

Reinhard Stähling Barbara Wenders

# Schule ohne Schulversagen

Praxisimpulse aus Grundschule und  
Sekundarstufe für eine gemeinsame Schule



Basiswissen  
Grundschule  
Band 39





# Basiswissen Grundschule

---

Band 39

## Schule ohne Schulversagen

Praxisimpulse aus Grundschule und  
Sekundarstufe für eine gemeinsame Schule

von

Reinhard Stähling/Barbara Wenders

Mit Fotos von Donata Wenders



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

# 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.

**Umschlag:** Friedel Callies, Münster

**Fotos:** Donata Wenders, Berlin

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.dnb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-1889-2

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: [www.paedagogik.de](http://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!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2018

Printed in Germany – Appel & Klinger, Schneckenlohe

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Reihenherausgeberin Astrid Kaiser:

**Schule ohne Brüche: Alle Kinder mitnehmen** . . . . . XI

### Einleitung und Dank

An welchen Stellschrauben ist zu drehen, um Schulversagen zu verhindern? . . . . . 1

## Teil I

### Stellschrauben gegen Schulversagen

## Kapitel 1

**Schulversagen verhindern – Wie ändern wir das Fachlehrersystem?** . . . . . 11

1.1 Die pädagogische Beziehung als Basis für Lernprozesse . . . . . 11

1.2 Das Wechselverhältnis von Fachwissen, Fachdidaktik und pädagogischer Beziehung . . . . . 19

1.3 Historische Aspekte des Fachlehrersystems . . . . . 23

1.4 Klassenführung . . . . . 29

1.5 Erfahrungen mit dem fachlichen Lernen . . . . . 32

1.6 Unterstützer-Ring für Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer . . . . . 35

## Kapitel 2

**Schulversagen verhindern – Wie organisieren wir das Lernen?** . . . . . 47

2.1 Unterricht „im Gleichschritt“ und verletzte pädagogische Beziehungen . . . . . 47

2.2 Profilorientiertes Lernen kann Schulversagen verhindern . . . . . 55

2.3	Längere Verweildauer in der Schuleingangsphase . . . . .	58
2.4	Kooperative Lernformen . . . . .	60
2.5	Freies Arbeiten in altersgemischten Stammgruppen als zentrale, profilorientierte Lernorganisation . . . . .	64
2.5.1	Der Begrüßungsraum – räumliche Rahmenbedingungen, um Schulversagen zu verhindern . . . . .	64
2.5.2	Der Arbeitsraum – räumliche Rahmenbedingungen, um Schulversagen zu verhindern . . . . .	68
2.6	Bildung von leistungsähnlichen Lerngruppen in altersgemischten Stammgruppen – eine Lernorganisation, um Schulversagen zu verhindern . . . . .	76
2.7	Kein Sitzenbleiben und Klassenwechsel – eine Lernorganisation, um Schulversagen zu verhindern . . . . .	79
2.8	Exkurs zur „Erprobungsstufe“ . . . . .	83
2.9	Gegenseitige Impulse aus Primar- und Sekundarstufe . . . . .	85
2.10	Zwischenbilanz . . . . .	89

### **Kapitel 3**

	<b>Schulversagen verhindern – Anregungen zur Lernorganisation in Fachgebieten . . . . .</b>	<b>91</b>
3.1	Fremdsprachen – Anregungen zur Lernorganisation . . . . .	97
3.2	Mathematik – Anregungen zur Lernorganisation . . . . .	103
3.2.1	Schulstufenübergreifende Arbeit am Beispiel einer Stammgruppe . . . . .	103
3.2.2	„Individualisierung“ und „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ . . . . .	108
3.3	Religion und Philosophie – Anregungen zur Lernorganisation . . . . .	115

---

3.4	Gesellschaftslehre und Naturwissenschaften – Anregungen zur Lernorganisation . . . . .	123
3.4.1	Freier Forscher Club (FFC) . . . . .	124
3.4.2	Herausforderungen . . . . .	139
3.4.3	Vernetztes Lernen . . . . .	147
3.4.4	Lernfelder Wald, Bauernhof und Garten . . . . .	149
3.5	Deutsch – Anregungen zur Lernorganisation . . . . .	153
3.5.1	Künstliche „Bildungssprache“ . . . . .	153
3.5.2	Freies Schreiben – Die Schriftstellerstunde . . . . .	155
3.5.3	Produzieren, Erfahrungen machen und präsentieren . . . . .	158
3.5.4	Rechtschreibung . . . . .	162
3.6	Sport, Tanz, Theater, Musik und andere Künste – Anregungen zur Lernorganisation . . . . .	167

## **Kapitel 4**

	<b>Schulversagen verhindern – Wie geben wir Kindern und Jugendlichen Halt?</b> . . . . .	173
4.1	Kollektive Furcht in bürgerlichen Familien . . . . .	173
4.2	Schulische Selektion von Kindern aus belasteten Familien – ein historischer und juristischer Exkurs zur Sonderbeschulung . . . . .	180
4.3	Feste, verbindliche Teams für jede altersgemischte Stammgruppe . . . . .	184
4.4	Gebundener Ganzttag . . . . .	190
4.5	Schule ohne Brüche: Die Langformschule von 1–10 bzw. 13 . . . . .	195
4.6	Der geflüchtete Farhid – Wenn ein Schüler Grenzen überschreitet . . . . .	199
4.7	Rosa verweigert die Schule – Was machen wir, wenn es gar keinen Ausweg mehr zu geben scheint? . . . . .	208
4.8	Fazit . . . . .	212



## Kapitel 5

<b>Der Absturz des „schwachen“ Schülers – abwendbar durch Politik? . . .</b>	<b>213</b>
5.1 Kinder in benachteiligten Lebenslagen und Brennpunkten: Das deutsche Schulsystem hat keine Antwort . . . . .	213
5.2 Das Beispiel der Abschiebung aus der Schule heraus . . . . .	217
5.3 Das Beispiel einer Schülerin, die eine Gefahr darstellt . . . . .	218
5.4 Das Beispiel eines benachteiligten Schülers . . . . .	220
5.5 Verlässliches, längeres gemeinsames Lernen in einer Schule ohne Brüche . . . . .	225
5.6 Schulversagen und Kämpfe um die Schulformen – Eine historische Perspektive . . . . .	229

## Kapitel 6

<b>„Das herkömmliche System Zug um Zug außer Kraft setzen: in der Praxis“ (Sartre) . . . . .</b>	<b>235</b>
6.1 „... gut, dass Sie das machen!“ – Wohnortnahe Integration . . . . .	235
6.2 Personal beschaffen . . . . .	241
6.3 Wie aus der Grundschule Berg Fidel eine PRIMUS-Schule der Jahrgänge 1–13 entsteht . . . . .	245
6.4 Das Unvorhersehbare in der Schulentwicklung und seine wunderbaren Kräfte . . . . .	249

