

Nicht Kinder, Pädagog_innen müssen ihre Perspektive ändern

Eine segregierte Gesellschaft verlangt nach einer adäquaten Pädagogik – ein Gespräch mit Maike Plath, die dies zu ihrer Handlungsmaxime erklärt

hlz: Maike, du hast auf der jüngst in der GEW stattgefundenen Veranstaltung zur Inklusion im Zusammenhang mit unserem Schulsystem beschrieben, wie es dir als Lehrerin in einem so genannten sozialen Brennpunkt in Berlin ergangen ist und warum du lebensgeschichtlich daraus deine Konsequenzen gezogen hast.

Warum bist du aus dem Schuldienst ausgeschieden, obwohl die verbeamtete Lehrkraft ja durchaus über gewisse Privilegien verfügt?

Maike Plath: Ich bin in behüteten bzw. privilegierten Verhältnissen aufgewachsen, meine Eltern sind beide Oberstudienräte an einem konservativ geprägten Gymnasium in Flensburg gewesen. Mein Weltbild war geprägt von der Annahme, dass es „gute“ und „schlechte“ Schüler_innen gibt, dass die Guten aufs Gymnasium gehören, die „Mittleren“ auf die Realschule und die „Minder-Begabten“ auf die Hauptschule.

hlz: Was hat dein Weltbild denn durcheinander gebracht?

Maike Plath: Als verbeamtete Lehrerin habe ich acht Jahre lang in Schleswig-Holstein unterrichtet, sechs Jahre davon an einer Integrierten Gesamtschule in Bad Oldesloe. Dort kamen mir das erste Mal Zweifel an meinem Weltbild, denn ich hatte zahlreiche Jugendliche mit einer Hauptschulempfehlung, die ich selbst zum Abitur begleitet habe

und musste feststellen, dass das nicht daran lag, dass „der Anspruch runtergeschraubt worden war“, sondern daran, dass der Unterricht methodisch vielfältiger, kreativer und potentialorientierter gestaltet wurde als am Gymnasium. Die Prüfungsansprüche am Ende waren dieselben. In meinen Jahren an der



Foto: hlz

Je nach Bewuchs verlangt jedes Beet unterschiedliche Pflege

Integrierten Gesamtschule habe ich viel gelernt und hatte das Gefühl, eine gute Lehrerin zu sein. Autoritätsprobleme hatte ich im Grunde nie.

hlz: Das hört sich nach einer erfolgreichen Berufsbiografie an. Was geschah dann?

Maike Plath: Aus persönlichen Gründen bin ich nach Berlin gezogen und kam dort an eine Hauptschule in Neukölln. Rückwirkend würde ich sagen, dass das ganz klar ein biografisches Schock-Erlebnis

war. Mit der Begründung, dass die – hauptsächlich migrantisches – Jugendlichen ja „nicht beschulbar“ seien, wurde mit autoritären Maßnahmen „gegenregiert“. Der Unterricht wurde überwiegend frontal gestaltet. Theater, naturwissenschaftliche Projekte, vielseitige Unterrichtsmethoden, Angebote u.a.m. seien „hier ja Perlen vor die Säue“. Vor allem aber herrschte seitens vieler Lehrkräfte ein alltäglicher Rassismus, der mich sprachlos machte.

hlz: Kannst du das konkretisieren?

Maike Plath: Am Anfang eines neuen Schuljahres gingen die Klassenlehrer_innen die Namenslisten der neuen 7. