

Arm und demotiviert: Wie Ayse und Kevin schnell und unkompliziert gestärkt werden können

Magda von Garrel

Ausgangspunkt des Vortrags waren die von der Autorin in Berlin seit den 1990er-Jahren gesammelten Erfahrungen mit der Integration einzelner Förderschüler*innen in das Regelschulsystem. Sowohl bei den hieraus abgeleiteten Erkenntnissen als auch bei den anschließend vorgestellten Maßnahmen standen die armen und zugleich vernachlässigten Schüler*innen im Mittelpunkt der Betrachtung.

Startbedingungen

Die damaligen Startbedingungen waren vor allem dadurch gekennzeichnet, dass weder Förder- noch Regelschullehrer*innen so richtig wussten, worum es bei der integrativen Beschulung eigentlich gehen sollte. Diese Unsicherheit führte zu zahlreichen Missverständnissen sowohl inhaltlicher als auch personeller Art. In inhaltlicher Hinsicht wurde unter Integration eine Art schulinterner Nachhilfeunterricht verstanden, während es auf der personellen Ebene (wenn auch nicht durchgängig) zu zahlreichen Anfeindungen und Erschwernissen kam.

Vermutlich als Folge einer damals kaum vorhandenen schulischen Team-Kultur weckten die neu hinzugekommenen Integrationslehrer*innen diffuse Kontrollängste bei den Regelschullehrer*innen. Weiterer Unmut ergab sich aus der oft geäußerten Überzeugung, dass die Integrationslehrer*innen für die Anwesenheit „dieser schrecklichen Kinder“ verantwortlich seien. Und auch die Schüler*innen fühlten sich irritiert, da in ihrer Vorstellung nur Lehrer*innen mit einer umfassenden Lizenz zur Notenvergabe „richtige“ Lehrer*innen sein konnten.

Unter diesen ungünstigen Umständen, von denen hier lediglich einige Beispiele erwähnt worden sind, waren die Integrationslehrer*innen „der ersten Stunde“ darauf angewiesen, immer wieder Neues zu probieren und die dabei gewonnenen Erkenntnisse ggf. auch gegen kollegiale Widerstände und/oder unter Umgehung der in den Lehrplänen festgelegten Inhalte in praktisches Handeln umzusetzen. Das galt insbesondere im Hinblick auf die „verhaltensgestörten“ Kinder, die ja nicht „zieldifferent“, sondern „zieligleich“ unterrichtet werden sollten.

Erkenntnisse

Der von der Autorin selbst gegangene Weg beruhte auf der zentralen Erkenntnis, dass Verhaltensstörungen zu einem großen Teil auch armutsbedingte Ursachen haben können, die sich vor allem dann schon früh und gravierend auswirken, wenn zu einem Aufwachsen in Armut eine weitgehende elterliche/mütterliche Vernachlässigung hinzukommt. In diesen Fällen haben wir es mit „doppelt benachteiligten“ Kindern zu tun, die zumeist ohne jedes Vorwissen in die Kitas/Schulen kommen und dort erleben müssen, wie die mit einem großen Vorwissen ausgestatteten Gleichaltrigen ständig gelobt werden, während sie selbst in dieser Hinsicht permanent leer ausgehen.

Ein weiterer gravierender Nachteil ergibt sich aus der geringen Sprachkompetenz, die zur Folge hat, dass die Anordnungen und Erläuterungen der zumeist aus der Mittelschicht stammenden Lehrer*innen nur unzureichend verstanden werden. So kommt es im Laufe der Jahre zu einem Aufeinanderstapeln unverständlicher Anteile und damit zu einem Prozess, der – zumindest in schulischer Hinsicht – oft mit einem generellen Nichtverstehen endet.

„Befördert“ wird diese Entwicklung durch ein Schulsystem, das sich noch viel zu oft und auf mehrfache Weise als Instanz erweist, in der armutsbedingte Kränkungen verstärkt werden. Die in der Schule stattfindenden Beschämungen lassen sich in „schulalltägliche“ und „schulstrukturelle“ Beschämungen aufteilen.

Zu den schulalltäglichen Beschämungen gehören alle unbedachten Äußerungen, die im Endeffekt auf eine Stigmatisierung armer Kinder hinauslaufen. Ein in dieser Hinsicht ziemlich typisches Beispiel ist die im Beisein der Klasse (also öffentlich) gestellte Frage nach den (im Zusammenhang mit der Beschaffung neuer Schulmaterialien) leistungsberechtigten Eltern, die – ungeachtet der eigentlich gut gemeinten Absicht – ein demütigendes „Outing“ der betroffenen Schüler*innen erzwingt.

Mit schulstrukturellen Beschämungen ist tendenziell alles gemeint, was mit Bewertungen und den daraus folgenden Konsequenzen zu tun hat. Doppelt benachteiligte Kinder machen von Anfang an die Erfahrung, dass sie nicht richtig mithalten können und je häufiger sie diesen – vermeintlich objektiven – Rückmeldungen ausgesetzt sind, desto mutloser werden sie.

Hinzu kommt, dass in unserem Schulsystem eine sehr einseitige Wertschätzung kognitiv zu erbringender Leistungen (und dann auch noch kon-

zentriert auf die sog. versetzungsrelevanten Fächer) vorherrscht. Das bedeutet, dass die bei den mit schlechtesten Startbedingungen ausgestatteten Kindern trotz allem vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten aus schulischer Sicht völlig irrelevant bzw. nichts wert sind. Vor diesem Hintergrund ist es kaum verwunderlich, dass es bei vielen der als Versager abgestempelten Schülerinnen und Schülern irgendwann zum Verlust des eigentlich angeborenen Willens zum Lernen kommt, der sich oft in Form einer kompletten Verweigerungshaltung äußert.

Wenn aus den doppelt benachteiligten Kindern „lernentwöhnte Kinder“ (von Garrel 2012) geworden sind, die ihr Selbstbewusstsein nur noch aus einem aggressionsbesetzten „Verweigerungsstolz“ beziehen können, haben wir es mit Schüler*innen zu tun, die in den Regelschulen nicht gern gesehen sind und als übergroße Belastung empfunden werden. Vor allem aus diesem Grund fordern auch viele Lehrer*innen einen Ausschluss (also eine Exklusion) der „schwierigen“ Schüler*innen von der Inklusion.

Schlussfolgerungen

In Anbetracht der Tatsache, dass es eine „exkludierende Inklusion“ weder geben kann noch geben sollte, kommt der Frage, wie Inklusion auch in solchen Fällen gelingen kann, eine sehr große Bedeutung zu. Klar ist, dass es uns zunächst gelingen muss, eine andere innere Einstellung zu den massiv störenden Schüler*innen zu entwickeln. Doch das ist sehr viel leichter gesagt als getan, weil sich diese Kinder aus ihrer früheren Opferrolle befreit haben und zu hoch aggressiv auftretenden „Tätern“ geworden sind.

In diesem Zusammenhang hat mir persönlich der als „szenisches Verstehen und fördernder Dialog“ bezeichnete Ansatz am nachhaltigsten geholfen. Das gilt insbesondere für das Verständnis der immer wieder verwirrenden Situation, in der verhaltensgestörte Schüler*innen mit schlimmen „Ausrastern“ auch auf ehrlich gemeinte und freundlich vorgetragene Beziehungsangebote reagieren. Derart überrumpelt, dauert es in der Regel nicht lange, bis auch wir zornig werden, weil wir uns ungerecht behandelt fühlen und absolut keinen Grund für das als völlig unangemessen empfundene Verhalten erkennen können.

Umso erstaunter sind wir dann, wenn wir mit Hilfe des „szenischen Verstehens“ erkennen, dass es sich bei dieser Art des kindlichen Verhaltens um eine (uns verborgen gebliebene) „Re-Inszenierung“ handelt: Verunsichert oder gar verängstigt durch die ungewohnte Freundlichkeit unseres Beziehungsangebotes reizt uns das Kind so lange, bis wir (endlich) genauso

reagieren wie die ihm vertrauten Bezugspersonen. Da das uns provozierende Kind gelernt hat, mit derartigen Situationen umzugehen, fühlt es sich nach der selbst heraufbeschworenen Eskalation wieder einigermaßen sicher und vielleicht sogar geborgen.

Mit diesem Erkenntnisschritt haben wir ein wichtiges Fundament gelegt, aber trotzdem wird uns das Kind so lange weiter „prüfen“, bis es von unserer „Unzerstörbarkeit“ überzeugt ist. Parallel dazu müssen wir uns um eine Stärkung des kindlichen Selbstvertrauens bemühen, indem wir unter Einbeziehung der individuell vorhandenen Potenziale und Merkmale Situationen schaffen, in denen das Kind zu schnellen und häufigen Erfolgserlebnissen kommen kann. Dieses Vorhaben lässt sich allerdings nur dann realisieren, wenn wir bereit sind, in vielen Punkten von einem auf Angleichung bedachten Inklusionsverständnis abzuweichen.

Konzept „Instandsetzungspädagogik“

Mit dem im Vortrag vorgestellten Konzept der Instandsetzungspädagogik kommen wir neben den theoretischen auch zu den praktischen Schlussfolgerungen. Dreh- und Angelpunkt dieses Konzepts ist die Überzeugung, dass die Förderbedürfnisse doppelt benachteiligter Kinder erst einmal emotionaler Natur sind, die (zwecks Überwindung bereits verfestigter Verweigerungshaltungen) im Rahmen einer „lernstoffunabhängigen Auszeit“ erfüllt werden sollten.

Trotz scheinbarer Widersprüchlichkeit zum Inklusionsgedanken ist es außerordentlich hilfreich, wenn für die anfängliche Auszeit ein eigener kleiner Raum zur Verfügung steht. Ein solcher (auch dem Reizschutz dienender) Raum sollte idealerweise ein Möbelstück mit Schubladen enthalten, bei denen durch namentliche Kennzeichnung eine persönliche Zuordnung vorgenommen werden kann. Allein dieses „Stückchen Privatheit“ ist für die doppelt benachteiligten Schüler*innen, die von zu Hause eigene Bereiche oft gar nicht kennen, von enormer Bedeutung.

Eine weitere sehr zu empfehlende Maßnahme zur Ausgestaltung der „lernstoffunabhängigen Auszeit“ betrifft die – mit den Klassenlehrer*innen natürlich abzusprechende – Begleitung des Kindes durch einzelne oder ggf. auch mehrere Mitschüler*innen. Da in den im Extra-Raum verbrachten Stunden zunächst kein Unterricht im herkömmlichen Sinne stattfindet, herrscht fast immer eine sehr entspannte Atmosphäre vor, die es den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ermöglicht, sich gegenseitig aus völlig anderen Blickwinkeln wahrzunehmen, die wiederum fast immer einen

Abbau der wechselseitigen (und im Klassenverband nicht selten aggressiv vertretenen) Vorurteile zur Folge haben.

Erfahrungsgemäß läuft dieser Prozess in der Regel so ab: Der/die zuvor geächtete Schüler*in wird von den Mitschüler*innen plötzlich als Mensch mit gänzlich ungeahnten Fähigkeiten und Bedürfnissen wahrgenommen, wodurch eine umgekehrt nicht für möglich gehaltene Verständnis- und Hilfsbereitschaft ausgelöst wird, die wegen der Gleichaltrigkeit der daran Beteiligten auch viel leichter als die Beziehungsangebote der Erwachsenen akzeptiert und angenommen werden kann.

Da die in der Auszeit behandelten Themen erst einmal nicht „nach Schule“ aussehen dürfen, müssen wir uns gemeinsam mit den betroffenen Schüler*innen auf die Suche nach geeigneten „emotionalen Inhalten“ begeben. Sollten – was gar nicht so selten vorkommt – doppelt benachteiligte Schüler*innen nicht in der Lage sein, ihre Interessen und Bedürfnisse zu artikulieren, empfiehlt es sich, im Rahmen eines (ohnein immer angezeigten) gemeinsamen Frühstücks auch in dieser Hinsicht sehr genau zuzuhören.

Eine andere Möglichkeit besteht darin, bestimmte schülereigene Merkmale (Namen und Alter) zum Ausgangspunkt zu nehmen oder sich gemeinsam einen prächtigen Bildband (ein lustiges Video, ein altes Fotoalbum, einen jahreszeitlichen Bilderzyklus etc.) anzuschauen. Wichtig ist in jedem Fall, dass der/die Schüler*in die ihn/sie interessierenden Themen möglichst weitgehend selbst bestimmt und damit schon früh eine Mitverantwortung für den eigenen Lernprozess übernimmt. Das gilt auch für die sich daraus eventuell ergebenden Nachfolgethemen („Kaskadenlernen“).

Zur Veranschaulichung und Vertiefung der von den Schüler*innen selbst bestimmten Themen ist häufig die Bereitstellung weiterer Materialien erforderlich. Wann immer es geht, sollten diese von der/dem Lehrer*in selbst hergestellt werden. Dabei handelt es sich aber keinesfalls um den Versuch, zu einer Kostensenkung beizutragen. Stattdessen geht es darum, den Schüler*innen eine ganz wichtige Botschaft zu übermitteln: Du bist es mir wert, dass ich mir deinetwegen so viel Mühe gebe!

Eine Wertschätzung anderer (aber trotzdem vergleichbarer) Art liegt vor, wenn die Schüler*innen gebeten werden, sich an der Herstellung der Lehr- und Lernmaterialien zu beteiligen, indem sie entweder daran mitarbeiten oder etwas dazu Passendes mitbringen. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass arme Schüler*innen nur um kostenlose Beiträge gebeten werden

können, d. h. um Materialien aus der Natur oder um Bilder aus Prospekten, Katalogen und anderen Werbeträgern.

Mit etwas Fantasie können aber gerade aus diesen Materialien sehr unterschiedliche und gleichzeitig schöne Dinge entstehen. Überhaupt ist das Bemühen um Schönheit (nicht zuletzt im Hinblick auf die Gestaltung des Klassenzimmers) von großer Bedeutung für die vom Leben benachteiligten Schüler*innen, die in ihrem Alltag viel zu selten mit Schönheit in Berührung kommen.

Das Ende der „lernstoffunabhängigen Auszeit“ nähert sich mit dem allmählichen Wiedererwachen der zwischenzeitlich komplett verloren gegangenen Freude am Lernen. Da das aber nicht von heute auf morgen geschieht, müssen Lehrer*innen bereit sein, immer wieder einmal die im Rahmen des Konzepts des „szenischen Verstehens“ entwickelten sog. „Hilfs-Ich-Funktionen“ zu übernehmen und zwar insbesondere dann, wenn es um „schultypischere“ Tätigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen) geht. Mit „Hilfs-Ich-Funktionen“ ist in diesen Fällen die teilweise („anschiebende“) Übernahme der schriftlich zu erledigenden Aufgaben gemeint.

Es hat sich bewährt, die zu einem Thema entworfenen Arbeitsblätter in Fünfergruppen zusammenzustellen, weil auf diese Weise eine intensive Aneignung in einem gleichzeitig überschaubaren und verlässlichen Rahmen möglich ist. Darüber hinaus sollten die Arbeitsblätter immer auch mit kleinen (Rand-)Zeichnungen versehen werden, denen ebenfalls eine Doppelfunktion zukommt: Zum einen können sie zur Überbrückung von Ermüdungsphasen von den Schüler*innen ausgemalt werden, zum anderen lassen sie sich thematisch so zusammenstellen, dass sogar im Falle wiederkehrender mathematischer Übungen jedes Arbeitsblatt mit einem ganz individuellen Titel (z. B. „Auf dem Spielplatz“) versehen werden kann.