## Kapitel 7

<b>Zusammenfassung und Rückblick . . . . .</b>	<b>257</b>
--	------------

## Teil II

### Impulse von Schulreformerinnen und Schulreformern

#### Hannelore Lehmann

„Wenn du nur Fachlehrer bist ...“ . . . . . 263

#### Ulla Widmer-Rockstroh

„Nie wieder soll aus meiner Klasse ein Kind ausgesondert werden ...“ . . . 274

#### Lothar Sack

„Der Spezialist und der Generalist ...“ . . . . . 290

#### Adolph Kinda

„Talk the walk and walk the talk.“ . . . . . 306

#### Jörg Ramseger

„Aus jeder Niederlage kann man gestärkt herauskommen.“ . . . . . 315

#### Astrid Kaiser

Peter robbt nicht mehr durch die Klasse . . . . . 345

#### Nachwort

Wunder? – Ein Kind spricht sein erstes deutsches Wort . . . . . 349

#### Lothar Sack

Sprache verbirgt und offenbart . . . . . 357

**Literatur** . . . . . 367



## Vorwort der Reihenherausgeberin Astrid Kaiser

### Schule ohne Brüche: Alle Kinder mitnehmen

Schon in der frühen Gesamtschuldebatte der 1970er Jahre wurde kritisiert, dass frühe Zuordnung von Kindern zu Schulformen ihren Potentialen nicht gerecht werden kann, frühe Schullaufbahnentscheidungen haben sich als Fehldiagnosen herausgestellt. Aber bislang hat sich an dieser wissenschaftlich nicht zu rechtfertigenden Praxis in Deutschland und Österreich kaum etwas getan.

Dieses Buch wurde geschrieben, um Wege aufzuzeigen, diese Ungerechtigkeit zu beenden und eine Schule ohne Brüche zu ermöglichen. Insbesondere für Lehrpersonen ist es ein Mutmach-Buch, dass Schulversagen nicht Schicksal ist, sondern vermeidbar sein kann. Dies zeigen nicht nur internationale Vergleiche, bei denen Deutschland mit einer besonders hohen Schul„versager“-quote auffällt.

Das Ziel des bewährten Autorenteam Stähling/Wenders ist: Schulversagen soll präventiv verhindert werden.

Jedes Kapitel widmet sich einer so genannten Stellschraube, durch die ein Versagen durch die Schule verhindert werden kann: Klassenteam statt Fachlehrersystem, Lernen in passenden Organisationsformen, Halt gebende Pädagogik. Dazu haben sie in ihrer Schule ein spezielles Ganztagskonzept des „Lernen Machens“ und damit eng verknüpft vor allem Teamkooperation an die Spitze aller strukturellen Maßnahmen gestellt. Sie wollen den Kindern Halt geben und weichen von der bürokratischen Norm des Fachunterrichts ab zum Klassenprinzip, ohne dabei intelligente Fachlichkeit zu vernachlässigen. Eine Schule für alle im besten Sinne des Wortes ist ihr Anliegen, egal woher das jeweilige Kind kommt. Das, was in der Grundschule eher an der Tagesordnung ist, für alle Kinder da zu sein, verliert nicht an Bedeutung, wenn Kinder ein Jahr älter geworden sind und in Deutschland zur Sekundarstufe zählen. In diesem Buch wird gezeigt, dass die Schätze der Grundschule auch im weiteren Verlauf der Schulbiographie bewahrt werden können.

Das sehr vehemente Plädoyer für die Orientierung an den Lernenden und nicht am Fachwissen der Lehrperson mag für den gewohnten bürokratischen Blick auf Schule verstörend wirken. Aber nicht erst seit Holzkamps Formel vom Lehr-Lern-Kurzschluss kann belegt werden, wie wenig Schülerinnen und Schüler nachhaltig von Fachwissenspräsentation tatsächlich annehmen. Sie müssen selbst angenommen werden, um sich den Inhalten der Welt auseinander setzen zu wollen.

Von daher ist es wichtig, an bedeutsamen Schlüsselproblemen den Unterricht aufzubauen und nicht an der Fachsystematik, die den Lernenden erst einmal eine fremde Welt ist. Damit sind beide Seiten bedeutungsvoll, das Kind wird von den Lehrpersonen an erster Stelle gesehen und nicht die Stoffvermittlung, aber es wird auch die

Sache nicht in Formeln und Formen zerstückelt, sondern im inhaltlichen Sinne für die Zukunft der Welt bedeutsam in den Horizont der Lernenden gestellt. Dass dazu Teamkooperation auch zur inhaltlichen Vorbereitung der Unterrichtsvorhaben wichtig ist, gilt für das Autorenteam in ihrer Schule als selbstverständlich.

Die Struktur der Schule als von der Grundschule weiterführende Einheit erlaubt auch, dass die übliche Trennung von Lehrpersonen verschiedener Schulformen aufgehoben wird. Dadurch können beide Seiten voneinander lernen, anstelle sich abzugrenzen und zu profilieren.

Im Nachwort, das eigentlich auch ein Vorwort sein könnte, wird an pädagogische „Wunder“ erinnert, plötzliche Lernfortschritte von Kindern, die von der Förderbürokratie nicht vorhersehbar waren.

Dieses Buch ist nicht nur gut lesbar, es bietet gleichzeitig ein weites Spektrum an (neuen) pädagogischen Gedanken, die helfen, die eigene Arbeit als Lehrerin und Lehrer im Hinblick auf Erfolg (grundlegend) zu überdenken und – wie in der Einleitung treffend formuliert wird – die „eigenen Stellschrauben“ zu finden, um eine Schule zur Lernunterstützung für alle Schülerinnen und Schüler in die Praxis umzusetzen anstelle sich in die Selektionsmaschinerie einzuspannen.

Im Namen aller Lernenden hierzulande ist zu wünschen, dass dieses Buch die weite Verbreitung findet, die es verdient.

## Einleitung und Dank

**An welchen Stellschrauben ist zu drehen,  
um Schulversagen zu verhindern?**

*„Wem unser Programm zu erhaben erscheint, der soll daran denken, dass man stark aufsteigen und hoch empor fliegen muss, – um dann langsam sinkend, dennoch viel Weg zurückzulegen. Wem unser Programm vielleicht zu phantastisch erscheint, der soll daran denken, dass ein eiserner Motor alleine nicht genügt, um in der Höhe zu schweben, sondern auch – Flügel sind nötig ...“*

*Janusz Korczak: Zur Eröffnung des Dom Sierot,  
1913, SW Bd. 9, 199f.*



„Seit 20 Jahren bleiben etwa 15 % eines Altersjahrgangs der nachwachsenden Generation ohne eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Dies ist der niedrigste Wert in der Geschichte des beruflichen Bildungswesens in Deutschland“ (Rademacher 2011). 2015 haben 47435 Jugendliche ihre Schule ohne Schulabschluss verlassen. Laut Caritas-Studie stieg diese Quote 2017 bundesweit von 5,7% auf 5,9% noch an (vgl. Liessem 2017). In NRW erreichte etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler ohne Hauptschulabschluss einen Abschluss im Rahmen der sonderpädagogischen Förderung. Über 5000 junge Menschen verließen 2017 in

NRW die Schule ohne jeglichen Abschluss. Sie können kaum sinnentnehmend lesen oder einfache Sätze schreiben und beherrschen die Grundrechenarten nicht. Wenn in Deutschland Millionen Menschen als funktionale Analphabeten leben, hat das gesamte *Schulwesen versagt*, oder anders formuliert: Das Schulwesen hat den Betroffenen *die ihnen zustehende Hilfe versagt und nicht gewährt*. Kann es in einem hoch entwickelten Land passieren, dass über 10 Pflichtschuljahre hinweg in verschiedenen Schulen mehrere ausgebildete Verantwortliche einem Kind die nötige *Unterstützung vorenthalten*, obwohl sie wissen, dass es nicht versteht, was in einem Lehrbuch steht? Ist dem System etwa *unterlassene Hilfeleistung* vorzuwerfen?

