innen bis zum Schulabschluss konsequent gemeinsam in ihren Klassen lernen zu lassen. Angesichts der immer noch relativ geringen Anteile von Schüler*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen im Sekundarbereich ist dies eine wichtige Erkenntnis.

Der Einfluss einer Langformschule (Jahrgänge 1 bis 10), die die Klassengemeinschaften nicht zerreißt und alle »mitnimmt«, ist bedeutsam für den Lernzuwachs. Welche Rolle spielen in diesem reformierten schulischen Rahmen dann die benachteiligten Kinder und Jugendlichen selbst, wenn sie – wie in Brennpunktschulen – die Mehrheit der Schülerschaft bilden? Könnte es sein, dass sie gerade *in der Mehrheit* besonders ihre Stärken entfalten und ihre solidarischen Kräfte nutzen? Könnte es sein, dass sich gerade das, was aus einer bürgerlichen, defizitorientierten Perspektive (Drucks & Bremm, 2021) als »problematische Mischung« einer Brennpunktschule verrufen scheint, als Stärke erweist? Diese Frage wird in diesem Buch immer wieder durchscheinen, wenn wir überlegen, »worin unsere Stärke besteht«.

In der PRIMUS-Schule Berg Fidel-Geist müssen uns diese Erfolge auch angesichts der ungünstigen Startbedingungen besonders aufmerken lassen: Zu Beginn ab 2014 herrschten für die PRIMUS-Schüler*innen und Lehr-

personen des 5. bis 7. Schuljahres unzumutbare und unzureichende Rahmenbedingungen – vor allem hinsichtlich der Räume und des fehlenden Personals. Wir hätten aufgeben können, so schlimm war es. Und es waren 15 von 75 Schüler*innen, die mit sonderpädagogischem Förderbedarf kamen – darunter auch viele, die aus der Sonderschule für »Erziehungshilfe« (ESE-Schule) in das 5. Schuljahr zu uns wechselten. Diese Schüler sind heute erfolgreich, ohne Ausnahme, vermittelt in Stellen und auf Schulen. Ein Drittel von ihnen strebt das Abitur an.

Trotzdem fragen wir uns: Wieso war es möglich? Ist es die Notenfreiheit bis einschließlich Jahrgang 8? Eine Rolle spielt vielleicht, dass wir die Kolleg*innen anregen konnten, über Zensuren nachzudenken. Wir haben uns klar gemacht, dass schlechte Noten in Jahrgang 9 oder 10 auch in der Hinsicht kritisch zu sehen sind, dass sie selbst als Lehrer*innen dafür Verantwortung tragen und sich rechtfertigen müssen, welche Maßnahmen sie ergriffen haben, um das Scheitern von Schüler*innen zu verhindern.

Dennoch glauben wir, dass es da auch weitere Bedingungen gibt, die diese Schüler*innen so stark gemacht haben, zum Beispiel, dass wir ihnen in jedem Jahr zweimal die Gelegenheit gegeben haben, eine Woche lang etwas zu erproben, was sie selbstständig und aus eigenem Antrieb geplant haben (siehe Kapitel 2.2.): Dies war für sie eine Herausforderung oder eine Entdeckung, wenn sie sich selbst auf den Weg machten, um in einer bekannten Firma zu fragen, ob sie dort ein Praktikum machen dürften. Manche entdeckten, dass es auch in Arbeitsstellen nette Leute gibt, die sagen, dass sie sie brauchen können. Manche hatten schon in Jahrgangsstufe 8 eine Lehrstelle versprochen bekommen, weil sie so positiv aufgefallen waren. Andere setzten durch, dass sie für einige Tage in eine andere Stadt fahren oder im Wald übernachten durften.

Reinhard Stähling hat sie als Schulleiter gebeten, das Geheimnis ihrer Kraft zu beschreiben und eines Tages rückzumelden, was sie noch alles gemacht haben. Welcher Art sind die Kräfte dieser jungen Leute und woher haben sie diese? Worin besteht ihre Stärke? Wir wissen es nicht genau. Wir ahnen, dass es diese natürliche Solidarität untereinander ist, die sie stärker macht, als die Tests es vorausahnen ließen. Wir müssen mehr darüber erfahren. Dafür haben wir dieses Buch geschrieben. Wieso haben diese Schüler solche Schulerfolge? Hier einige Antworten, die uns einzelne Expert*innen zugesendet haben:

»Für mich ist die plausibelste Erklärung: Die Schüler*innen sind über die lange Zeit in dieser Schule hinweg als Person und in ihrer Lern- und Anstren-

gungsbereitschaft so gestärkt worden, dass sie ihre Potenziale immer besser ausgeschöpft haben« (Hans Brügelmann, Universität Siegen, 02.07.2020).

»Ihre Grafik gehört jedem Bildungsfuzzi auf den Tisch geknallt, vor allem wegen der letzten Rubrik >Gymnasium<. Wer hätte diese Potentiale an anderen Orten so gefördert? Niemand« (Heribert Woestmann, Internationales Centrum für Begabungsforschung – Stiftung, 02.07.2020).

»Warum werden Kinder auf eine ESE-Schule überwiesen? Das hat mich als erstes stutzig gemacht. Die Kinder wollen ja mit ihrer Verhaltensauffälligkeit auch etwas ausdrücken und dann kommt Schule und sortiert sie wegen mangelnder Anpasstheit aus.

Vielleicht war es vor allem die Wertschätzung, die den SuS bei Euch widerfahren ist. Ihr habt sie wahrscheinlich alle so angenommen, wie sie sind. Und wenn keine Noten gegeben werden, dann wird ein wichtiges Angstmachpotenzial eliminiert, da fällt ein Herrschaftsinstrument weg. Ich denke auch, dass ihr an den Lernprozessen der Kinder viel stärker angesetzt habt als üblich. Und dann wollten sie es zum Abschluss wohl zeigen, dass sie was können?« (Ursula Carle, Universität Bremen, 02.07.2020)

»Wow, das ist ja wirklich stark, danke, lieber Herr Stähling!

Darf ich die Grafik in meiner Vorlesung zur Einführung in die inklusive Pädagogik verwenden???

