



**Ada Fuest
(Hrsg.)**

Mit Flüchtlingskindern lernen



Basiswissen Grundschule

Band 35



Mit Flüchtlingskindern lernen

Anregungen und Projekte
aus der Praxis

Von

Ada Fuest

unter Mitarbeit von

Reinhard Stähling, Barbara Wenders,
Krystyna Strozyk



Basiswissen Grundschule

Herausgegeben von:

Band 1 bis 18: Jürgen Bennack

Ab Band 19: Astrid Kaiser

Die Reihe „Basiswissen Grundschule“ ist einem schüler- und handlungsorientierten, offenen Unterricht verpflichtet, der auf die Stärkung einer selbstständigen, sozial verantwortlichen Schülerpersönlichkeit zielt.

Umschlagfoto: © Donata Wenders

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

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.

ISBN 978-3-8340-1624-9

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

Dank

Mein Dank gilt dem Schneiderverlag Hohengehren, der die Neubearbeitung dieses Buches befürwortet hat.

Ich danke Astrid Kaiser, der Herausgeberin dieser Reihe, dass sie mir auch dieses Buch zugetraut hat. Mit Ermunterung, Hinweisen und Hilfestellungen hat sie mich begleitet.

Reinhard Stähling, Barbara Wenders und Krystyna Strozyk danke ich, weil sie dieses Buch mit ihren richtungsweisenden Beiträgen bereichert haben.

Ferner danke ich Almut Fuest-Bellendorf, der ich den Titel des Buches verdanke und für ihre sensible und konstruktive Kritik. Leonhard Fuest danke ich für den anhaltenden Dialog und den Blick des Anderen.

Hans Josef Tymister, meinem Lehrer danke ich für die individualpsychologische Wegbereitung in meinem pädagogischen und beraterischen Alltag.

Ich danke allen Kindern, die der Grund dafür sind, sich immer wieder aufzumachen, um ein anderes Bewusstsein für eine lebendige Schule zu erwirken.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Reihenherausgeberin	XI
--	-----------

Ada Fuest

Einleitung	1
----------------------	---

Reinhard Stähling

„Du gehörst zu uns“ – Flüchtlingskinder bereichern unsere Schulklassen	5
---	---

Ada Fuest

I. „Schöpferische Kraft“ und Kreativität

Die „originäre Lebensbewegung“ des Schulkindes	32
1. „Es war einmal ein kleines Kind, das wollte gerne groß sein“ Kinder senden uns Botschaften	37
2. Wie heißt Du? – Wer bist Du? Die erste Begegnung im Unterricht	39
3. Die Bedeutung des eigenen Namens	44

Ada Fuest

II. „Und auf einmal war das Kind so groß, wie es sein wollte.“

Von der Zugehörigkeit zum Selbstständigwerden	46
1. „Frau Fuest, ich schreibe immer noch“ Vom Schweigen zum Schreiben zum Sprechen	46
2. Simon – der Schwarzmalter und die Gruppe Intimität und Diskretion	74
3. „Ich schreibe meine Märchen selbst.“ Lebensstil als individuelle Lösung	95

Ada Fuest

III. Dürfen Kinder Lehrerinnen prüfen?

Von der sozialen Gleichwertigkeit	114
1. „Meinst du das wirklich?“ Beim Wort genommen	118
2. „Kein Nachteil ohne Vorteil“ Von der Selbstermutigung	121
3. Das „Nein“ in der Schule Wider das erzwungene „Ja“	130

Ada Fuest

IV. Wie Kinder sich bilden

Prozessorientierte Beratung durch Unterricht	134
1. „Ich erzähl Euch meinen Traum.“ Platz für Träume	143
2. „Die anderen haben es besser.“ Geschwisterkonstellation und „korrigierende Erfahrung“	147

Ada Fuest

V. Kinder im Schatten der Schule – Sinti und Roma

„Wer sich befreunden will, muß sich befremden lassen.“	156
1. „Wo gehöre ich dazu?“ Zwischen fremder Institution und Familiensystem	157
2. Was Schule sich zutraut zu antworten Grenzen und Möglichkeiten der schulischen Versorgung der Sinti- und Roma-Kinder	161

Ada Fuest

VI. Ich mache keine Probleme, ich habe Probleme

Wider die Ausgrenzung in der Schule	171
1. „Wer hat Angst vorm Schwarzen Mann?“ – „WIR NICHT!“ „Wenn er aber kommt?“ „Dann freuen wir uns!“ <i>Barbara Wenders</i>	172
2. Klassenfahrt nach Spiekeroog <i>Barbara Wenders</i>	177
3. Eltern–Kind-Sprechtag im November 2015 <i>Barbara Wenders</i>	178
4. Sie kommen – sie bleiben – sie gehen wieder? <i>Barbara Wenders</i>	180
5. „Wie ich mich im Film wiederfinde“ Videogeschichten mit Sinti-Roma-Kindern <i>Ada Fuest</i>	181
6. „Ich brauche einen Glücksstein“ Wenn Kinder zwischen alle Stühle geraten <i>Ada Fuest</i>	191

7. Manuel und die Hexe	
Ich lerne Manuel kennen	
<i>Ada Fuest</i>	194
8. Jonny: „Ich bin ein Blatt.“	
<i>Ada Fuest</i>	198

Ada Fuest

VII. Schule in der veränderten Lebenswelt des Kindes

Innere Schulentwicklung	202
1. Rolle, Macht und „psychologischer Rang“	
Die Macht der Lehrerin	210
2. In meinem Reich bin ich Königin	
Wider den Notstand der Lehrerin	214
3. Die Rolle der Schulleiterin	222

Krystyna Strozyk

VIII. Multilinguale – Mehrsprachiges Vorlesen

in der Grundschule	223
-------------------------------------	-----

Literatur	234
---------------------	-----

AutorInnen	241
----------------------	-----

Vorwort der Reihenherausgeberin

Die Flüchtlingstrecks aus Krisengebieten, die vor Jahrzehnten nur von Filmdrehbuchschreibern erfunden wurden, sind mittlerweile Alltag geworden. Immer mehr Kinder, die aus Krisen- und Kriegsgebieten mit ihren Eltern in Deutschland angekommen sind, landen auch in den Schulen. Oft hört man die Klage, dass Lehrpersonen dafür bislang noch nicht gut genug vorbereitet worden sind.