Nun mag die Leserschaft meinen, dass sie selbst das nicht betrifft. Aber halt: Stellen Sie sich vor, Ihr eigenes Kind geht in eine Schule, in der jedes Jahr die Lehrerinnen und Lehrer wechseln, das Kind für jedes Fach eine andere Lehrperson hat, die in den einzelnen Unterrichtsstunden überwiegend frontal und im Gleichschritt vorgeht. Sie erleben zudem, dass die nächste Lerneinheit begonnen wird, wenn Ihr Kind das vorher „Durchgenommene“ noch nicht ganz verstanden hatte ... Schließlich erfahren Sie, dass Ihr Kind nicht gerne zur Schule geht. – Nun fragen wir Sie: Was machen Sie dann? Ihr Kind ist einigermäßen intelligent und nicht weiter auffällig – dennoch werden Sie unter den geschilderten Umständen sich Sorgen machen, dass Ihr Kind in der Schule „auf der Strecke bleiben“ könnte. Und Sie werden sich fragen, wer hier eigentlich versagt: die Schule oder Ihr Kind?

Angenommen, im Übergangszugnis finden Sie bei Ihrem Kind eine Fünf in einem Hauptfach. Was will Ihnen die Lehrperson damit sagen? Meint sie, dass Sie als Eltern eine klare Ansage brauchen, damit Sie nicht auf die Idee kommen, Ihr „unkonzentriertes“ Kind auf ein Gymnasium zu schicken? Oder will sie Ihr Kind dafür bestrafen, dass es nicht dem Unterricht folgen konnte?

Oder meint sie aus „Gründen der Gerechtigkeit“ (!) eine 5 geben zu müssen. Gehen Sie davon aus, dass Zeugnisse verschiedener Schulen „vergleichbar“ sind? Bedeutet eine 4 in der Grundschule in einer modernen Neubausiedlung das Gleiche wie eine 4 in der Schule im Brennpunkt?

Beim Anmeldeverfahren der „weiterführenden Schulen“ wird die Zensur im „Hauptfach“ nicht selten als Kriterium für eine Aufnahmeentscheidung genommen. Manch eine Schule erlaubt sich, eine Aufnahme zu verweigern, wenn ein „Fach“ keine Zensur im Zeugnis aufweist. Selbst wenn Ihr 9-jähriges Kind eine so genannte Lese-Rechtschreib-Schwäche oder eine so genannte Dyskalkulie vorweist, verlangen viele Behörden, dass dieses Problem Ihres Kindes in der Grundschule mit einer 5 im entsprechenden „Fach“ gekennzeichnet wird. Spiegelt sich in der Note das Scheitern der Schule an der Unterstützung Ihres Kindes wider? Wird hier verdeckt, dass nicht Ihr Kind, sondern die Schule mit ihren Fördermaßnahmen die Note „mangelhaft“ verdient?

Der kluge Satz – „Der Lehrer, der einem Kind eine 5 gibt, gibt sie sich selbst“ – drückt wie eine Volksweisheit aus, dass für das Schulversagen in der Regel die Schule selbst verantwortlich ist, weil sie dem Kind die nötige pädagogische Unterstützung vorenthält.

Wie muss es denen gehen, die armutsbedingt sich nicht mit den schulischen Gepflogenheiten auskennen? Den meisten Schulen in Deutschland gelingt es selten, ein Kind aus armem Elternhaus zu einem hohen Bildungs- und Leistungsniveau zu führen.

Es geht hier nicht darum, dass Schülerinnen und Schüler über ihren Schatten springen und studieren, sondern dass sie in Zufriedenheit „mitkommen“ und möglichst begeistert beim Lernen voranschreiten. Alle Kinder sollen erfahren, dass *sie mit ihren jeweiligen Fähigkeiten willkommen sind* und in der gemeinsamen Arbeit gebraucht und wertgeschätzt werden.

Was will eine Lehrerin der Grundschule damit sagen, wenn sie Ihrem Kind eine 5 gibt? Sie hat vielleicht Angst, dass sie etwas falsch macht, wenn sie nicht offiziell bescheinigt, dass die dokumentierte Leistung Ihres Kindes derzeit nicht der an der Jahrgangsstufennorm orientierten Lehrplan-Vorgabe entspricht. Obwohl sie doch „jedes Kind da abholen soll, wo es steht“, wird sie angesichts des Überganges in eine weiterführende Schule versuchen, eine vermeintlich „objektive“ und „vergleichbare“ Note zu finden. Aber verstehen Sie, weshalb sie eigentlich keine 6 gibt, wenn das Kind z. B. in Rechtschreibung „nur“ auf dem Niveau des 2. Schuljahres lernt?

Schulrat Gerhard Sennlaub (1980) hatte in seinem Unterricht die 5en und 6en abgeschafft. Sie sollten nicht einmal gedacht werden (vgl. a. a. O., S. 101 ff.). Die Motivationsgrundlage z. B. für das freie Schreiben von Texten würde hier völlig zerstört. Mit welchem Recht aber macht das Schulwesen weiter wie früher?

Nicht wenige Kinder – auch aus bürgerlichen Elternhäusern – erleben unverantwortbare Abschlussszenarien und angstvolle Szenarien in Zeiten der Versetzung oder des „Übertritts“. Auch die Zuweisung von benachteiligten Kindern z. B. an Sonderschulen und Jugendhilfe-Einrichtungen erinnert an einen „Verschiebebahnhof“ (vgl. Stähling 2006, S. 29; Kapitel 5). Verzweifelte Eltern suchen nach geeigneten Schulen, die ihre Kinder wieder einer Gemeinschaft zuführen und für das Lernen begeistern können.

Was erleben wir bei Schulanmeldungen von Viertklässlerinnen und Viertklässlern aus anderen Grundschulen? Sie möchten quereinsteigen in unsere PRIMUS-Schule, die eine Langformschule mit den Jahrgängen 1 bis 10 ist. Manche Kinder haben überhaupt keine Freude mehr am „Lernen“. Beispielsweise hat ein Junge eine 5 in Mathematik auf dem Zeugnis, ist sehr ernst und kann dann schließlich seine Tränen nicht mehr verbergen. Er ist verzweifelt – gerade, weil es so ungerecht ist, dass er immer weiter auf dem Niveau des Jahrgangs 4 gefordert wird, obgleich die Lehrerin doch genau hätte wissen müssen, dass er das nicht schaffen kann. Andererseits ist es



ihm peinlich und er möchte damit nicht auffallen, dass er Aufgaben aus dem Buch des 2. Jahrganges bearbeitet. Die Mitschülerinnen und Mitschüler würden ihn dann vielleicht auslachen, befürchtet er. So sitzt er in einer Falle und bittet mit seinen Tränen darum, dass man ihn in Ruhe lasse. Erst als er hört, dass er im 5. Schuljahr nicht noch weiter solchen erniedrigenden *Gefühlen des Versagens* ausgesetzt sein wird, hellt sich sein Gesicht wieder etwas auf. Könnte es sein, dass Schule tatsächlich die Aufgaben stellen könnte, die er dann auch bewältigen kann? Könnte es sein, dass eines Tages wieder die Freude am Lernen wächst und die Mathestunden nicht mehr „der Horror“ sind?