Was für eine Diskrepanz ... und an der Laborschule haben wir ja auch so gute Abschlüsse, zumindest was die Aufhebung von AOSF und das Erreichen von qualifizierten Abschlüssen auch von ehemals schwachen Schülerinnen nach 10 angeht« (Birgit Lütje-Klose, Universität Bielefeld, 02.07.2020).

»Auf deine Frage nach dem Erfolg, so ist meine Betrachtung folgende: Der Erfolg hat mit dem Geist des gemeinsamen Lernens zu tun. Wenn man es schafft Kinder so zu sozialisieren, dass sie sich nicht als Konkurrenten verstehen, sondern als ergänzende Wesen, die sich gegenseitig durch Wissen, Bildung und Kulturen bereichern und befruchten, dann kommen auch solche Erfolge zustande« (Georgios Tsakalidis, Soziologe an der Universität Münster und Mitglied des Rates und des Integrationsrates der Stadt Münster, 03.07.2020).

»Ohne Dein Team im Einzelnen zu kennen, vermute ich, dass drei Faktoren zusammengekommen sind:

- 1) Die Notenfreiheit bis Kl. 8 ist m. E. fundamental, denn ihr habt den Kindern und Jugendlichen 8 Jahre Zeit gelassen, zu sich selbst zu finden. Während andere Kinder ab Kl. 3 jeden Tag, jede Woche, Jahr für Jahr von der Schule gedemütigt werden – was erklärt, warum sie in späteren Jahren von den Nazis angezogen werden, die ihnen Feindbilder liefern von Menschen, die angeblich noch weniger wert sind als sie selbst, was ihr Selbstwertgefühl wieder stärkt. Ich erlaube mir, mich selbst zu zitieren:

›Notengebung? Ein teuflisches System‹.

Jörg Ramseger hat das Prinzip der Lernerfolgsrückmeldung durch Noten wiederholt ›ein teuflisches System‹ genannt. Denn es beruhe auf dem Prinzip des Wettbewerbs unter Ungleichen und der systematischen Beschämung des langsam lernenden Kindes, das dem Vergleich mit den vom Leben begünstigten, schnell lernenden Kindern niemals gerecht werden kann.

Kinder im Grundschulalter würden aber nicht erkennen, dass die Qualität der Lehrkraft und die Bedingungen des Elternhauses für ihren Lernerfolg ebenso bedeutsam sind wie die eigene Anstrengung. Sie beziehen das Notenurteil auch nicht nur auf die einzelne benotete Leistung, sondern auf ihre ganze Person und verinnerlichen mit jeder mittelmäßigen oder schlechten Note nur den Gedanken ›Ich bin ein schlechter Schüler, ich bin dumm, ich bin ein schlechter Mensch‹. Denn sie erleben ja mit jeder schlechten Note, wie sie die Erwartungen ihrer Eltern enttäuschen. In seinem Abschlussvortrag zum Bundesgrundschulkongress 2019 hat Jörg Ramseger diesen Gedanken wie folgt zusammengefasst: ›Unsere Gesellschaft kann es sich nicht länger leisten, immer wieder neu die Lernfähigkeit und Leistungsbereitschaft eines erheblichen Teils der Schülerinnen und Schüler durch eine auf dem Prinzip der Beschämung beruhende Praxis der Lernerfolgsrückmeldung systematisch zu zerstören. Denn mit dem System der Ziffernbenotung dokumentiert die Schule nicht nur das Schulversagen der langsamer lernenden Kinder – sie produziert es vielmehr selbst‹ (Ramseger 2020).

- 2) Als Nächstes habt ihr offenkundig den Kindern vermittelt, dass jedes von Ihnen eine Chance hat und Ihr niemals eines von Ihnen fallen lassen werdet. Weil dies das Prinzip der PRIMUS-Schulen ist. Das wird die Selbstlernkräfte der Kinder enorm angefeuert haben.
- 3) Und schließlich vermute ich, dass die Kinder gespürt haben, dass das Team der PRIMUS-Schule – und allen voran der Schulleiter – den Kindern und Jugendlichen – vermutlich ausnahmslos – tiefen *Respekt* ent-

gegebracht hat und sie als vollwertige und gleichwertige Menschen begreift und ihnen das vermutlich auch wiederholt gesagt hat.

Ich denke, diese drei Faktoren reichen als Erklärung für Euren Erfolg und den der Kinder und Jugendlichen völlig aus und erklären alles« (Jörg Ramseger, Freie Universität Berlin, 24.07.2020, Kursivierung im Original als Fetzung umgesetzt).

Which side are you on?

Wir wollen in diesem Buch den Blick der Benachteiligten solidarisch teilen, ihre Perspektive finden und versuchen, sie darzustellen.

Beim Schreiben dieses Buches wollen wir auch Licht auf Unrecht werfen, so wie es Sebastião Salgado mit seinen Fotos macht, denn »so schmerzhaft der Anblick ist, wir dürfen den Blick nicht abwenden« (Salgado, 2019, S. 73). Wim Wenders erläutert in seiner Laudatio für Salgado das Fotografieren als einen Akt des »Aufnehmens« und der »Empathie«:

»Ist man bei dem Anderen, dem Leidenden, Hungernden, Sterbenden, lässt man ihn (oder sie) an sich heran, oder hält man sich heraus? [...] Sie können leicht, mit bloßem Auge, das wesentliche Merkmal unterscheiden, nämlich, ob ein Bild >beindruckt<, weil es von sich selbst einnehmen will, weil es sich selbst verkaufen will, weil es von sich selbst berauscht ist, oder ob es beeindruckt, weil es >das Andere da< vor ihm hochhebt, diesem Anderen Respekt zollt, es zu Wort kommen lässt und ehren will?« (Wenders, 2019, S. 39)

Wir werden der Frage nachgehen, was es bewirkt, wenn wir uns als Lehrer*innen, Erzieher*innen, Sozialpädagog*innen und anderen aktiv an die Seite der Benachteiligten stellen, deren Probleme ernstnehmen und gemeinsam mit ihnen angehen.

Kann man neutral bleiben, wenn Unrecht herrscht? Die schulischen Erfolgsaussichten der Kinder hängen vom »kulturellen Erbe« (Bourdieu, 2018a [1966]) ihrer Familie ab: »All dies wird gerne, vielleicht nur allzu gerne zugegeben. Es aber dabei bewenden zu lassen, das hieße, sich der Frage nach der Verantwortung der Schule für den Fortbestand der sozialen Ungleichheit zu entziehen (ebd., S. 22f.). Wer hier unterschiedliche Kinder gleich behandeln

will, ist den Benachteiligten gegenüber ungerecht. Die Schule reproduziert durch formale Gleichheit die Ungleichheit. Damit trägt sie Verantwortung.