Doch die Aufgabe der Förderung von Kindern aus anderen Ländern bei ihrem Einleben in Deutschland ist nicht neu. Viele Lehrerinnen und Lehrer haben sich schon seit Jahren Gedanken gemacht, wie sie Neuankömmlingen in ihren Klassen zusammen mit den anderen Kindern einen Weg bahnen können, bei dem sie ihre psychischen Traumata bearbeiten können und gemeinsam voran kommen.

Zu diesen Pionieren der Arbeit mit Kindern verschiedener kultureller Herkunft und starker emotionaler Belastung zählt *Ada Fuest*. Für sie ist die erste Priorität bei der Arbeit mit Flüchtlingskindern, die seelischen Verletzungen der Kinder zu heilen, damit die Integration aus innerer Stärke heraus beginnen kann. Das ist ein anspruchsvolles Vorhaben, aber die Praxisbeispiele in diesem Buch zeigen, wie es gelingen kann, in der Grundschule pädagogisch zu arbeiten und das einzelne Kind in seiner jeweiligen Persönlichkeit und mit seinen biografischen Erfahrungen ernst zu nehmen.

Die Praxisbeispiele in diesem Buch werden sehr eingängig und anschaulich geschildert, so dass es den Lesenden leicht fällt, sich in die jeweiligen Kinder hineinzusetzen. Auch die Tipps und Ratschläge für das Verhalten LehrerInnen und Schulleitende sind sehr konkret und nachvollziehbar. In jeder Zeile spürt man, dass die Verfasserin dieses Buches mit vollem Herzen bei den Kindern steht.

In diesem Band sind auch Beiträge verschiedener weiterer Autorinnen und Autoren eingebunden, welche die individualpsychologisch fundierte Arbeit von *Ada Fuest* abrunden.

Reinhard Stähling zieht einleitend einen Bogen von der bildungspolitischen Debatte um die Flüchtlingsfrage in Deutschland und argumentiert gegen die exkludierenden Vorbereitungsklassen. Sehr hilfreich ist auch die Auflistung der verschiedenen juristischen Grundlagen des Bildungsanspruches auch von Flüchtlingskindern. Er betont, wie in der Schule Berg Fidel bereits seit über zwanzig Jahren geflüchtete Kinder u. a. aus dem Balkan integrativ lernen konnten und stellt 11 Integrationswege für diese Kinder vor. Besonderen Wert legt er dabei auf eine gelingende Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Das aktiv sorgende Engagement der Lehrpersonen hält er dabei für den Schlüssel zur Integration. Feste verbindliche Teams sind für ihn das A und O der Arbeit mit Kindern verschiedener Erfahrungswelten und Lernvoraussetzungen. Demokratische Strukturen wie Klassenrat sind für ihn das Gerüst, an denen Kinder lernen und über sich hinaus wachsen.

Barbara Wenders zeigt, dass die Arbeit mit Flüchtlingskindern auch große Konflikte aufbricht, aber sie bringt auch Lösungsstrategien, die sie an ihrer eigenen Schule erfolgreich erprobt hat. Diese werden sehr glaubwürdig und praxisnah vorgestellt, sogar Gesprächsverlaufsszenen bei der Beratung und Integration von Eltern sind wichtige Dokumente, welche die Glaubwürdigkeit der vorgeschlagenen Interaktionsstrategien belegen und Beispiele für die Praxis an anderen Schulen bieten. So wird dieses Buch zum realistischen Mutmachbuch und bleibt nicht bei der Anklage stehen oder in hohlen „Gutmenschennormen“ verhaftet.

Mit Mulingula wird ein Programm des Sprachlernens vorgestellt, das die Integration der Flüchtlingskinder wirklich in Gang setzt, indem die für ihre Identität wichtige Herkunftssprache in Vorlesestunden ernst genommen und stabilisiert wird. Durch Abkappen der emotional-sprachlichen Wurzeln der Kinder, die physisch ohnehin entwurzelt sind, wird ihre Persönlichkeit destabilisiert. Von daher ist es mutig und richtig, dass in diesem Buch dieses wichtige Programm sehr konkret am Beispiel verschiedener Kinder und muttersprachlicher Vorlesepatinnen vorgestellt wird.

Dieses Buch ist eine Neubearbeitung des kindorientierten Ansatzes von *Ada Fuest*, den sie bereits im Buch „Und in der Mitte das Kind“ aus individualpädagogischer Perspektive vorgestellt hat. Jetzt rahmt sie ihre praktischen Ideen im Aufbau der psychischen Kräfte von Kindern im Kontext der gegenwärtigen Aufgaben, viele Flüchtlingskinder in den Regelschulen des Landes zu integrieren. Die konkreten Beispiele zeigen, dass es darauf ankommt, immer wieder das einzelne Kind zu beobachten, zu diagnostizieren, was dieses Kind umtreibt und daran anknüpfend diesem Kind Lernanregungen zu bieten, um zu wachsen.

Es ist sehr zu wünschen, dass viele Schulen, anstelle über die neuen Aufgaben zu klagen, sich der Aufgabe stellen, für die Zukunft unserer Welt Anregungen aus diesem Buch aufzugreifen und für die konkreten Kinder ihrer Klassen umzusetzen.