Wir unterliegen zwar dem Zensierzwang, aber: „Dass ein Lehrer Fünfen und Sechsen austeilten müsse, steht nirgends geschrieben“ (Sennlaub 1980, S. 103). Auch vierzig Jahre später hat sich das zum Glück nicht geändert. Wenn ein „Zensuren-Spiegel“ der Gaußschen Normalverteilung entspricht, was bedeutet da „normal“? Soll es etwa normal sein, dass es immer auch Versager in der Schule gibt? Meistens dieselben?

Manchmal sind enorme Defizite in Deutsch und Mathematik in der Grundschulzeit entstanden, die jedoch in den so genannten „weiterführenden Schulen“ oftmals nicht mehr behoben werden. Diese immer größer werdende Defizite führen bei vielen Kindern dazu, dass sie die Aufgaben der Lehrpersonen verweigern, zu spät zum Unterricht erscheinen und schließlich ihm fernbleiben. Am Ende *versagen sie sich der Schule ganz*.

Wer die „Normalverteilung“ ertragen soll, obgleich ihm niemand zur Seite steht, ist enttäuscht, wird sich zu retten wissen, Abstand von der Schule nehmen und *sich der Schule versagen*. Werden die Schülerinnen und Schüler älter, so steigt das Schulschwänzen, die Schulverweigerung an. Schließlich *versagen sie sich dem sozialen Leben der Schule*, koppeln sich ab (vgl. Rickling/Dunkake 2017, S. 11). 2017 haben allein in Berlin im Halbjahr zweitausend Schüler der Klassen 7–10 bis zu acht Wochen im Unterricht gefehlt, ohne eine Entschuldigung vorzuweisen. 20% der Schüler fehlten bis zu zwei Wochen unentschuldig (vgl. a. a. O., S. VII). Viele dieser Kinder, die nicht mehr zur Schule kommen, schaffen nachher den Schulabschluss nicht. Kann sich eine Volkswirtschaft diese Schulversager leisten? Kompensatorische Programme und Sondermaßnahmen und -einrichtungen für diese Jugendlichen verschlingen Unsummen von Geldern – die Ursachen werden nicht beseitigt.

Wir wissen seit Jahrzehnten, dass der Schulerfolg von der sozialen Vorgeschichte und dem Einkommen der Eltern abhängig ist. In vielen anderen Ländern gelingt es den Schulen wesentlich besser, auch ärmeren Schülerinnen und Schülern einen vielversprechenden Schulabschluss zu ermöglichen. In den Bildungssystemen der erfolgreichsten PISA-Länder lassen sich Analogien feststellen (vgl. Sliwka u. a. 2017), von denen Deutschland lernen könnte. Eine davon beschreibt die Grundan-

nahme, dass alle Schülerinnen und Schüler – unabhängig von ihrer Herkunft- ein hohes Bildungsniveau erreichen können: „Zudem wird allen Schülerinnen und Schülern gegenüber eine Erwartungshaltung kommuniziert, dass sie durch eigenes Engagement im Lernprozess mit Hilfe der notwendigen Unterstützung durch Lehrpersonen und andere Professionelle ein hohes Bildungsniveau erreichen können“ (a. a. O., S. 166).

Wer in Deutschland in der Schule versagt, ist ein Junge oder ein Mädchen, dessen Familie in der Regel eine Vorgeschichte hat, die durch Armut und Migration geprägt ist (vgl. Rohrman 2013; Peter 2018). Um diesen im internationalen Vergleich äußerst auffälligen Befund zu verstehen, ist es naheliegend, diejenigen Lehrpersonen zu hören, die mit diesen Schülerinnen und Schülern jeden Tag zusammenleben und -lernen.

Daher möchten wir uns aus einem sozialen Brennpunkt zu Wort melden und aus unserer Sicht darstellen, was Schülerinnen und Schüler mit Vorgeschichten aus Armut und Migration brauchen. Es geht dabei um den Umbau von Schule, um den Umbau von Unterricht und um multiprofessionelle Teams (vgl. Stähling 2006; Stähling/Wenders 2009; 2012; 2015).

Aus Engagement für die Kinder im Stadtteil haben wir unsere Grundschule Berg Fidel erweitert und wachsen auf zu einer Schule von 1–10/13. Eine Schule mit **PRIMar** Und Sekundarstufe unter einer Leitung, einer „PRIMUS-Schule“ oder – wie es in anderen Bundesländern heißt – „Gemeinschaftsschule“. Wir wollen eine Schule sein, in der alle Kinder und Jugendlichen zusammenbleiben und Erfolge haben. Eine „profilorientierte Lernorganisation“ (Schlömerkemper, 2017, S. 207) soll nicht nach Jahrgang 4 abrupt enden, sondern nahtlos weitergehen. In solch einer Schule ohne Brüche gilt es auch, die noch bestehenden tiefen Gräben zwischen der Primar- und der Sekundarstufe zu überwinden.

Seit 2007 entwickeln sich beispielsweise in Berlin „Gemeinschaftsschulen“, die längeres gemeinsames Lernen vom Jahrgang 1 bis mindestens zur Jahrgangsstufe 10 organisieren. Sie verfolgen das Ziel, die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft zu überwinden. Einige dieser Schulen realisieren eine Langform der Jahrgänge 1–13. Sie sind häufig als gebundene Ganztagschulen konzipiert. In heterogenen Gruppen steht die Individualität von Lernprozessen im Zentrum, ohne *äußere* Fachleistungsdifferenzierung. Es gibt kein „Sitzenbleiben“.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zeigen, dass es tatsächlich gelungen ist, die Lernfortschritte von der sozialen Lage der Familien zu entkoppeln. Die Eltern der Schulen sind überwiegend zufrieden mit der individuellen Förderung und der Option, alle Abschlüsse erwerben zu können. Die Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsschulen aus Berlin erzielten *höhere Lernfortschritte in den untersuchten Kompetenzbereichen* als vergleichbare Schülerinnen und Schüler aus Hamburg, die in Schulen des gegliederten Systems beschult werden. Sowohl leistungs-

starke als auch leistungsschwache Schülerinnen und Schüler werden in den Berliner Gemeinschaftsschulen besser gefördert als in den Hamburger Vergleichsschulen. In Integrationsklassen haben die Schülerinnen und Schüler mehr gelernt als in Regelklassen ohne Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (vgl. Maikowski 2018, S. 178 ff.; Sack 2016; Senatsverwaltung 2016, S. 170 ff.).

Fazit: Die Gemeinschafts-Schulform ist den Schulformen des gegliederten Systems überlegen. Sie ist in der Lage, das Schulversagen zu reduzieren. Eine solche „Schule ohne Brüche“ ist in NRW als „Schulversuch PRIMUS“ genehmigt worden (vgl. Ministerium für Schule und Bildung NRW 2018). Wie mühsam der Aufbau dieser neuen Schulform von 1 – 10/13 in Deutschland ist, stellen wir immer wieder fest. So eine Schule passt nicht in die Norm vorhandener

Verwaltungsvorschriften und nicht zum tradierten Bild von Schule.