Which side are you on?

Aufbau und Sprache des Buches

Unsere alltägliche Schulpraxis in der PRIMUS-Schule Berg Fidel-Geist Münster werden wir im *ersten Teil* des Buches beschreiben (Kapitel 1–3). Wir beginnen mit Geschichten unserer Schüler*innen, viele aus geflüchteten Roma-Familien. In Kapitel 2 möchten wir ausführlich an Beispielen aus unserer eigenen Schulpraxis zeigen, welche konkreten solidarischen Bausteine in einer »Schule für alle« (ohne »Rausschmeißen«) nötig sind. Wir berichten über den Tagesablauf im gebundenen Ganzttag (Kapitel 2.1), den Freien Forscher Club und Herausforderungen (Kapitel 2.2), die Freie Arbeit, die sich über viele Jahre immer wieder veränderte (Kapitel 2.3), den Klassenrat (Kapitel 2.4), das Freie Schreiben (Kapitel 2.5), und wie wir für Entlastung für alle sorgten (Kapitel 2.6). Ohne all diese Elemente scheint es uns nicht möglich, den Kindern gerecht zu werden. Dabei zeigen wir, wie die Erfahrungen der Schulreformer*innen uns Lösungen boten (Kapitel 2, 4 und 9). In Kapitel 3 geht es darum, wie wir mit der Corona-Krise umgehen.

In Kapitel 4 werfen wir einen Blick auf Theorien, die aus der Praxis des »Gemeinsamen Lernens« stammen und deren Erfahrungen wir nutzen. Es lohnt sich, sie an Beispielen der lernenden Kinder aus benachteiligten Lebenslagen anschaulich zu entfalten. Wir stellen Georg Feusers »Koope-ration am Gemeinsamen Gegenstand« an Beispielen mit Schüler*innen dar. Auch die Theorie der »Zone der nächsten Entwicklung« von Lew Vygotskij werden wir erläutern und zeigen, dass es zur altersgemischten Klasse keine Alternative gibt. Schließlich werden wir uns ansehen, wie benachteiligte, langsam lernende Schüler*innen in der Schule am Lernen gehindert werden. Mithilfe der Theorie des defensiven Lernens von Klaus Holzkamp ziehen wir die Schlussfolgerungen für ein expansives Lernen in der Schule.

Bei all der konkreten Arbeit in den Klassen stoßen wir auf Kinder und Jugendliche, die sich schwertun und ihre Probleme sichtbar machen. Kinder verweigern sich, bedrohen andere, sagen kein Wort, lügen und verzweifeln. Wir schauen hinter die Kulissen und finden viele Beweggründe, wieso ein Kind so reagiert. Die Klasse zu führen, ist eine Herausforderung, aber in einem klasseneigenen Team geht es leichter.

Wir finden Verkettungen schwerer Lebenswege, die unsere Kinder erleben: Armut, Flucht, enge Wohnungen, Verschuldung, kein Essen und Trinken, keine Medikamente, keine Unterstützung, keine Busfahrkarten, Verfolgung durch Behörden, Tod der Verwandten, Isolation, Untertauchen im Ausland, plötzliches Verschwinden mit der ganzen Familie, Diebstahl, Schulversagen, Schulverweigerung und so weiter.

Wir erleben, dass die Kinder der Benachteiligten untereinander auf natürliche Weise solidarisch sind. Wir nennen dies *natürliche Solidarität* der Kinder (nach Pestalozzi und Célestin Freinet [1896–1966]) und grenzen sie ab von der *professionellen Solidarität* (nach Prengel, 2013) der Pädagog*innen zu den Kindern aus benachteiligten Lebenslagen. Diese beiden solidarischen Kräfte wirken und werden in Praxisbeispielen sichtbar.

All das ist nicht nur der Lebenshintergrund unserer Schüler*innen, sondern auch anderer – Studien zeigen dies. Im *zweiten Teil* unseres Buches geht es um diese harten Fakten, die jeder zur Kenntnis nehmen müsste: die himmelschreiende soziale Ungleichheit in der Schule (siehe Kapitel 5 und 6). Die »feinen Unterschiede« werden in der Schule stabilisiert, wie Pierre Bourdieu (2018b [1982]) belegt (siehe Kapitel 6). Wenn dies in Behörden oder öffentlich vorgetragen wird, zeigen manche Reaktionen, wie hilflos sich die Lösungen darstellen. Die Antworten lenken im Grunde oft vom Kern des Problems ab. Wenn wir Vorschläge machen, was unsere Kinder bräuchten, bekommen wir nicht selten von allen Seiten merkwürdige Ratschläge, die wir in Kapitel 7 und 8 darstellen:

- »Sie brauchen eine gute Mischung!«
- »Sie haben dort ein anregungsarmes Milieu, da will ja keiner hin!«

Bürgerliche Eltern planen, ihre Kinder von der Schule zu nehmen, falls wir ihre Ansprüche nicht erfüllen würden. Es geht nicht darum, ihren Kindern gerecht zu werden – das tun wir sowieso –, sondern die scheinbar selbstverständlichen Bilder von Schule zu erfüllen. Wie sollen wir den Kindern, die in Armut leben, gerecht werden und zugleich dafür sorgen, dass die Kinder der bürgerlichen Familien nicht den Eindruck haben, dass ihre Kinder zu kurz kommen? Ist es richtig, hinter den bürgerlichen Familien herzulaufen und so eventuell die verlorenen Kinder aus Armutsverhältnissen zu vernachlässigen?

In den Kapiteln 7 und 8 geht es auch darum, dass viele mit »Schmutdelkindern« nicht spielen wollen. Wir hinterfragen kritisch diejenigen, die in den Schulklassen eine »gute Mischung« fordern. Einige Wissen-

schaftler setzen ungeprüft voraus, dass die »Veränderungen in der Komposition der Schülerschaft durch Erhöhung des Anteils von Lernenden aus bildungsnäheren Familien« (Holtappels & Brücher, 2021, S. 135) bereits zu Leistungssteigerungen führt. Wir zeigen, dass dies eine historisch gewachsene Idee ist und dazu dient, die »störenden Schüler*innen« auszusondern oder gar nicht erst in der Schule aufzunehmen. Wir widerlegen die irreführende These, dass eine Schule mit Kindern aus dem sozialen Brennpunkt ein »anregungsarmes« Lernmilieu darstellt. Was benachteiligte Kinder brauchen, wissen wir, was sie nicht bekamen und bekommen, auch. Wir wissen, dass die Leute, die mit dem Wort »bildungsfern« beleidigt werden, selbst erkennen, was sie brauchen.

Und folgen wir dem, so ist es vor allem, dass sie ihre eigene Stärke leben – ihre »natürliche« Solidarität. Dies ist eine »Pädagogik der Unterdrückten« (Paulo Freire), die sich gegen eine »kulturelle Invasion« wehrt. Menschen, die in Armut leben, sind selbst in der Lage, ihre Anliegen in die Hand zu nehmen. Im Sinne einer »Philosophie der Befreiung« fordert Enrique Dussel (1989), dass »jeder Lehrer weiß, wann er in schweigendem Respekt auf die Jugend und auf das Volk zu hören hat« (ebd., S. 111). Sich von dem kolonialen schulischen Erbe zu befreien, bedeutet hier, sich nicht »für dumm verkaufen zu lassen«. Aus all den vorherigen Überlegungen und Erfahrungen im sozialen Brennpunkt entwickeln wir das Bild von einer Schule der Solidarität. Wie könnte sie aussehen? Diese Frage wollen wir am Ende in Kapitel 9 beantworten.

Immer stehen wir auf der Seite der sogenannten »schlechten« Schüler*innen. Wir zeigen, dass sie so schwach nicht sind. Und worin ihre Stärke besteht. Iris Mann hat es 1981 ganz einfach so formuliert: »Schlechte Schüler gibt es nicht«.

Uns interessiert zum Schluss, wie Georg Feuser, der ehemalige Sonderschullektor und Integrationsforscher, in Bremen versucht hat, die Schulen im Sinne der Benachteiligten zu ändern. Wir bekommen die Antwort im Interview (Kapitel 10).

Das Buch folgt unserem eigenen Erkenntnisprozess. Aus der Praxis als Lehrer*in schreiben wir für die Praxis. Wir wollen den Kindern das Wort geben. Dazu einige Anmerkungen zur *subjektwissenschaftlichen* Herangehensweise: In der Supervision, wenn wir im klasseneigenen Pädagogenteam über unsere Kinder in der Klasse reden, benutzen wir einen Trick, wenn wir in Bezug auf bestimmte Fragestellungen oder Einschätzungen der Situation eines Kindes nicht weiterwissen. Wir fordern uns

gegenseitig auf, angefangene Sätze, die die subjektiven Standpunkte des Kindes erahnen lassen, fortzusetzen. Wir schreiben: »Ich als Achmed fühle mich ...«, »Ich als Achmed denke über die anderen ...«, »Mir als Achmed fehlt hier ...« oder »Ich als Achmed würde jetzt am liebsten ...« und so weiter. Interessanterweise kommen wir mithilfe dieses Verfahrens auch dann aus festgefahrenen Situationen heraus, wenn sich eine Situation als unlösbar darstellt. Am nächsten Tag bereits spürt das Kind, ohne dass wir mit ihm geredet haben, dass sich etwas verändert hat. Meist fällt es uns zu Beginn der Supervision schwer, überhaupt eine fremde Perspektive einzunehmen; denn wir sind ja in Konflikte mit dem Kind verwickelt und wollen uns am liebsten nur mit unserer Perspektive beschäftigen. Wir sind also Teil des Problems: Wir sind eventuell gekränkt und durch das Kind in Situationen gebracht worden, die uns emotional forderten, ohnmächtig und handlungsunfähig machten. Dagegen sind die Perspektivwechsel hilfreich, denn sie nehmen »den Standpunkt des Subjektes«, des Schülers Achmed, ernst. Achmed wird in seiner Bedürftigkeit gesehen, und seine »subjektiven Handlungsbegründungen« (Holzkamp, 1995, S. 23ff.) kommen zum Vorschein. Damit ist nicht gesagt, dass menschliche Handlungsvorsätze »gut begründet« oder »vernünftig« seien (ebd., S. 25). Vielmehr ermöglicht uns die Darstellung in der ersten Person, stets die Perspektive des Lernenden im Blick zu haben.

Deshalb schreiben wir in diesem Buch unsere »Fallbeispiele« im Sinne einer subjektwissenschaftlichen Forschung (Holzkamp, 1995) meist aus der Perspektive des Subjektes auf. Vom lernenden Subjekt auszugehen, legt offen, was das Lernen behindert und was dazu beitragen könnte, diese Behinderung aufzuheben. Dabei werden »subjektive Handlungsgründe« (ebd.) offenbar. Wir schreiben daher häufiger mit unseren Worten aus der Sicht der Lehrpersonen oder der Schüler*innen in Ich-Form. Annedore Prengel spricht von einem »erahnten Schülertagebuch«, wenn es um die aktuelle empathische Vergegenwärtigung des vermuteten inneren Erlebens von Kindern und Jugendlichen geht (Prengel, 2013, S. 126).

Dank

Dieses Buch basiert auf unseren praktischen Erfahrungen in der Schule. Was wir immer mehr erkannt haben, ist in 40 Jahren Lehrerberuf gewachsen. Davon berichten wir. Zunächst haben wir einfach unsere Arbeit mit

Kindern und Jugendlichen geliebt. So fängt es bei fast allen Lehrer*innen an. Sie sind für ihre Klasse da und mit ihr verbunden. Die Kinder sind froh, dass sich hier jemand Zeit nimmt. Und wie alle im Lehrerberuf erlebten wir auch, dass es schwer ist, allen Ansprüchen genügen zu wollen. Wir stießen auf Probleme, die wir in unseren klasseneigenen Teams lösen konnten. Und wir versuchten für »unsere Kinder« alles möglich zu machen.

Seit 1992 arbeitet Reinhard Stähling im sozialen Brennpunkt Berg Fidel in Münster als Lehrer und in der Schulleitung. Barbara Wenders arbeitete von 1999 bis 2018 im Brennpunkt Berg Fidel und war vorher Lehrerin an Hauptschulen und an einer Sonderschule. Gemeinsam haben wir dafür gekämpft, dass 2014 aus der Grundschule Berg Fidel (mit den Jahrgängen 1 bis 4) eine Schule mit den Jahrgängen 1 bis 10 (13) entstehen konnte. Die Veränderung der Schule hin zu einer Schule der Jahrgangsstufen von 1 bis 10 (13) geht Schritt für Schritt voran – in jedem Neuanfang steckt zwar ein Zauber, der uns schützt (Hermann Hesse), aber in ihm steckt auch noch immer das Alte, das zu Überwindende, das wir abschaffen müssen, um das Neue durchzusetzen und den Menschen gerechter werden zu können.

Der Geist, der durch unsere Darstellung weht, ist offen. Wir bieten Impulse für die Selbsterprobung, aber auch für wissenschaftliche Analysen. Wir teilen unser Buch mit denen, die es am nötigsten brauchen – denen, die das Schulsystem am Lernen hindert. Paulo Freire hat seinem Buch *Pädagogik der Unterdrückten* (1971) eine Widmung vorausgestellt: »Den Unterdrückten und denen, die mit ihnen leiden und kämpfen«. Sein 100. Geburtstag am 19. September 2021 wird in aller Welt gefeiert. Unser Buch möchten wir als kleinen Beitrag dazu verstehen, diesen bedeutenden brasilianischen Lehrer zu ehren. So war zum Beispiel seine weltweit nachgeahmte Alphabetisierungskampagne so wirkungsvoll, dass er von der Militärregierung ins Gefängnis geworfen wurde.

Wir danken besonders herzlich Georg Feuser, der uns ermutigt hat, unsere Praxis aufzuschreiben. Seine wertvollen grundlegenden Hinweise zum Text waren unentbehrlich. Sein genauer Blick auf die Ungerechtigkeiten im Bildungswesen ist uns ein wichtiger Maßstab. In vielen gemeinsamen Gesprächen mit Mitstreiterinnen und Mitstreitern aus Schule und Wissenschaft haben wir uns anregen lassen. Auch dafür danken wir herzlich. Besonders möchten wir hervorheben die Bildungsjournalistin Brigitte Schumann, den Schulentwicklungsberater Bruno Achermann sowie den Schulleiter Rüdiger Schrade. Für die kritischen Gegenfragen, die auf Präzision und Verständlichkeit drängenden Anmerkungen gilt unser Dank

auch dem Lehrer Jochem Knorr und dem Lektor Simon Scharf. Unserem Freund und Grafiker Friedel Callies danken wir für die Illustrationen und grafischen Arbeiten, die sein Verständnis für unser Anliegen belegen.

Der Inhalt dieses Buches ist Weiterführung, Ergänzung und letztendlich Quintessenz unserer Veröffentlichungen zum Umbau von Schule und Unterricht seit fast 20 Jahren. Wir danken dem Psychosozial-Verlag, dass er dieses Buch veröffentlicht und uns unterstützt.

Damit unsere Pädagogik auf Fortbildungen weitere Verbreitung erfährt, haben wir Hella Wenders und Luca Lucchesi zeitgleich gebeten, die Freie Arbeit und den Klassenrat in einem Kurzfilm mit dem Titel *Perspektiven* zu dokumentieren. Die beiden Filmemacher hatten bereits mit ihren beiden ZDF-Filmdokumentationen *Berg Fidel – Eine Schule für alle* und *Schule, Schule – Die Zeit nach Berg Fidel* unseren Schüler*innen ein Denkmal gesetzt. Wir danken ihnen herzlich für all das empathische Mitgehen auf dem Weg zu einer solidarischen Schule im sozialen Brennpunkt.

Die PRIMUS-Schule Berg Fidel-Geist ist geprägt durch viele Menschen. Wir danken allen auf diese Weise, die diese Schule mit den Jahrgängen 1 bis 10 möglich gemacht haben und ihre solidarische Haltung gegenüber den Kindern zeigen. Wir hoffen, dass sich Mitarbeiter*innen und Eltern vieler Brennpunktschulen verbünden, um für die Interessen ihrer Kinder und Familien stärker zu werden.

*Barbara Wenders und Reinhard Stähling
Münster, im Oktober 2021*

Teil I

Erfahrungen mit der Stärke der Kinder

1 Die Schule Berg Fidel im sozialen Brennpunkt und der solidarische Kampf

Die Perspektive einer Sonderpädagogin in einer Siedlung mit geflüchteten Familien

Kurz gefasst: In diesem Kapitel berichten wir über vielfältige Erlebnisse aus unserer Praxis der Integration von geflüchteten Roma-Kindern in die Brennpunktschule. Wir erzählen über unsere Erfahrungen mit Hausbesuchen bei Roma-Familien in einer Flüchtlingssiedlung, deren Kinder unsere Schule besuchen. Versäumnisse auf verschiedenen Ebenen treten zutage. Die Stärke der Kinder in ihren Familien wird deutlich.

Ende der 1990er Jahre kamen viele Familien nach Münster, die vor dem Kriegselend im Kosovo fliehen mussten. Einige dieser Familien wurden in der Umgebung der Grundschule Berg Fidel in einer ehemaligen Obdachlosensiedlung untergebracht. Ihre Kinder, die zunächst (kinderrechtswidrig) für »nicht-schulpflichtig« erklärt wurden, besuchten glücklicherweise nach und nach unsere Schule. Die Schulleitung hatte zuvor mit den Familien gesprochen. Viele waren Roma, einige gehörten anderen Volksgruppen an. Die meisten Familienmitglieder hatten im Kosovo, in Albanien oder Serbien nie eine Schule besucht. Sie alle waren traumatisiert, teilweise schwer, und brauchten zunächst nichts anderes als einen Ort ohne Angst und Schrecken, an dem sie sich angenommen fühlen konnten, so wie sie waren. Schule war nicht vertraut. Aber viele wollten sich hier in Deutschland einfinden, einen Neuanfang wagen. Und weil die Schulleitung anbot, dass die Schule Berg Fidel genau dieser Ort für ihre Kinder sein könne, kamen sie und meldeten ihre Kinder an.