Oldenburg im Herbst 2016

Astrid Kaiser

Einleitung

Mit Flüchtlingskindern lernen

Anregungen und Projekte aus der Praxis

Der Titel „*Mit Flüchtlingskindern lernen*“ weist auf das gemeinsame Lernen mit anderen Kindern hin, auf das Lernen voneinander. Er bedeutet auch, dass wir als Lehrerinnen und Lehrer mit den Kindern lernen und von ihnen lernen. Die Gegenseitigkeit und die Gemeinsamkeit geben uns die Richtung für gelingenden Unterricht an.

Es weht ein frischer Wind, Flüchtlingskinder beleben unseren Unterricht.

Genauer gesagt geht es um die veränderte Einstellung der Lehrerin, des Lehrers, die jedes einzelne Kind in den Blick nimmt, die die Individualität, die Einzigartigkeit eines jeden anerkennt und versteht. Einstellungen, die in jedem Kind auf seine ganz besondere Weise dessen schöpferische Kraft nutzen oder neu beleben. Einstellungen, die dafür sorgen, dass das Kind mit sich selbst identisch sein kann. Kinder brauchen die Begleitung, die aus der Sprachlosigkeit zur lebendigen Sprache führen, mit der sie in einen lebendigen Austausch zu den Anderen Zutritt haben.

Es geht um Hilfestellungen, damit das Kind seinen Platz in der Gruppe findet, sich angenommen und respektiert fühlen kann in der Gemeinschaft.

Für die Flüchtlingskinder, die gestern kamen und heute und morgen in unsere Schulen kommen, geht es nicht um eine Integration in das System der so genannten Mehrheitsgesellschaft, sondern um das Zusammenwachsen, die Zusammenarbeit und das sich Hineinfinden in eine fremde Gruppe.

Ich bin erwünscht und werde geliebt.

Damit das so werden kann, ergeht der Aufruf an uns:

„Wer sich befreunden will, muss sich befremden lassen.“

Dieses neu konzipierte Buch ist aktueller denn je.

Bereichert wird es durch die Beiträge von Reinhard Stähling, Barbara Wenders und Krystyna Strozyk.

Es antwortet auf den folgenden Grundsatz von Reinhard Stähling:

„Du gehörst zu uns“ –

„Flüchtlingskinder bereichern unsere Schulklassen“

Reinhard Stähling benennt die Grundpfeiler einer gelebten Pädagogik. Er mahnt und weist Wege auf, wie Schule heute (am Beispiel Berg Fidel) gelingen kann.

Im Weiteren bieten diverse im Buch vorgestellten Projekte und Unterrichtsbeispiele Hilfestellung:

Kinder im Schatten der Schule – „Sinti und Roma“, „Ich mache keine Probleme, ich habe Probleme“, „Wider die Ausgrenzung in der Schule“

Barbara Wenders Beiträge bezeugen den anderen Blick auf die Flüchtlingskinder und geben Einblicke in die Praxis: *„Wer hat Angst vorm Schwarzen Mann – Wir nicht, die Klassenfahrt nach Spiekeroog, der Eltern- Kind-Sprechtag und Sie kommen-sie bleiben-sie gehen wieder?“*

Krystyna Strozyk beschreibt, wie in ihrem Projekt ausländische Kinder neben allem Deutschunterricht, ihre Muttersprache als gefühlter Sprache nicht vergessen, sondern sie lebendig gehalten wird: *„Mulingula-Mehrsprachiges Vorlesen in der Grundschule“*

Die übergreifende Formel heißt:

Das Kind muss einen Platz in der Gruppe finden!

Darum geht es, wenn uns das Kind begegnet.

Es muss sich zugehörig wissen. Anerkennung, Akzeptanz, Hochachtung vor dem Anderen, Liebe, Verständnis und vieles mehr sind die Antworten innerhalb der Gemeinschaft, der Klasse.

Sich auf Augenhöhe, als sozial gleichwertig, als erwünscht und geliebt zu fühlen, das sind die Einstellungen der Lehrerin dem Kind und sich selbst gegenüber.

Es geht um Beispiele, wie Kinder mehr Mut zu ihrem eigen Lernen finden können. Also geht es um Lernfortschritt im ganzheitlichen Sinne.

Was lernen wir von den Kindern? Welche Impulse und Anregungen geben sie uns, damit wir unseren Unterricht auf das Kind hin konzipieren und gestalten. Welche Botschaften senden sie uns?

„Ich mache die Kinder zu meinen Lehrermeistern.“

Das Kind ist die einzige Instanz und Autorität, die uns Erwachsenen Auskunft über sich selbst geben kann. In meiner Tätigkeit als Schulleiterin einer Schule mit Kindern aus 22 Nationen in Münster Coerde musste ich immer wieder überprüfen, wenn es um die Entwicklung des Schulprogramms der Schule, die innere Schulentwicklung ging, ob das, was wir, mein Kollegium und ich, die Verwaltung, die Schulaufsicht für wichtig und pädagogisch für sinnvoll erachteten, mit dem, was das Kind, die Kinder wirklich brauchten, übereinstimmte.

Auf den ersten Blick kann die Grundfrage beantwortet werden, aber auf den zweiten Blick gibt es Nachdenklichkeiten:

Sind wir uns der vollen Verantwortung dem Kind gegenüber im Klaren? Können wir wirklich von unseren wohlmeinenden Absichten absehen und uns auf die Seite des Kindes stellen und seinen Vorstellungen, Wünschen, Bedürfnissen nachspüren?

Geschieht es uns Erwachsenen nicht oft, dass wir in unserem Aktionismus, in unseren eigenen Problemen, Ängsten, Perfektionsansprüchen, keine Fehler machen zu dürfen, hängen bleiben, und unser erstes und wirkliches Anliegen, nämlich das Kind als Mitte des pädagogischen Interesses vergessen?

Wir meinen zwar zu wissen, was für unsere Kinder richtig und gut ist. Aber wissen wir es denn wirklich, wenn wir sie nicht zuvor gefragt haben?