Im vorliegenden Buch werden wir uns darauf konzentrieren, Wege zu finden zu einer Schule, die kein Schulversagen produziert.

Unsere Schule liegt mitten in einem sozialen Brennpunkt. Wir sind dort schon immer mit der Frage beschäftigt gewesen, wie wir verhindern können, dass Kinder versagen und ausgesondert werden.

In unserer Schule lernen die Kinder nicht in *Jahrgangsklassen*, sondern in altersgemischten „**Stammgruppen**“. Wir verwenden in diesem Buch die Begriffe „Stammgruppe“ oder „**Klasse**“ teilweise noch sinnverwandt (vgl. zur Sprache am Ende des Buches: Lothar Sack). Wenn ausdrücklich von einer „Stammgruppe“ die Rede ist, meinen wir eine altersgemischte Lerngruppe, in der mehrere Jahrgänge zusammengefasst sind und die von einem Team geleitet wird.

Wir konzentrieren uns auf vier Aufgabenbereiche, die wir in diesem Buch beispielhaft darstellen möchten:

1. Den Kindern einer Stammgruppe ein **festes Pädagogen-Team** geben, das für die gesamte Arbeit mit der Stammgruppe verantwortlich ist. Das Fachlehrersystem reduzieren.
2. Das **Lernen** der Kinder in heterogenen Stammgruppen so **organisieren**, dass jedes Kind auf seinem eigenen Lernweg und im eigenen Tempo sein einzigartiges Profil entfalten kann.
3. Den Kindern **Fächer und deren Lerninhalte** so nahebringen, dass sie durch passende Aufgaben zu Erfolgen kommen und wir damit jedem Kind gerecht werden können. Der nächste Lernschritt wird erst dann angeboten, wenn der vorherige vollständig verstanden ist. Daran wird angeknüpft.
4. Den Kindern in ihrer Stammgruppe **Halt** geben, damit sie sich zugehörig fühlen.

Zuerst hinterfragen wir in *Kapitel 1* das Fachlehrer-System in vielen Schulen und stellen als Alternative das Stammgruppen-Team vor. Im *Kapitel 2* erläutern wir, wieso es keinen Sinn macht, das Lernen der Kinder so zu organisieren, dass am Ende einer Lerneinheit weitergelernt wird, obwohl einige Kinder die Dinge nicht verstanden haben. Eine am Profil der Kinder orientierte Lernorganisation stattdessen kann Kompetenzen schrittweise aufbauen. Anschließend geht es im *Kapitel 3* um einzelne Schul-Fächer. Welchen Beitrag können wir im Umgang mit den einzelnen Fachgebieten und auf welche Weise leisten, um Schulversagen zu verhindern? Schließlich stellen wir im *Kapitel 4* die Frage, wie wir den Kindern und Jugendlichen Halt geben können. Im *Kapitel 5* beleuchten wir am Fallbeispiel, wie „schwierige“ Schülerinnen und Schüler auf der Straße landen können, weil zuständige Institutionen die Verantwortung hin- und herschieben. Ein Blick in die Geschichte der Schule nach 1945 verweist auf Hintergründe. Wie die notwendigen Reformen in einer Schule erkämpft werden, beschreibt das *Kapitel 6*. Die Fragen der wohnortnahen Integration und der so genannten „guten Mischung“ sind dabei zu klären.

Bisher gibt es keine aktuelle wissenschaftliche *Gesamtübersicht*, die den Zusammenhang von Schulversagen und den schulischen Faktoren wie z. B. Fachunterricht, Lernorganisation, fachdidaktische Ansprüche, Lehrer-Schüler-Beziehung und Schulform aufklärt. Wir möchten mit unseren Praxisberichten Lehrerinnen und Lehrer anregen, die genannten Stellschrauben in der eigenen täglichen Arbeit wiederzufinden. Wenn „das Kind in den Brunnen gefallen“ zu sein scheint, also wenn z. B. ein 13-jähriges Mädchen bisher nicht sinnentnehmend lesen gelernt hat, was dann? Es gilt daran anzuknüpfen, was es bereits kann, statt den Stoff aus dem Lehrplan ihres Schuljahres durchzunehmen und zu „erfüllen“, was nicht funktionieren kann. Das dauernde „mangelhaft“ in dem Fach ist leider nur eine Bewertung für unser Bildungswesen, das versagt.



In der PRIMUS-Schule hospitieren die Pädagoginnen und Pädagogen der Primar- und der Sekundarstufe wechselseitig miteinander. Beim Hospitieren geht es um die Kinder. Die Lehrpersonen nehmen Kontakt auf. Aber nicht nur diese Kinder, deren Verhalten, Probleme, Stärken und individuelle Lernwege interessieren, sondern z. B. auch, welches Mathebuch benutzt wird und welcher Lernstoff in den Lerngebieten auf welche Weise bearbeitet wird. Wie funktionieren die gewohnten grundschultypischen Arbeitsformen wie Freie Arbeit oder wie werden z. B. die Lehrmittel zur Rechtschreibung benutzt? Es interessiert uns hier auch, welche stofflichen Hürden die Kinder – in welchem Schuljahr in der Regel – schaffen sollten, um im Fachlichen erfolgreich weiter lernen zu können. Was wird getan, wenn Schüler „zurückliegen“ oder „den Anschluss verlieren“? Wie geht man mit den „Lernrückständen“ um? Diese Fragen tauchen immer wieder auf. Sie sind nicht auf eine Schulstufe beschränkt. Die Verantwortung für den Lernerfolg jedes Kindes tragen alle Schulstufen und Schulformen.

In Deutschland fehlt besonders ein „schulstufenübergreifendes Konzept“, das einer Schule der Primar- und Sekundarstufe hilft, ein aufeinander abgestimmtes, einheitliches didaktisches und methodisches Vorgehen für die gesamte Schulzeit eines Kindes zu entwerfen.

Bisher fehlt auch eine inklusionsdidaktische Theoriebildung, die Lehrkräften Orientierung geben könnte, den eigenen Unterricht mit der Perspektive eines Schulabschlusses zu planen, zu gestalten, auszuwerten und zu reflektieren (vgl. Wocken 2016, S. 236; Reich 2017).

Wir haben für unser Buch Schulreformer um Gespräche gebeten. Die Interviews dauerten mehrere Stunden und wurden aufgezeichnet. Lebendig erfahren wir die Parteinahme für Kinder in Interviews. Oft wird der Zusammenhang zur eigenen persönlichen Entwicklung sehr deutlich. Die Niederschriften haben wir im Einvernehmen mit den Interviewten gekürzt. Sie werden im zweiten Teil des Buches veröffentlicht.