Wir gründeten für sie eine Lerngruppe und nannten sie »Schmetterlingsklasse«. Eine der ersten Gruppen, mit der ich, Barbara Wenders, zu tun bekam, bestand aus ungefähr zehn bis zwölf Kindern im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren. Ich erinnere mich an folgende Bilder, die in meiner Vorstellung noch präsent sind:

- Ein Mädchen sitzt laut weinend auf dem Boden, »Mama, Mama«, ruft es verzweifelt.
- Zwei kleine Mädchen hocken auf dem Tisch und tun so, als wäre dies ein Turngerät, von dem es Spaß macht, herunterzuspringen.
- Der ältere Bruder des weinenden Mädchens beugt sich in der Zwischenzeit zu seiner Schwester hinunter und versucht, sie zu trösten.
- Jessica und Sylvia, zwei ältere Mädchen, sitzen an ihren Tischen und malen. Ein weiteres Mädchen steht immer wieder auf, sein Körper zittert dabei. Brenda lächelt mit einem in die Ferne gehenden Blick und starrt irgendwo hin. Erst nach einigen Sekunden nimmt sie wieder Blickkontakt auf. Mehrere Jungen bauen auf dem Bauteppich. Sie sprechen Romanes. Ein anderer Junge, er hieß tatsächlich Sherif, beobachtet alles im Klassenraum und geht unruhig hin und her.

Meine Kollegin und ich waren ein Team. Wir bauten Strukturen auf, die in allen anderen Klassen der Grundschule Berg Fidel zum damaligen Zeitpunkt schon vertraut waren. Eine Rhythmisierung des Tages, Freie Arbeit, Sitzkreise, Klassenrat, Wiederholungen und Rituale, Sprech- und Sprachschulung. Wir fanden langsam Vertrauen, versuchten, Ängste abzubauen und die Kinder an schulische Abläufe und Rituale, an Lernmaterial und Hefte zu gewöhnen, was sie in ihrem Heimatland teilweise noch nie erfahren hatten. Das, was an Unrecht geschehen war, konnten wir nicht verändern. Wir konnten diesen Kindern aber eigene Stärken bewusstmachen, zumindest versuchten wir es. Nach und nach stellten sich kleine Erfolge ein. Die Kinder kamen regelmäßig, sie zeigten allmählich weniger Ängste, dafür ein echtes Lerninteresse. Manchmal begleiteten einige Mütter ihre Kinder bis zur Schultür. Die Kinder hatten Freude unter anderem an deutschen Sprechversen. Sie lernten zunehmend die in der Schule geltenden Ansprachen, Aufforderungen und Regeln und beachteten sie. Sie vertrauten uns, dass wir nichts Schlechtes im Sinn hatten. Es gab die ersten Lernerfolge im Abhören von deutschen Lauten und dem Schreiben der entsprechenden Grapheme. Im mathematischen Bereich ging es leichter und schneller voran. Das gemeinsame Spiel, die völlig entspannte Lernatmosphäre, die angstfreie Lernumgebung – das alles trug dazu bei, dass die Kinder nach einiger Zeit regelmäßig und gerne zur Schule kamen.

Sechs Jahre später im Jahr 2003 lösten wir die Schmetterlingsklasse auf und integrierten die Kinder, die immer noch aus dem Kriegsgebiet des Kosovo zu uns kamen, sofort in die allgemeinen Klassen. Wir Lehrer*in-

nen schienen das Handwerkszeug dafür gelernt zu haben. Auch hatten wir ohnehin in jeder Klassengemeinschaft klare Regeln und feste Abläufe, die den Kindern Orientierung geben konnten. Wir nahmen auch in jede Klasse Kinder mit Behinderungen auf. Personell waren wir inzwischen so aufgestellt, dass wir das sonderpädagogische oder sozialpädagogische Personal auf jede Klasse gleich verteilen konnten (Stähling, 2006, S. 100ff.). Wir bildeten nach und nach feste Pädagogenteams für jede Klasse. Deshalb waren wir in der Lage, die Roma-Kinder in jeder Klasse aufzunehmen, ohne weiterhin eine gesonderte Roma-Klasse führen zu müssen.

Eines Tages kam eine Kollegin aufgeregt aus der Pausenaufsicht in das Lehrerzimmer gerannt und rief: »Die Roma rotten sich zusammen.« Auf dem Schulhof gab es offensichtlich eine Auseinandersetzung. Ein Junge hatte ein Roma-Mädchen beleidigt, und nun holten einige Roma-Kinder »Verstärkung« und kamen in großer Zahl, um den Übeltäter, der die kleine Schwester beleidigt haben sollte, offensichtlich zu bedrohen.

Wie sollten wir das in den Griff bekommen? Dies bewegte die Kolleginnen im Lehrerzimmer und die Aufsicht draußen. Was hatte das zu bedeuten? Wie stand es also um unser schulisches Handwerkszeug? Es waren offenbar auch die ureigenen Vorurteile und Ängste, die immer noch in einigen Kolleginnen zu stecken schienen: »Die Zigeuner klauen kleine Kinder und töten Hühner.«

Die oben beschriebene Situation auf dem Schulhof löste sich durch die ruhige Ansprache einer Kollegin an die zusammenstehende Gruppe verschiedener Roma. Sie hatten überhaupt nichts Bedrohliches im Sinn. Nur schien es ihnen Spaß zu machen, das gespürte Vorurteil, das sie doch zwischendurch immer wieder wahrnahmen, zu bedienen. Als zusammenstehende Menge (etwa acht bis zehn Personen) wirkten sie bedrohlich (wenn man es so sehen wollte), sie alle hatten dunkle Haare, dunklere Haut, und wenn sie gleichzeitig laut in einer Sprache sprachen, die nur eine Kollegin von uns verstand, schienen sie sich mächtig zu fühlen.

Aus heutiger Sicht ist darüber zu schmunzeln. Zum Glück. Immer mehr lernten wir von der gemeinsamen Arbeit mit den Kindern der Roma. Wir lernten als erstes, dass das Wort »Roma« von »Rom« (»Mensch«) stammt. »Wir sind alle Menschen«, erklärte uns der Älteste Rom auf dem Gelände der Siedlung, auf dem alle wohnten.