Was braucht dieses Kind in meiner Klasse, was brauchen diese Kinder in meiner Schule?

Ausgehend von einigen Grundlegungen der Individualpsychologie hin zu schulpädagogischen Einstellungen, Zielen und Aufgaben einschließlich ihrer Methoden wird also eine Implementation in bereits bestehende Strukturen ermöglicht.

Wie leicht zu erkennen ist, geht es nicht um eine neue Schultheorie, es geht auch weder um eine „bessere“ Didaktik, noch um das Unterlaufen von Richtlinien und Lehrplänen. Es geht auch nicht um den „Stein der Weisen“ (davon gibt es schon genug), sondern um das Aufzeigen von Veränderbarkeiten für das Kind, die Lehrerin und die Sache. So kann eine Durchdringung des ohnehin guten Unterrichts mit anderen Einstellungen und Methoden besonders LehrerInnen und SchulleiterInnen helfen.

Die andere Einstellung zu dem Kind birgt kein Heilsversprechen. Aber sie kann frühzeitig dafür Sorge tragen, dass zur Sprache kommt, was verdrängt ist, dass ausgedrückt wird, was belastend ist. Das Kind kann dadurch eine Möglichkeit finden, seinen Lernweg positiv zu erleben. Prophylaxe, damit es nicht noch schlimmer wird, heißt dann, dass sich negative Erfahrungen nicht ständig wiederholen und, dass das Scheitern nicht zum Programm wird. Also Sorge ich als Lehrerin dafür, dass das Kind positive Erfahrungen machen kann.

Es werden Hilfen und Anregungen für die vieldimensionierten Handlungsfelder – Unterricht und Schulleben – und für viele Bereiche des Erziehungs- und Bildungsfeldes angeboten. Die Grundanliegen der Individualpsychologie werden durch Beispiele beleuchtet. Dieses Buch wird getragen durch die Beiträge der Kinder, in Form von Tafelbildern, Gesprächsprotokollen, Bildern und vor allem durch ihre Texte. Diese Originalbeiträge der Kinder machen die Falldarstellungen und Prozessbeschreibungen authentisch und ermöglichen eine Vertiefung der eigenen Arbeit als Lehrerin/Lehrer, Erzieherin/Erzieher, Schulleiterin/Schulleiter. Die bewährte Didaktik und Methodik als Kunst des Unterrichtens wird also nicht aufgehoben, sondern wird vorausgesetzt, aber ergänzt durch Methoden und Einstellungen der Individualpsychologie.

Ausklang

„Es besteht die berechtigte Erwartung, daß in viel späterer Zeit, wenn der Menschheit genug Zeit gelassen wird, die Kraft des Gemeinschaftsgefühls über alle äußeren Widerstände siegen wird. *Dann wird der Mensch Gemeinschaftsgefühl äußern wie Atmen*“ (Adler 1933b, S. 196).

Eine Realutopie?

Ada Fuest

Reinhard Stähling

„Du gehörst zu uns“ – Flüchtlinge bereichern unsere Schulklassen

„Es gibt ein schönes polnisches Wort: wychowywac (erziehen), chowac (bewahren). Nicht das deutsche Wort: erziehen – ziehen, schleppen, herausziehen. Cowac, das ist schützen, beschirmen, vor Hunger, Misshandlung und Leiden in Sicherheit bringen.“

Janus Korczak: Über die Rettung der Kinder
(1937 SW Bd. 9, S. 229)

Bürgerliche Eltern reagieren auf die Flüchtlingskatastrophe

Februar 2016: Eine humanitäre Katastrophe: Hunderttausende sind auf der Flucht vor dem Krieg in Syrien und vor unzureichenden Lebensbedingungen in anderen Ländern. Sie suchen Schutz und wollen ihren Kindern eine Zukunft geben. Nahezu jede Talkshow thematisiert derzeit die so genannte „Flüchtlingskrise“, die vermeintliche „Einladung“ der Flüchtlinge nach Deutschland, die Grenzzäune innerhalb Europas und das krisengeschüttelte Europa. Andere Länder „schotteten“ sich angeblich besser ab gegen die „Überfremdung“ oder gar die „Islamisierung des Abendlandes“. „Was wird aus unseren Kindern, wenn die Flüchtlinge zu ihnen in die Schule kommen?“, fragen besorgt viele Eltern. Beruhigen lassen sie sich, wenn sie hören, dass die Flüchtlinge in „Vorbereitungsklassen“ die deutsche Sprache lernen und erst einmal unter sich bleiben. Die meisten landeten ja zum Glück in Hauptschulen.

Eltern haben Angst um die berufliche Zukunft der eigenen Kinder. Die meisten Eltern streben ein Abitur an und wissen aus Erfahrung, dass der „Umgang“ ihres Kindes mit seinen Mitschülern den Schulerfolg beeinflusst: Wer die „falschen“ Freunde hat, kommt häufig auf die „schiefe Bahn“ und scheitert in der Schule. In „Restschulen“ werde nicht „richtig“ gelernt, weil zu viele Ausländer in den Klassen seien und die „gute Mischung“ nicht mehr stimme. So wählen sie am liebsten Schulen, auf denen sie möglichst wenig „schwierige“ Schüler vermuten. Sie suchen stark nachgefragte Schulen, wo Kontakte zu etablierten bürgerlichen Familien entstehen könnten. Diese Familien pflegen Netzwerke zu einflussreichen Kreisen, in denen „eine Hand die andere wäscht.“ So kann auch schon einmal ein weniger leistungsstarkes Kind aus „gutem Haus“ durch „Vitamin B“ und hilfreiche „Beziehungen“ über Vereine und „Verbindungen“ an einer Studienreise im Ausland teilnehmen oder vorteilhafte Hinweise nutzen, um später in „guten Kreisen“ einen Beruf zu finden. Diese „gutbürgerlichen“ Zirkel wählen Schulen, die es ihnen leichtmachen, ihr Kind aus einem „schlechten Milieu“ fern zu halten.