Die Titelvergabe ist vor allem dann wichtig, wenn die Schüler*innen nach dem Abheften jedes vollständig und korrekt erledigten Arbeitsblattes die zusätzliche Möglichkeit erhalten, den ins Inhaltsverzeichnis übertragenen Titel stolz mit einem roten Häkchen (Lehrerfarbe!) als gut sichtbares Zeichen der vollbrachten Leistung versehen zu können.

Einzelmaßnahmen

Den Abschluss des Vortrages bildeten drei etwas ausführlicher dargestellte „Interventionsbeispiele“:

- a) Pantomimische Übungen
- b) Zeichnung „Fische im Wasser“
- c) Kontrollbogen „Bergbesteigung“

zu a)

Angebot und Entwicklung der (inzwischen zahlreichen) pantomimischen Übungen gehen auf die zufällige Entdeckung zurück, dass ausgerechnet die verhaltensgestörten Schüler*innen häufig über ein in dieser Hinsicht großes Talent verfügen. Gut einsetzbar sind sie aber auch deshalb, weil sie ganz ohne Materialien auskommen und den sprachlich eingeschränkten Kindern die zumeist gern angenommene Möglichkeit bieten, sich sehr nuancenreich ausdrücken zu können. Diese Fähigkeit wird später (d. h. im Beisein der ganzen Klasse) fast immer mit Erstaunen und großer Bewunderung quittiert.

Außerdem können pantomimische Übungen dazu beitragen, das – ungeachtet der darstellerischen Fähigkeiten – zumeist nur schwach vorhandene Verständnis für die Bedeutung der Gestik und Mimik anderer Personen zu verbessern und so die durch falsche Interpretationen („Was guckst du so?!)“ oft ausgelösten aggressiven Reaktionen zu minimieren.

Im Zuge einer allmählichen Gewöhnung an später auch vor einem großen Spiegel durchzuführenden pantomimischen Übungen kann es – ggf. nach bestimmten Zwischenschritten – sogar zu einem Abbau des oft vorhandenen Selbsthasses bzw. zu einer verbesserten Akzeptanz der eigenen Person kommen.

zu b)

Eine in vielerlei Hinsicht vom ersten Beispiel abweichende Maßnahme ist die an zweiter Stelle präsentierte Zeichnung „Fische im Wasser“. Hierbei handelt es sich um eine Konzentrationsübung, bei der es zugleich um Ausdauer und eine größtmögliche Sorgfalt hinsichtlich der farblich vorgegebenen Ausgestaltung geht: Die Wellen müssen abwechselnd grün und blau ausgemalt werden, während die (vergleichsweise winzigen) Schuppen eine große farbliche Bandbreite aufweisen sollen.

Ungeachtet der häufig erforderlichen Unterbrechungen entwickelt sich auf diese Weise so nach und nach ein Bild mit scheinbar „leuchtenden“ Fischen, das die Kinder sehr anspricht. Nach Fertigstellung können die Schüler*innen entscheiden, ob sie das Bild in eingerahmter Form (Wertschätzung!) mit nach Hause nehmen oder etwas anderes (z. B. Lesezeichen oder Puzzle) daraus machen wollen.

zu c)

Von wiederum ganz anderer Art ist der an dritter Stelle präsentierte und als „Bergbesteigung“ bezeichnete Wochen-Kontrollbogen. Diese sehr variabel zu handhabende Maßnahme ist darauf angelegt, die Selbstkontrollfähigkeit verhaltensgestörter Schüler*innen zu verbessern. Bei der ausführlicher vorgestellten Variante handelt es sich um eine Kombination aus Einzel- und Klassenkontrolle. Dementsprechend lautet der in diesen Fällen in Frage kommende Titel: „Die Klasse ... hilft ..., einen Berg zu besteigen.“

An fünf Tagen in der Woche sind jeweils sieben Aufgaben zu erfüllen, wobei schon in den Vorgesprächen festgelegt wird, wie viele der insgesamt 35 Aufgaben am Ende der Woche „geschafft“ sein müssen, um als erfolgreiche Bergbesteigung angesehen und belohnt werden zu können. Erfahrungsgemäß legen sich die Schüler*innen auf 20 zu bewältigende Aufgaben fest, um in den Genuss der (zumeist in Form einer Vorlesestunde in Aussicht gestellten) Belohnung zu kommen.