Wir lernten, dass alle Roma durch ihre gemeinsame Sprache, Romanes, miteinander verbunden sind. Dass Romanes keine Schriftsprache ist, schien für viele von uns Lehrer*innen unvorstellbar zu sein. Was wir aber

auch lernten, war, wie fröhlich, hilfsbereit, lernwillig und begeisterungsfähig fast alle Roma-Kinder waren, die zu uns in die Schule kamen.

Ein anderes Erlebnis hätte Vorurteile durchaus verstärken können: Wir vermissten einige Tage lang direkt nach Schulschluss eine große Anzahl von Buntstiften und fanden sie, nachdem wir es wissen wollten, wo die Stifte abgeblieben waren, in der Schultasche eines jungen Roma-Mädchens. Ein Gespräch darüber und die angebotene offizielle Möglichkeit, Buntstifte mit nach Hause nehmen zu dürfen, beendete diesen regelmäßigen Schwund.

Wir lernten, dass für unsere Roma die Familie das Allerwichtigste im Leben bedeutet, der übergeordnete Sinn im Leben überhaupt, und dass Planungen sich in der Regel höchstens auf den nächsten Tag beziehen.

Manche Kinder kamen nicht regelmäßig zur Schule. Dann war es angebracht, dass ich einen Hausbesuch in der Flüchtlingssiedlung machte. Das habe ich sehr gerne getan – es bauten sich so leichter vertraute Beziehungen auf. Die Wohnanlage bestand aus sieben größeren Wohnblocks, die sich jeweils versetzt um einen Hof herum gruppierten. Die Mehrfamilienhäuser, ungefähr sechs bis acht Wohneinheiten pro Wohnblock, hatten nach hinten, manche auch nach vorne, Balkone. Auf diesen türmte sich bei einigen Familien Sperrgut, zwischen Sonnenschirmen und Wäscheständen. Auf einer kleinen Rasenfläche gab es Teppichstangen, auf denen meistens Teppiche hingen. Zu besonderen Feiertagen reinigten die Familien draußen ihre Teppiche mit Schaum und Bürsten. Ein kleiner Parkplatz gehörte zur gesamten Anlage mit Platz für etwa 20 Autos.

Die Gefahr der vierspurigen Ausfallstraße, die in unmittelbarer Nähe vorbeiführte, wurde zum Glück durch eine parallel zu ihr verlaufende, kleine Zufahrtstraße etwas gemildert. Zu Beginn dieser beruhigten Straße befand sich eine Gärtnerei, am anderen Ende der Wohnanlagen Brachland, bis zum nächsten Gewerbegebiet. Früher wohnten in den ungefähr 43 Wohnungen deutsche obdachlose Familien, die auf staatliche Unterstützungen angewiesen waren. Seit 1997 war die Anlage geflüchteten Familien aus dem Kosovo vorbehalten. Der Weg zur Schule liegt knapp unter der Drei-Kilometer-Marke, ein Anrecht auf öffentliche Beförderung war somit nicht gegeben. Vorne rechts vom Hof, gegenüber dem ersten Wohnblock, erstreckte sich der Flachbau der Kindertagesstätte der AWO.

In der Zeit von 2000 bis ungefähr 2016 machte ich sehr viele Hausbesuche in oben beschriebener Wohnanlage und in der Kindertagesstätte der AWO. Immer wieder musste ich den Familien schulische Vorgänge erklären, die die Eltern nicht verstehen konnten. Das fing beim Stundenplan an

und manchmal ging es auch allein um die Einholung einer notwendigen Unterschrift, die wichtig war, damit ein Kind wichtige Hilfen bekam. Oft holte ich eine Einverständniserklärung ab, wenn es zum Beispiel um eine Klassenfahrt oder einen Ausflug ging. Oft genug habe ich erlebt, dass mir bei meinen Besuchen von den Eltern behördliche Briefe gezeigt wurden, mit der Bitte, sie ihnen zu erklären.

In der Rückschau war der Besuch in der Kindertagesstätte und die Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen dort sehr effektiv, angenehm und gut. Diese Erzieherinnen waren über viele Jahre immer dieselben, sie strahlten eine hohe Arbeitszufriedenheit aus. Die Gruppenräume boten eine vorbereitete Umgebung zum Spielen und Lernen, die von höchster Professionalität zeugte. Die Gespräche über die Kinder, die im nächsten Jahr eingeschult werden sollten, waren für die spätere Arbeit mit den Kindern bei uns in der Schule sehr hilfreich und notwendig. Es war eine Brücke des Vertrauens, die dort aufgebaut wurde. Die Erzieherinnen besuchten später »ihre« Kinder auch in der Schule und freuten sich über die positive Entwicklung, an der sie mit beteiligt waren.

Wenn ich ein Kind bei sich zu Hause besuchte, wurde mir der immense Kontrast zwischen den anheimelnden Räumlichkeiten dieser Kita und den Wohnblocks bewusst. Falls es eine Hausnummer gab, war die Suche etwas leichter, ansonsten musste ich mich auf dem Hof durchfragen, wo die Familie von A. oder M. wohnte. Jeder wusste, wer wo wohnt. Darauf war Verlass. Auf dem Hof spielten meistens viele Kinder. Frauen oder auch Männer standen beisammen und unterhielten sich, oder schauten und beobachteten einfach nur. Manche der Frauen und Männer waren schon älter, die meisten von ihnen allerdings relativ jung. An der Haupthautür gab es keine funktionierende Klingelanlage und nur hin und wieder ein Namensschild. Die Haupteingangstüren standen immer offen. So gelangte ich ins Treppenhaus und suchte nun weiter. Vor fast allen Türen standen viele Schuhe. Meistens stand der Name einer Familie an der Tür oder klebte an der Wand. Es war jedes Mal ein lustiger Triumph für mich, wenn ich anhand der Kinderschuhe erkannte, dass hier unsere Schülerin oder unser Schüler wohnen musste. Hin und wieder standen kleinere Möbelstücke auf dem Treppenabsatz und es roch meistens nach einer undefinierbaren Mischung aus Essen, abgestellten Gegenständen oder eben auch Schuhen. Die Löcher im Putz in einigen Treppenhäusern erinnerten mich an Schusslöcher. Dann klingelte ich, es wurde mir geöffnet und nach kurzer Vorstellung, »Mein Name ist Frau Wenders, ich bin die Lehrerin von A., ich komme von der Schule«,