Fassungslosigkeit breitet sich in bestimmten Schulen unter Eltern und auch Lehrern aus, wenn zusätzlich zu den vielen auffälligen Schülern noch traumatisierte Flüchtlingskinder in den Schulklassen integriert werden sollen. Das wird von einigen Schulen abgelehnt. Andere Schulen, die wegen großer Nachfrage überfüllt seien, würden sich der Verantwortung entziehen. Die „Last“ bleibe auf den Schulen hängen, die ohnehin um jede Schüleranmeldung kämpfen müssten. Dort könne man erleben, dass ausländische Eltern mit leistungsfähigeren Kindern möglichst schnell die Schule verlassen wollen, um an eine andere Schule zu wechseln, die mehr deutsche und bürgerliche, kurz „bessere Kontakte“ ermöglichen könnte.

In dieser Situation versuchen Schulen, „den Kelch an sich vorbeiziehen zu lassen“. Auf „kreative“ Lösungen kommen z. B. einige Gymnasien, die behaupten, es habe ja nur Sinn, wenn sie als Schule der leistungsstarken Schüler nur so genannte „zielgleich zu unterrichtende“ Migranten beschulten. Sie möchten sich Flüchtlingskinder passend aussuchen, die aus wohlhabenden Kreisen stammen und sich in die bürgerliche Gesellschaft leichter integrieren lassen. Das gegliederte deutsche Schulsystem bildet ab, aus welcher gesellschaftlichen Schicht die jeweiligen Schülerschaften mehrheitlich kommen. Kinder aus armen Migrantenfamilien, deren Eltern Analphabeten sind, gehen in der Regel nicht in die stark nachgefragten Schulen des deutschen Bürgertums.

Die derzeitige Flüchtlingswelle füllt auf diese Weise die gerade „auslaufenden“ so genannten „Restschulen“, wie z.B. die Hauptschulen oder bestimmte Sonderschulen, mit stark unterstützungsbedürftigen Schülern wieder auf. Die Lebensdauer dieser „Restschulen“ wird in dieser „Notlage“ verlängert. Die sehr nachgefragten bürgerlichen Schulen dagegen bleiben noch weitgehend unbehelligt von dieser Herausforderung. Die Katastrophen des Krieges und der Flüchtlingsströme scheint sie nicht zu treffen – zumindest noch nicht. Kinder in Not – dafür gibt es andere Schulen, so könnten sie glauben.

Dass aber die Flüchtlingskinder nicht eine zusätzliche Last, sondern durch ihre Anwesenheit eine positive Wirkung haben, werde ich erläutern. Vielfältige Erfahrungen aus Schulen in aller Welt zeigen, dass Migranten erfolgreich in der Schule integriert werden können. Sie gehören von vornherein dazu. Diese Selbstverständlichkeit ist mit dem Wort „Inklusion“ ausgedrückt. Andreas Hinz und Ines Boban haben diesen Inklusionsbegriff in Deutschland maßgeblich befördert, so dass wir heute eine klare Orientierung haben (vgl. Hinz 2002, 2014).

Vorbereitungsklassen und Deutschkurse für Flüchtlingskinder?

Allen Schulen wird angeboten, Sonderklassen mit Flüchtlingen zu bilden, um die Regelklassen nicht zu „belasten“. Solche „Vorbereitungsklassen“ (VK-Klassen) konzentrieren ihre Arbeit auf die Basisqualifikationen. Besonders steht der Deutschunterricht im Vordergrund. Dieses Konzept besagt, dass zuerst die deutsche Sprache zu erlernen sei, um Flüchtlinge in die deutsche Gesellschaft zu integrieren.

Die Erfahrungen mit der Integration ausländischer Schüler zeigen jedoch seit vielen Jahren, dass die Lernerfolge viel größer sind, wenn die Schüler von Beginn an in eine Regelklasse aufgenommen werden. Dort gibt es viel mehr Chancen, um die deutsche Sprache zu erlernen. Vorbereitungsklassen halten die Schüler fern von den anderen, für die sie sich eigentlich interessieren. Vorbereitungsklassen können Regelklassen von „zusätzlichen“ Differenzierungsaufgaben entlasten.

Viele deutsche Eltern werden berichten, dass ihre Kinder durch die Flüchtlinge im Unterricht abgelenkt würden und dass die Lehrer nicht mehr so viel Zeit für ihre Kinder aufwenden könnten, wenn sie sich um Flüchtlinge kümmern müssten.

Wie aber soll Integration gelingen können, wenn Migranten untereinander bleiben und ausgegrenzt werden? Entstehen hier nicht Parallelwelten, die neue Konflikte zwischen Migranten und Deutschen wahrscheinlich machen? Ist beabsichtigt, dass die Flüchtlinge sich *nicht* willkommen fühlen, sondern erst einmal nur untergebracht sind fernab von der Möglichkeit, sich im Gastland niederlassen zu können? Dient der „Deutsch als Zweitsprache-Unterricht“ in Vorbereitungsklassen eher dazu, Zeit zu gewinnen, bis ein Asylantrag bearbeitet wird oder die mögliche Abschiebung „geordnet“ erfolgen kann? Verschont man so Regelklassen davor, traumatisierte Kinder aufzunehmen, deren Zukunft vorgeblich ohnehin nicht in Deutschland zu liegen scheint?

Verstößt hier Deutschland gegen Kinderrechte, indem Flüchtlingskindern Bildungschancen vorenthalten werden? Jedes Kind hat ein Recht auf Bildung – unabhängig von dessen Lebenssituation und Status. Die Zuordnung in eine Sonderklasse könnte als diskriminierend gelten.

Welche juristischen Vorgaben sind bei der Beschulung von Flüchtlingskindern zu beachten?