Die Erfahrungen reformorientierter Pädagoginnen und Pädagogen können uns vor Ort Mut machen, sich selbst und den eigenen gesunden Menschenverstand ernst zu nehmen. Die Sekundarstufenlehrerin *Hannelore Lehmann* erzählt u. a., wie sie Teamarbeit in der Reformschule Kassel aufgebaut und erlebt hat. Die Grundschullehrerin *Ulla Widmer-Rockstroh* berichtet u. a. über spannende Auseinandersetzungen in den Schulen Berlins, an denen sie aktiv beteiligt war. Der Schulleiter der ältesten öffentlichen deutschen Gesamtschule und ehem. Bundesvorsitzende des Gesamtschulverbandes *Lothar Sack* zeigt im Interview u. a. auf, wie das präzise Denken zu Veränderungen führt. Am Ende des Buches macht er im eigenen Beitrag darauf aufmerksam, dass wir in der Fachsprache häufig Botschaften mittransportieren, die unseren Absichten entgegenstehen. Im Gespräch mit dem Sekundarstufenlehrer und Diakon *Adolf Kinda* aus der ehemaligen Kolonie Deutsch-Südwestafrika, dem heutigen Namibia, denken wir über die bei uns noch immer wirkmächtige Logik der Kolonialität nach. Adolf Kinda setzt sich ein für eine menschenwürdige inklusive Schule in Namibia und wird dabei von der PRIMUS-Schule unterstützt. Der Grundschulexperte *Jörg Ramseger* zeigt im Gespräch, wie aus Krisen neue Chancen erwachsen und berichtet aus den Anfängen der Wartburgschule in Münster und dem heutigen Afrika. Jörg Ramseger erzählt von einem Schulkind, das völlig unerwartet nach langer Zeit sein erstes deutsches Wort sprach. Von einer ebenso überraschenden Entwicklung berichtet Astrid Kaiser in ihrem Text „Peter robbt nicht mehr durch die Klasse“. Dafür danken wir ihr sehr. Im Anschluss daran stellen wir im Nachwort die Frage, ob es „Wunder“ in der Pädagogik gibt.



Wir danken unseren Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern und Astrid Kaiser für die außergewöhnlich offene Art, über sich und ihre Arbeit zu sprechen. Wir haben viel lernen können. Und sie alle ermutigen uns, die nötigen Schritte gegen Schulversagen jeden Tag weiter zu gehen.

Wir legen in diesem Buch unsere Erfahrungen mit Schule und Unterricht offen. Das Buch nimmt Partei für die Kinder und Jugendlichen.

Ohne die Kinder der PRIMUS-Schule Berg Fidel/Geist und ohne deren Eltern wäre dieses Buch nie entstanden. Allen, die uns auf diesem Weg begleitet und unterstützt haben, danken wir.

Mit unseren Kolleginnen und Kollegen kämpfen wir gemeinsam für eine Schule für alle bis zum Schulabschluss. Wir sind sehr dankbar, dass wir starke Mitstreiterinnen und Mitstreiter haben. Unser gemeinsames Ziel der Schulerweiterung teilen wir mit den Schülerinnen und Schülern aller Altersstufen. Ihnen und der unerschrockenen Elterninitiative für eine PRIMUS-Schule von Jahrgang 1–13 danken wir.

Wir danken herzlich, dass wir unseren Leserinnen und Lesern Einblicke und Fotoeindrücke gewähren können am Beispiel unserer täglichen Arbeit in der Stammgruppe mit dem Namen „Sonnenblumen“. Donata Wenders' Fotos zeugen von großem Respekt vor der Würde jedes Kindes. Wir sind ihr sehr dankbar.

Die Fotos aus Unterricht und Schule sowie das Titelbild stammen von *Donata Wenders* ([www.donatawenders.com](http://www.donatawenders.com)). Die Rechte der Fotos liegen bei ihr. Die Fotos im Interview von Jörg Ramseger hat uns der Autor dankenswerterweise zur Verfügung gestellt.

Besonderer Dank gilt *Astrid Kaiser*, die uns ermutigt hat, unsere eigenen Schul- und Unterrichtserfahrungen öffentlich zugänglich zu machen. Mit dem engagierten Schneider-Verlag zusammen ist ein vielfältiges und buntes Buch aus der Praxis für die Praxis entstanden.

Freunden, Mitstreitern, Mitstreiterinnen und kritischen Gegenleserinnen und Gegenlesern sei schließlich gedankt für die vielen Hinweise an uns. Ohne ihre unbeirrbare Geduld und Hilfe, besonders die von *Monika Kristowiak* beim Transkribieren der Interviews und *Jochem Knorr* beim Korrigieren, hätten wir das Buch nicht schreiben können.

Fachsprache kann die Ideologien des traditionellen Schulwesens transportieren. *Lothar Sack* entlarvt zum Schluss die sich dahinter verbergenden Haltungen. Wir danken ihm für seinen wichtigen und bedenkenswerten Beitrag. Unsere eigene Sprache in diesem Sinne von dem Ballast der „alten Schule“ zu befreien, ist auch uns ein Anliegen geworden. Wir hoffen, dass dies den Leserinnen und Lesern Freude bereitet.

# Teil I

## Stellschrauben gegen Schulversagen

### Kapitel 1

#### Schulversagen verhindern – Wie ändern wir das Fachlehrersystem?

*„Wenn es klingelt, sagt Herr Böckelmann: »Wieder eine Stunde herum. Nun sind es nur noch drei.«“*

*Walter Kempowski: Unser Herr Böckelmann. 1979, S. 27*

#### 1.1 Die pädagogische Beziehung als Basis für Lernprozesse

„In der Pubertät sind die Mädchen und Jungen derartig hormongesteuert, dass man mit denen kaum noch Unterricht machen kann“, sagt eine Kollegin aus der Sekundarstufe zu einer Primarstufenlehrerin. „Sie haben immer etwas Wichtigeres zu tun. Warum sollen sie sich auf Mathe konzentrieren, wenn draußen die Freundin wartet und etwas Spannendes geschieht?“ Eine andere Kollegin ergänzt: „Wir stehlen ihnen wertvolle Lebenszeit!“ Lächeln und Nicken – das Thema ist beendet. Ein anderer Kollege ergänzt noch: „Wenn du überhaupt eine Chance haben willst, mit den pubertierenden Kids etwas zu machen, dann musst du eine extrem gute Beziehung zu ihnen haben. Dann lernen sie trotzdem – dann **lernen sie für dich!**“ Jetzt beginnt dieses Gespräch von neuem. „Deshalb unterrichte ich auch lieber möglichst viele Fächer in meiner Klasse, dann auch fachfremd. So habe ich die Jugendlichen!“, ergänzt eine Lehrerin. „Und deshalb möglichst viele Fächer in den Händen von wenigen Lehrern! Vorausgesetzt ich fühle mich nicht fachfremd. Ich habe eine Aversion gegen Mathe – da kann bei mir nicht viel herauskommen, denke ich.“ Ein Kollege fügt ein: „Aber in Musik bist du doch sicher.“ Die Kollegin antwortet: „Eben – da traue ich mir was zu! Das mache ich in meinem Chor seit 20 Jahren und