wurde ich hineingebeten und saß alsbald auf einem riesigen Sofa, wo ich sofort mit Getränken bedient wurde. Bei den ersten Besuchen zierte ich mich noch und versuchte, den angebotenen Kaffee, die Limonade oder das Wasser aus (falsch verstandener) Höflichkeit abzulehnen, was ich aber zum Glück schnell abgelegt habe. Nach den Eindrücken des Treppenhauses saß ich nun – wie geborgen – in einer Wohnung mit wenigen Möbeln, freundlichen Menschen und meistens vielen Kindern. Fast immer lief der Fernseher mit Programmen für Kinder oder einem Heimatsender. Dann begann unser Gespräch, und in der Regel wurde ich zuerst befragt, wie es mir ginge. Gleichzeitig muss ich gestehen, dass ich mich ebenfalls sehr dafür interessierte, was die Familie auf ihrer Flucht erlebt hatte, wo sie genau gewohnt und welche Berufe sie erlernt hatten. Mich interessierte ihre Migrationsvorgeschichte. Es gab Väter, die Schmiede waren oder die eine Metallwerkstatt besessen hatten. Ein Vater hatte in seiner Heimat viele Pferde besessen, die er ausbildete. Danush, sein Sohn, malte in der Schule viele Bilder von ihnen, und sein wehmütiger Gesichtsausdruck zeigte, wie sehr er das alles vermisste. Ein Vater erzählte von einer Fabrik, die er besessen hatte, in der er Schuhe anfertigte. Jetzt ging er an einem Rollator und zeigte mir auf Fotos die zerstörten Gebäude und Häuser in seiner Heimatstadt. »Metall, Metall«, sagte ein anderer Vater. »Wir, meine zwei Brüder und ich, hatten eine Metallwerkstatt, von unserem Vater, ein Familienbetrieb. Wir konnten alles reparieren. Jetzt habe ich einen Putzjob, aber ich möchte gerne wieder selbstständig sein. Kinder, Schule, wichtig.«

Auf meine Nachfrage hin erzählte er, dass er eine Schule besucht habe im Kosovo. Sein Vater schien in der Heimat geblieben zu sein oder war schon verstorben, das habe ich nicht herausgefunden. Seine zwei Brüder mit eigener Familie wohnten ebenfalls in dieser Wohnanlage und deren Kinder besuchten ebenfalls unsere Schule.

Im Jahre 2009 waren in Münster nach den damaligen Regelungen des Landes NRW 302 Roma-Familien von Abschiebung bedroht. Damals gab es in Münster eine große Roma-Demonstration, an der sich verschiedene Hilfsorganisationen, aber auch Privatpersonen beteiligten. Von den 302 zur Ausreise gezwungenen Roma erhielten damals fast alle in Münster ein weiteres vorläufiges Bleiberecht für einige Monate. Es war ein Erfolg vor allem auch für die Schüler*innen, die damals in der Schule Briefe an die Bundesregierung geschrieben hatten: »Wir wollen doch hierbleiben. Wir haben im Kosovo kein Haus mehr und keine Schule. Meine Mutter ist krank, mein Vater hatte eine schwere Herzoperation.«

Die meisten unserer Schüler*innen sind und waren fröhliche, zuversichtliche Kinder. Sie schienen sich wohlzufühlen. Sie können und konnten nicht erahnen, dass ihre Eltern oder andere Familienmitglieder unter posttraumatischen Belastungsstörungen und psychischen Erkrankungen zu leiden hatten. Manchmal erwähnten die Kinder, dass sie Angst hatten, zeigten aber – aus heutiger Sicht betrachtet – eine große Resilienz gegenüber all den Ungerechtigkeiten, denen sie in ihren jungen Leben unbewusst ausgesetzt waren. Alle sind von ihren Fluchterfahrungen geprägt. In Münster wurden damals sehr viele Roma auf die damalige Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen. Eine Arbeits- beziehungsweise Ausbildungserlaubnis war für Flüchtlinge grundsätzlich nicht vorgesehen. Für ein dauerndes Aufenthaltsrecht musste eine Familie nachweisen, dass sie in der Lage war, ihren Unterhalt selbst zu finanzieren. Ungefähr ab 2005 konnten Familien, wie die von mir oben beschriebene Familie der Metallbauer, von dieser Regelung profitieren. Die Eltern einer Schülerin zum Beispiel übernahmen gleichzeitig so viele Putzjobs, dass sie auf den Unterhaltsbetrag kamen, der es ihnen erlaubte, in Deutschland zu bleiben.

Bei einem Hausbesuch erfuhr ich in einer Familie von der Misshandlung des Vaters kurz vor der Flucht. Jetzt saß ich einem blassen Mann gegenüber, der sich aufgrund seiner posttraumatischen Belastungsstörung nicht traute, seine Wohnung zu verlassen, und auf die Einnahme von Psychopharmaka angewiesen war. Seine Kinder, drei davon unsere Schüler, umringten ihn und schauten ihn mit liebevollen Blicken an. Die Mutter, eine sehr schöne Frau, hatte mich zuvor bedient und lächelte. Sie verdiente Geld mit verschiedenen Putzstellen. Nicht nur nach diesem Hausbesuch fühlte ich mich schlecht. Was bildete ich mir als Vertreterin der Institution Schule mit all den Schulfragen und Informationen eigentlich ein? Hatten diese Menschen nicht wahrlich andere Sorgen und waren diese – aus gesellschaftlicher Solidarität heraus betrachtet – nicht auch unsere Sorgen? Sollten ihre Kinder, die wie selbstverständlich unsere Schule besuchten, nach vier Jahren auf eine andere Schule wechseln müssen? Was wird dann aus Anisa, dachte ich damals schon, wenn sie nach vier Jahren Grundschule formal noch nicht das zeigen kann, was eine sogenannte »weiterführende« Schule, in diesem Fall eine Hauptschule, in Deutschland von zehnjährigen Kindern verlangt? Warum kann die Grundschule Berg Fidel nicht einfach weiterführen bis zum Schulabschluss?

Als ich Maja zu Hause besuchte, fand unser Gespräch nicht im Wohnzimmer statt, sondern in einem kleinen Raum, in dem ein Bett stand. Dort