Alle Bundes- und Landes-Gesetze müssen auf der Basis der Verfassung und der internationalen völkerrechtlichen Vorgaben stehen. Entsprechende Maßnahmen müssen in diesem Sinne durchgeführt werden. Hier eine Aufstellung der rechtlichen Grundlagen:

UN-Behindertenrechtskonvention (BRK 2007)

UN-Kinderrechtskonvention (KRK 1989)

Europäische Menschenrechtskonvention(EMRK 1950)

Grundgesetz für Deutschland (GG 1949)

Sie lassen sich auf die Situation der Flüchtlingskinder konkret anwenden und müssen für jede Schule leitend sein:

KRK Art. 19: Jedes Kind hat **Anspruch auf Schutz** vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung, Schadenszufügung oder Misshandlung, Verwahrlosung, Vernachlässigung.

KRK Art. 24: Jedes Kind hat das Recht auf ein höchstmögliches Maß an körperlicher und psychischer **Gesundheit**.

KRK Art. 27: Jedes Kind hat ein Recht auf einen **Lebensstandard**, der seiner körperlichen, geistigen, seelischen, sittlichen und sozialen Entwicklung angemessen ist. Der Staat unterstützt alle für das Kind verantwortlichen Personen bei der Verwirklichung des Rechts.

KRK Präambel: Anerkennung der Würde und Gleichheit aller Mitglieder der Gesellschaft

KRK Art. 2+3+22: Rechte gelten für alle Kinder, gleich welcher Herkunft, Vorrang hat das Kindeswohl, Flüchtlingskinder erhalten angemessenen Schutz

EMRK Art. 14: Diskriminierungsverbot

KRK Art. 28: **Recht auf Bildung** auf der Grundlage der Chancengleichheit

KRK Art. 29: Bildung gerichtet auf Entfaltung der Persönlichkeit, der Begabung und der geistigen und körperlichen Fähigkeiten

Auch GG Art. 3: „Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seiner religiösen oder politischen Anschauungen **benachteiligt oder bevorzugt** werden.“

BRK: Völkerrechtliche Individualbeschwerde gegen Verletzung durch Vertragsstaaten (z. B. bei Sonderschulüberweisung) ist möglich

KRK Art. 23: Kinder mit **Behinderungen** und chronischen Krankheiten haben ein Recht auf besondere Pflege, rechtzeitige Versorgung und Therapie und auf Bildung und Erziehung, die Selbstständigkeit und Teilnahme am Gemeinschaftsleben fördern.

BRK Art. 24 Abs. 2: **Verpflichtung zu inklusivem Schulsystem**, individueller Unterstützung, Ausgleichsmaßnahmen bei schulischen Prüfungen

BRK Art. 24: Keine Beschränkungen ergeben sich aus **Kosten** für die Inklusion

BRK Art. 8: Länder haben an **Bewusstseinsbildung mitzuwirken**, um Eltern die Vorzüge integrativer Beschulung nahe zu legen

GG Art. 7, Abs. 4: Bildungswesen soll einkommens- und besitzneutral sein: „Das Recht zur Errichtung von Schulen wird gewährleistet, wenn dadurch ... eine Sonderung der Schüler **nach Besitzverhältnissen** nicht gefördert wird.“

Bei genauerer Betrachtung kann das Konzept der Vorbereitungsklassen als rechtlich fragwürdig abgelehnt werden. Selbst als vorübergehende Selektionsmaßnahme beispielsweise für ein Jahr wäre es juristisch anfechtbar. Aussonderung zum Zwecke der Integration: das erinnert stark an die Logik der Sonderschulen – und diese ist längst wissenschaftlich als ineffektiv entlarvt worden. Sie verstößt gegen den Geist der Behindertenrechtskonvention.

Ein Vergleich mit der noch immer stark selektiven Sonderbeschulung von Behinderten liegt nahe. In einer rechtsphilosophischen Analyse über die Behindertenrechtskonvention (BRK) erläutert Reinald Eichholz (2013), dass der Schüler ein Recht hat, seine Würde zu erleben und sich zugehörig zu fühlen. Die ist das ureigene Recht des Kindes. Die Schule habe die Pflicht, dieses **Erleben** zu ermöglichen. So teilt

sich dem Schüler die Menschenwürde als *Selbstwertgefühl* mit, und das Recht auf Teilhabe erlebt er als *Zugehörigkeitsgefühl*: „Selektive Ausgrenzung verbietet sich ebenso wie eine praktische Gestaltung des Schullebens, die gegenseitige Wahrnehmung schon aus räumlichen Gründen ausschließt. Auch wenn innerhalb der Schule für einzelne Gruppen ‘Lerninseln’ gebildet werden, ist entscheidend, dass sie von einer Atmosphäre der Gemeinschaftlichkeit umgeben sind“ (Eichholz 2013, S. 97). Der pädagogische Grundsatz „du gehörst zu uns“ (Stähling 2006) beschreibt also ein *Erleben*, das – juristisch gesprochen nach Eichholz (2013) – zu den Grundrechten gezählt wird. Dabei gilt: „Es geht nicht allein um die formale Zuerkennung dieses Rechts, sondern um gefühlte Realität“ (Eichholz 2013, S. 84).