Mit Belohnungen dieser Art wird zugleich eine „Win-win-Situation“ hergestellt: Einerseits haben die mit Verhaltensstörungen zu kämpfenden Schüler*innen die Solidarität ihrer Klasse erfahren, andererseits ist die ganze Klasse mit etwas „Schönem“ belohnt worden, das sie direkt der Anwesenheit der „unterstützungsbedürftigen“ Schüler*innen zu verdanken haben. Somit kann die vorgestellte Maßnahme auch zu einer Erhöhung der Akzeptanz beitragen.

Ein weiterer großer Vorteil besteht darin, dass im Umfeld der „Bergbesteigung“ das Thema Verhalten häufig zur Sprache kommt und dadurch immer bewusster wahrgenommen wird. Das beginnt mit einer Festlegung der für die Woche bestimmten (möglichst nicht zu schweren) Aufgaben und endet jeden Tag mit diesbezüglichen Selbstbeurteilungen bzw. den darauf basierenden Eintragungen. In allen Fällen, in denen (trotz Begründung) Selbst- und Fremdwahrnehmung stark voneinander abweichen, empfiehlt sich eine gesplittete Markierung (halb erledigt und halb nicht erledigt), für die sich eine unterschiedliche Farbgebung besonders gut eignet. Nur am Rande sei bemerkt, dass nicht wenige Schüler*innen auf diese Weise „wie nebenbei“ das Wesen der Bruchrechnung erfasst haben.

Im Sinne einer „flankierenden Maßnahme“ kommt u. a. die bewusste Übertragung von Erstklässler-Patenschaften auf die doppelt benachteiligten Schüler*innen in Frage. Aus der Not heraus (häufige Abwesenheit von Müttern/Eltern) haben gerade diese Kinder oft schon früh gelernt, wie mit jüngeren Geschwistern umzugehen ist, wodurch sie in aller Regel zu ganz

wichtigen Bezugspersonen für die Schulanfänger*innen werden. Es liegt auf der Hand, dass damit auch hier eine Win-win-Situation gegeben ist.

Fazit

Das in der Kürze der Zeit nur ansatzweise zur Sprache gekommene Fazit betraf vor allem zwei Punkte:

1.

Oftmals sind es die „winzig kleinen“ Dinge, mit denen eine große Wirkung erzielt werden kann.

2.

Ungeachtet des mittlerweile festgeschriebenen Inklusionsgebotes befinden wir uns fast überall immer noch auf einem Stand, der eine starke Ähnlichkeit mit den beim lange zurückliegenden Integrationsstart gegebenen Verhältnissen aufweist. Die finanzielle und personelle Ausstattung ist nach wie vor unzureichend und eine Umstrukturierung unseres Schulwesens im Sinne einer „Schule für alle“ liegt ebenfalls noch in weiter Ferne. Man könnte es auch so ausdrücken: Solange es kein in jeder Hinsicht am Kind orientiertes Schulkonzept gibt, wird selbst die Umsetzung der schon bewährten Alternativen weiterhin Mut erfordern.

Literatur

von Garrel, Magda: Instandsetzungspädagogik/Integrationsansätze für lernentwöhnte Kinder, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2012

von Garrel, Magda: Positionspapier zur neuen Rolle der Förderlehrer beim Übergang von der Selektion zur Inklusion, Online-Erstveröffentlichung: Schulpädagogik heute, Heft 8, 2013

von Garrel, Magda: Armut – Gewalt – Schule, Vorschläge zur schulinternen Reduzierung armutsbedingter Minderwertigkeitsgefühle, Online-Erstveröffentlichung: bildungsklick vom 20. 01. 2015, Übernahme: Attac-Rundbrief 23, Bildung & E rziehung 2015

Heinemann, Evelyn/Rauchfleisch, Udo/Grüttner, Tilo (1997): Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie, Fischer, Frankfurt a. M. 1992