da habe ich auch Lust dran, es mit den Schülern zu machen. Ich hatte es damals nicht studiert, weil ich das zweite Instrument für die Aufnahmeprüfung gebraucht hätte.“ „Teams für jede Klasse!“, fordert ein Kollege. Sofort wehrt sich eine erfahrene Lehrerin aus der Sekundarstufe: „Du kannst keinen zwingen, fachfremd zu unterrichten, wenn er das nicht will. Nur seine studierten Fächer muss er unterrichten. Da kann man sich beim Personalrat beschweren!“ Die Diskussion nimmt Fahrt auf. „Stimmt nicht, jeder kann zum Sportunterricht verpflichtet werden.“ Liegt es an der Grundhaltung, ob Lehrerinnen und Lehrer in einem Fach, in dem sie sich nicht als Experten sehen, bereit sind, eine Vertretung zu übernehmen? „Es gehört doch zum Wesen des Lehrerberufes, jeden Unterricht bereitwillig zu vertreten“, sagt ein Lehrer kurz vor dem Pensionsalter. Eine junge Kollegin wendet ein: „Das darf keiner verlangen!“ Nach kurzem Schlagabtausch wird es ruhig. Ein Kollege fragt: „Glaubst du wirklich, dass der Personalrat uns attackieren würde, wenn wir davon überzeugt sind, dass wir in unseren Klassen in Teams arbeiten wollen? Glaubst du, dass hier die Kollegen lieber ständig mit ihren Materialien alle 45 Minuten die Räume wechseln wollen, um jedes Mal eine andere Klasse mit Deutsch, Mathe oder Englisch zu beglücken?“ Ein anderer wirft ein: „Die Disziplinprobleme mit den Klassen möchte ich nicht haben! Wir sehen das doch ständig z. B. in Musik bei dem neuen Lehrer! Ich habe immer die Stunde nach Musik. Nach dieser Musikstunde muss ich erst mal die Klasse wieder einnorden!“



„Denkt doch mal an euer Studium! Die Uni war losgelöst von der Schule. Unser Professor sagte immer: „Hier bekommen Sie keine Ausbildung für den Lehrerberuf. Sie

bekommen Bildung für das Fach. Was Sie davon für die Schüler später gebrauchen können, ist Ihre eigene Sache. Das müssen Sie woanders lernen!“, erinnert eine ältere Kollegin. „Zum Beispiel Mathe – in keinem anderen Fach haben Lehrpersonen so viele Probleme damit, es zu unterrichten. Die das studiert hatten, wollten doch keine Lehrer werden, oder? Mal ehrlich!“

Etliche Lehrerinnen und Lehrer empfinden sich selbst für das Fach zuständig und wissen wenig über die einzelnen Schülerinnen und Schüler der Klasse, in der sie 2–4 Stunden unterrichten. Da sie in verschiedenen Klassen eingesetzt sind, können sie die besonderen Lernvoraussetzungen und Befindlichkeiten einzelner Kinder und Jugendlicher nicht verlässlich beobachten. Auf Elternsprechtagen brauchen sie ein Foto, um sich zu erinnern und mit den Eltern ein Gespräch über den Sohn oder die Tochter führen zu können. Das rote Notenbuch oder die Tabellen im Laptop mit den einzelnen „Leistungsnachweisen oder Lernchecks“ gepaart mit den teils täglichen Benotungen für die „mündliche Leistung“, veranlasst manche Eltern voller Respekt zu sagen: „Diesen Beruf möchte ich nicht machen!“ Und sie spüren, wie wenig effektiv dieser so genannte Unterricht zuweilen ist.

Etliche Eltern lassen sich von ihren Kindern zu Hause berichten. Eine Schule, in der nach einer Lerneinheit von 45 Minuten ein Erwachsener die Klasse wechselt und die Schülerinnen und Schüler ohne Bezug zur vorherigen oder nachfolgenden Lehrperson sich selbst überlässt, riskiert etwas:



Hier wird in einer kurzen 5-Minuten-Pause ein Kind, das verunsichert ist und keine Freunde hat, kein Selbstvertrauen finden können. Es kann leicht passieren, dass dieses Kind sich am Rande der Klasse wiederfindet und zum „Außenseiter“ wird. Auch andere soziale Fehlentwicklungen gedeihen in diesem Milieu leicht: Aggressives Verhalten untereinander, Cliquenbildung mit Ausgrenzung von „Schwachen“, Mobbing, Sachbeschädigung und vieles mehr. In ganz „normalen“ Schulen finden wir diese sozialen Defizite.

Wenn die Zahl der Fachlehrerinnen und -lehrer hoch ist und in den meisten Fächern stets eine neue Lehrperson den Unterricht leitet, haben sie kaum Zeit, sich über die Schülerinnen und Schüler zu verständigen. Hier verlieren etliche Jugendliche den

Halt. Sie bauen wenig Selbstbewusstsein auf. Ihre Interessen finden sich dann nicht in der Schule wieder, sondern sind „Privatangelegenheiten“, von denen die Lehrerinnen und Lehrer oft nichts erfahren oder wissen können.

Auch die einzelnen Fächer werden oft nicht miteinander verzahnt, wenn viele Fachlehrpersonen in einer Klasse unterrichten. Die Schülerinnen und Schüler nehmen Lerninhalte isoliert wahr und erleben keine Vernetzung. Der Lernerfolg jeder Schülerin und jedes Schülers ist dabei davon abhängig, ob er oder sie in der Lage ist, die einzelnen Fachinhalte miteinander zu verbinden und aufeinander zu beziehen. Dafür bleibt aber wenig Zeit.

Wenn jedoch die Schule jeder Stammgruppe ein festes Lehrerinnen- und Lehrerteam zuordnet, werden die Fächer vom Team „abgedeckt“ und das Team ist für die Lernentwicklung in allen Fächern zuständig und verantwortlich. Das Team koordiniert in der wöchentlichen Teamsitzung und beim Teamteaching die Arbeit (dazu genauer: Stähling/Wenders 2015).

Kinder, die zu Hause keinen Halt finden, die sich alleine fühlen, brauchen verlässliche Menschen in der Schule. Diese können Kinder zum Lernen bewegen. Verlässlichkeit ist nicht nur eine Charaktereigenschaft, sondern sie sollte in der Struktur der Institution Schule verankert sein: Für eine Lerngruppe ist im idealen Fall ein festes Team von Pädagogen und Pädagoginnen zuständig und verantwortlich. Regelmäßiger Austausch und gemeinsame Planung dieser Lehrpersonen sind selbstverständlich und führen zu einer effektiveren Lernorganisation. Eine solche Team-Struktur gibt es in den meisten Schulen des Landes, besonders in der Sekundarstufe, nicht.

„Wenn ich auf Fachexpertise verzichte, sinkt die Qualität!“, sind sich viele einig. Wie bringen wir die Fachexpertise und fachliche Erfahrung in ein Team?

## **Das didaktische Dreieck von Lehrperson, Kind und Lern-Gegenstand in der inklusiven Schule und die pädagogische Beziehung**

„Im Vergleich zu meinen ersten Berufsjahren habe ich heute immer mehr Aufgaben zu übernehmen von Sozialarbeitern, Psychologen, Elternberatern usw., aber weniger als Wissensvermittlerin“, beklagt sich eine erfahrene Lehrerin. „Immer mehr Beziehungsarbeit mit Kindern und Eltern, statt Unterricht! Es ist enorm viel zu tun, weil wir so viele Migranten haben.“ Daran schließt ein Kollege an: „Die Schule soll es richten, was die Gesellschaft verbockt hat! Das geht nicht.“ Viele stimmen zu. Eine junge Kollegin zweifelt etwas und erzählt davon, dass sie mit ihrer Klasse jetzt besser arbeiten könne, weil sie eine erlebnisreiche Klassenfahrt mit den Kindern gemacht hat. Tatsächlich erleben wir häufig, dass die Leistung der Schülerinnen und Schüler stark von der Beziehung zur Lehrperson abhängt. Oft sogar mehr als davon, ob diese das Fach studiert hat und „beherrscht“. Das Fachstudium hat weniger Einfluss als wir allgemein annehmen.