Der Sonderberichterstatter Vernor Munoz-Villalobos verwies bei seiner Visite 2006 in Deutschland darauf, dass „schlechte schulische Leistungen von Teilgruppen von Schülerinnen und Schülern *nicht nur ein bedauerliches Leistungsdefizit* eines Bildungswesens sind, sondern ein *Menschenrecht von Kindern und Jugendlichen verletzen* können. Dies ist dann der Fall, wenn durch Herkunft, nationale, ethische oder religiöse Zugehörigkeit oder durch Lebensschicksale bestimmbare Gruppen von Kindern durch das Bildungswesen ungenügend gefördert werden, obwohl Mittel und Programme dafür zur Verfügung stehen, wie der Vergleich mit anderen Bildungssystemen demonstriert“ (Krappmann 2007). Der UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung kritisierte daher auf der Bundespressekonferenz am 21.2.06 in Berlin (vgl. Overwien/Prengel 2007, Dokumente unter www.budrich-verlag.de):

- Soziale Chancenungleichheit in Deutschland bei Armut: 20% ohne Schulabschluss; 50% der Migranten nach Schulabschluss ohne Ausbildungsplatz.
- Frühe Aufteilung nach Klasse 4 berücksichtigt nicht die Bedürfnisse der Kinder.
- Flüchtlingskinder werden in Deutschland zuerst im Status als Flüchtlinge, dann erst als Kinder gesehen.
- Erwartungen an Lehrer sind höher als ihre realen Gestaltungsmöglichkeiten erlauben.
- Bildung in Deutschland ist nicht begründet mit den Rechten der Kinder.
- Menschenrechte sind nicht in den schulischen Lehrplänen verankert.
- Kinderrechte in Deutschland beziehen sich nur auf das Alter bis 16, nicht bis 18 Jahren.
- Vorschulische Bildung ist noch nicht gebührenfrei.

Auch 10 Jahre nach dieser Kritik der UN am deutschen Bildungswesen ist keine wesentliche Trendwende in Sicht.

Woellert u. a. (2009) belegen, dass 30% der aus der Türkei stammenden Migranten keinen Schulabschluss haben. Zwar sind die meisten Türkischstämmigen schon lange in Deutschland und die Hälfte ist hier geboren, aber ihre Herkunft aus wenig entwickelten Gebieten entscheidet noch heute über den Integrationserfolg. Dem deutschen Bildungswesen gelingt es nicht hinreichend, diese Migranten erfolgreich

zu qualifizieren. Selbst in der 2. Generation sind die Leistungsdaten nicht wesentlich besser.

In Deutschland hängen Herkunft und Kompetenzniveau bei Schülern eng zusammen. Hans Wocken (2007) hat die empirisch nachgewiesenen Chancenungleichheiten von Schülern in Deutschland auf Verfassungsgemäßheit geprüft und kommt zu der Einschätzung, dass diese nicht gegeben ist. Hieran ließe sich eine Klage beim Europäischen Gerichtshof anschließen. Dass diese nicht aussichtslos erscheint, kann ein ähnliches Verfahren (Urteil vom 13.11.07) zeigen, in dem *erstmalig Statistiken als Beweismittel für individuelle Ungleichbehandlung* anerkannt wurden: Das Urteil betraf Romakinder in Tschechien, die – statistisch nachweisbar – in unverhältnismäßig großer Zahl (nach Durchführung von Tests) in Sonderschulen geschickt wurden. Der dominante Trend zur Ungleichbehandlung wurde vor Gericht nachgewiesen (vgl. Poscher/Langer 2009).

Wie sind unsere heutigen gesellschaftlichen und schulischen Verhältnisse mit den Gesetzen zu vereinbaren? Können Paragraphen etwas daran ändern, wenn Unrecht geschieht?

In jedem Fall bietet die Gesetzeslage den engagierten Pädagogen, die als Beamte in Schulen für die Einhaltung der verfassungsgemäßen Umsetzung des Rechtes verantwortlich sind, gute Rückendeckung.

Flüchtlingskinder in Regelklassen – Das Beispiel Berg Fidel

Was muss also geschehen, um allen Kindern gerecht zu werden? Wie können wir Migrantenkindern und Regelschülern im gemeinsamen Unterricht zu Erfolgen zu verhelfen?

1997 kamen sehr viele traumatisierte Bürgerkriegsflüchtlinge aus dem Kosovo in unsere Schule mitten im sozialen Brennpunkt. In der Schule Berg Fidel lebten und lernten bereits Kinder aus mehr als 30 Nationen friedlich miteinander. Wir nahmen alle Flüchtlingskinder auf, die in unserem Schulumfeld wohnten. Zeitweilig waren ein Drittel der Schüler Roma-Kinder. Viele Lehrkräfte mussten erst einmal lernen, das überlieferte Zigeuner-Vorurteil zu hinterfragen und mit Romafamilien in Kontakt zu kommen (vgl. Bogdal 2011). Wir wissen heute, dass eine stark heterogene Klasse sogar mehr und besser lernen kann, als eine relativ homogene. Flüchtlingskinder in der Schulklasse bieten nach unserer Erfahrung in Berg Fidel eine große Chance auch für die deutschen Kinder.

Manche Kinder bringen Lehrkräfte an ihre Grenze, weil sie nicht so selbstverständlich fortschreiten wie andere Schüler. Der Unterricht führt sie offenkundig nicht zu Erfolgen. Dies zu erkennen, ist wichtige Aufgabe für Lehrkräfte. Im *Team* gelingt dies einfacher. In unserer Schule hat jede Klasse ein möglichst festes Pädagogen-team, dem die Klassenlehrerin und eine weitere Lehrerin angehören. Sie teilen sich die Aufgaben auf und sind für das Fortkommen der Klasse verantwortlich. Die Zahl

der Fachlehrer wird möglichst gering gehalten, um ein einheitliches auf Lernerfolge ausgerichtetes Vorgehen zu ermöglichen. Jedes Klassenteam hat einmal wöchentlich eine Teamsitzung.

„Stark auffälliges“ Verhalten oder extreme Lernbarrieren von traumatisierten Flüchtlingskindern können mit durchschnittlichen Methoden des Unterrichts nicht zweckmäßig überwunden werden. Das *feste Klassenteam* wird probieren müssen, was gut funktioniert. Es wird ständig evaluieren, ob Teilziele erreicht worden sind und – falls nicht – sich fragen, welchen anderen Weg man nun versuchen sollte. Dabei werden sich die Erwachsenen absprechen und geschlossen vorgehen müssen. Ständig wird man versuchen, sich in den Lernenden einzufühlen, um aus seiner Sicht herauszufinden, was hilft.

Die Befürchtung, dass „durchschnittliche“ Schüler im integrativen Unterricht besonders durch verhaltensauffällige Mitschüler im fachlichen Lernen gebremst werden, ist ernst zu nehmen, weil sie für Eltern und skeptische Lehrkräfte einleuchtend ist. Ihnen erscheint zwar nachvollziehbar, dass die Schüler in inklusiven, sehr heterogenen Klassen im sozialen Bereich teilweise mehr lernen; sie bezweifeln jedoch die Vorteile für das fachliche Lernen, besonders, wenn es im Fachunterricht nicht nach Leistungsniveau getrennt unterrichtet würde.

Dabei übersehen diese Skeptiker, dass im Schulalltag nicht immer der gesamte Unterricht in der bunt gemischten Klasse zusammen erfolgt, sondern gemeinsame und individuelle Lernsituationen sich sinnvoll abwechseln (vgl. Wocken 2013, S. 199 ff.).

Auch in reformpädagogischen Schulen wird man z. B. Englisch zuweilen in relativ leistungshomogenen Gruppen unterrichten, um talentierte Spitzenschüler zu fordern. Gerade die intensive, direkte, lehrergesteuerte Unterweisung in Kleingruppen ist bei vielen Schülern effizient. Eine inklusive Schule wird den Unterricht so organisieren, dass in Phasen der äußeren Differenzierung Schüler mit bestimmten Schwerpunktinteressen zusammen lernen. Diese Gruppen sind annähernd leistungshomogen.

Hans Wocken (2013, S. 207) unterscheidet im inklusiven Unterricht vier „unterrichtsmethodische Grundtypen“:

- Unterricht mit *Lehrersteuerung*, z.B. Lehrervortrag, Stillarbeit, evt. Morgenkreis, differenzierte Kurse
- „Förder- und Assistenzunterricht“, individuelle Lernsituation mit *Lehrersteuerung*
- „Kooperatives“ Lernen mit *Selbststeuerung* unter den Schülern, z.B. Gruppenarbeit, Projektunterricht, Peer Tutoring
- „Individualisiertes“ Lernen mit individuellen Lernzielen und eigenem Lerntempo bei *Selbst- bzw. Lehrersteuerung*, z.B. Freie Arbeitsformen

Ein Lehrer kann z. B. mit leistungshomogenen Kurs-Gruppen „im Gleichschritt“ lernen. Auch beim Förderunterricht wird nicht selten eine relativ leistungshomo-

gene Gruppe gebildet. In einer heterogenen Klasse ist es Alltag, dass eine Schülergruppe, die relativ homogen zusammengesetzt ist, zu einem Interessengebiet selbstbestimmt arbeitet.

Inklusiver Unterricht findet also nicht nur in heterogenen Klassen statt, sondern auch immer wieder in *relativ homogenen Teilgruppen*. Aber die Schulklasse als ganze ist heterogen und kommt immer wieder im Sitzkreisen zusammen.

Ob in den verschiedenen Unterrichtsorganisationen häufig an einem „*Gemeinsamen Gegenstand*“ (Georg Feuser 2011) gearbeitet wird, ist damit noch nicht gesagt. In vielen Schulen lernen die Schüler in freien Arbeitsformen kaum an einem „gemeinsamen Gegenstand“, sondern arbeiten an verschiedenen Aufgaben. Es hat jedoch Vorteile, wenn viele an einem „gemeinsamen Gegenstand“ arbeiten, auch in den Phasen der „freien“ Arbeit. Die Schüler können dann leichter voneinander und miteinander lernen, wie es in Berg Fidel deutlich wird. Das Gefühl der Zugehörigkeit wächst und motiviert zu gemeinschaftlicher Leistung. Das Klassenklima ist auf ein Thema gerichtet und die unterschiedlichen Zugangsweisen sind für andere Schüler ebenfalls interessant (vgl. Stähling/Wenders 2012, S. 16 ff.; Stähling/Wenders 2015, S. 108 ff.). Die Perspektiven der vielen unterschiedlichen Schüler bereichern.

Wie unterrichten wir also mit stark heterogenen Klassen?

Im sozialen Brennpunkt Berg Fidel versuchen wir folgende Wege und koordinieren sie im Team:

1. **Freie Arbeitsphasen**, in denen viele Kinder sich zur gleichen Zeit mit ähnlichen Aufgabengebieten auseinandersetzen (z. B. die Freie Arbeit beginnt jeden Morgen für alle mit Mathematik als **gemeinsamem** Lerngegenstand). Dabei können sie sich gegenseitig helfen und stellen so die Lehrerin frei für Einzelne oder Kleingruppen. Die Lehrerin gewinnt Zeit, sich um einzelne Schüler zu kümmern.
2. Kinder **lernen durch Lehren**, indem sie sich mit einem Thema so beschäftigen, dass sie es anderen vermitteln können. Altersgemischte Klassen sind dabei hilfreich.
3. Wir nutzen die **vielfältigen Perspektiven der Kinder** auf den Lerngegenstand, um ihn tiefer zu durchdringen und besser zu verstehen.
4. Wir geben allen Kindern **Halt** und transparente Strukturen, Zeitpläne und Regeln.
5. Wir unterstützen alle Kinder und arbeiten mit ihnen zusammen an den „**stoffliche Hürden**“ oder „kritischen Stellen“ beim Erwerb der Kulturtechniken. Jedes Kind hat dabei den Anspruch auf eine steile Lernkurve.
6. Wir sorgen dafür, dass sich alle Kinder auf ihre individuelle Weise und entwicklungslogisch die Lerngegenstände aneignen und dabei **weder über- noch unterfordert** werden.