Die *Lehrer-Schüler-Beziehung* gilt nach Hattie (2013, S. 141 ff.) als eine der stärksten Einflussfaktoren auf die **fachliche Leistung** der Schülerin oder des Schülers. Dabei hat das **aktive sorgende Engagement** der Lehrperson auf das Lernverhalten der Lernenden großen Einfluss (vgl. Prenzel u. a. 2016). Hattie folgert aus der Forschungsübersicht: „Lehrpersonen müssen direktiv, einflussreich, fürsorglich und aktiv in der Leidenschaft des Lehrens und Lernens engagiert sein“ (Hattie 2013, S. 280). Die Aneignung des Lerngegenstandes ist auf eine **Halt gebende Beziehung** mit der Lehrperson angewiesen (vgl. Prenzel 2013, S. 75 ff.; 2014; 2016).

Wenn sich eine Schülerin oder ein Schüler in Zusammenarbeit mit einer Lehrperson einen Lern-Gegenstand aneignet, tritt die Lehrperson dabei in eine **pädagogische Beziehung** zu den Lernenden. Dieses professionelle Verhältnis ist vielschichtig und sehr bedeutsam.

Annedore Prenzel betont in ihrer Studie über pädagogische Beziehungen, dass die Aneignung neuen Wissens und Könnens entsteht, indem die **kognitive Beziehung zum Lerngegenstand** auf erstaunliche Weise verbunden ist mit der *Beziehung zur Lehrperson*:

„In dieser Perspektive können wir erkennen, dass es problematisch wäre, im Rahmen einer Theorie von Nähe und Distanz den Sachbezug als zur Distanz gehörig zu verorten. Es kann vielmehr eine außerordentlich empathische Wahrnehmung durch Lehrer und Erzieher erforderlich sein, wenn es darum geht, herauszufinden, in welcher Form, mit welchen Medien und auf welcher Kompetenzstufe ein Kind oder Jugendlicher sachlich ansprechbar ist und seine Zugänge zur Welt des Wissens und Könnens ausbauen kann. Darin liegt der Zusammenhang von didaktischer und diagnostischer Perspektive“ (Prenzel 2013, S. 76).

In diesen Momenten der Verständigung zwischen den beiden Personen über das angezeigte Objekt gewinnen sie ein „**intersubjektiv geteiltes Wissen**“ (Habermas 2009, S. 45). Das didaktische Dreieck von Lehrperson, Kind und Lern-Gegenstand, steht als Modell für die professionelle Beziehung. Annedore Prenzel (2013) stellt fest, dass diese Beziehung sich zwischen den *Polen von Anerkennung und Verletzung* bewegt und nicht selten ambivalent ist.

Am Beispiel eines schwer beeinträchtigten, nicht sprechenden Kindes im 5. Jahrgang macht Peter Rödler (2017, S. 92 ff.) deutlich, dass es nicht Ziel sein kann, die Eigenart des Kindes „unsichtbar“ zu machen. Dieses „Eigene“ ist als Lernvoraussetzung zu sehen und muss didaktisch aufgegriffen werden. Damit verbunden ist weder eine Etikettierung noch eine Stigmatisierung. Würde die Lehrperson das Motto „es ist normal, verschieden zu sein“ falsch verstanden haben als ein „*Unsichtbarmachen*“ (Rödler 2017, S. 78) der „Be-Hinderung“, so würde sie die Beeinträchtigung des Kindes, sein Problem damit und seine subjektive Leidensgeschichte

nicht ernst nehmen. Aber genau an dem Problem des Kindes wird eine Lehrerin oder ein Lehrer (nicht nur) mit sonderpädagogischer Kenntnis ansetzen müssen, um dem Kind das Zugehörigkeitsgefühl zu vermitteln. Beziehung zum Kind und fachlich kompetentes Handeln lassen sich nicht trennen. Eine rein sprachdidaktische Expertise reicht nicht. Wir müssen auch die Gemeinschaft der Kinder mit einbeziehen. Damit das nicht sprechende Kind z. B. an einem Erzählkreis über Wochenenderlebnisse teilhaben kann, muss den Mitschülerinnen und Mitschülern bewusst sein, wo die Grenzen dieses Kindes liegen. Dann können sie darüber nachdenken, mit welchen Methoden ihr nicht sprechender Mitschüler ihnen trotzdem etwas über sein Wochenende erzählen kann. Zum Beispiel können die Eltern kurze Berichte vom Wochenende in ein Heft eintragen, die dann vom Kind ausgewählte Mädchen und Jungen vorlesen (vgl. Rödler 2017, S. 93).

So wird die Aufgabe, am Lernprozess der Gruppe teilzuhaben, zu einer sehr anspruchsvollen Beziehungsarbeit, die zwar keine „Spezialpädagogik“, wohl aber Kenntnisse und Empathie erfordert.

Aber Kinder vergleichen sich trotzdem und Lehrpersonen kennen die Unterschiede. Zusätzliche sonderpädagogische Unterstützung schließt heimliche Stigmatisierung nicht aus. Das „leistungsschwache“ oder beeinträchtigte Kind soll Freude am Lernen finden, obwohl es im Alltag durch Vergleiche in der Gruppe häufig mit seinen Defiziten konfrontiert wird? Der Widerspruch besteht darin, dass ja *erst Vergleiche zur Bezugsgruppe* das jeweilige Kind zu *einem so genannten förderbedürftigen Kind machen*, aber das Bewusstsein des Unterschieds zu den so genannten „Normalen“ auf das Kind selbst entmutigend wirken kann. Schopenhauer formuliert: „Der Vergleich ist die Wurzel allen Übels“.

Die Einladung nach dem Motto „Du gehörst zu uns“ könnte dann einen unangenehmen Nebeneffekt haben, nämlich die Erfahrung des oder der „Beeinträchtigten“, den anderen – trotz verzweifelter Anstrengungen und freundlicher Unterstützung – nicht gewachsen zu sein. Schließlich kann der gut gemeinte Trost „Du kannst ja dafür andere Dinge besser“ angesichts des „Versagens“ wie eine **Kränkung** wirken. Denn dieser hilflose Trost der Umwelt entstammt eher der Verdrängung des Scheiterns an eigenen Aufgaben. In gewisser Weise hat eine solche Tröstung Ähnlichkeit mit dem unsicheren Reagieren vieler auf trauernde Menschen: Das vergebliche Suchen nach Worten und Lösungen, wo es keine Lösung mehr gibt. Wie auch bei der professionellen „Trauerbegleitung“ besteht auch bei einem Kinde mit Lernbeeinträchtigungen zeitweilig die Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen darin, *den Betroffenen nur zu „begleiten“ und ernst zu nehmen* in seinem ihm zustehenden Gefühl (vgl. Prengel 1993, 163 ff., 189; Stähling 2006, S. 143 ff.). Es ist dann eher ein *gemeinsames Aushalten*, als ein Aufruf zur Veränderung. In manchen Situationen käme eine solche – zuweilen Druck erzeugende – *Aufforderung zur Änderung* einer Kränkung gleich. Hier helfen am besten Menschen, die das „Unten-Sein“ kennen.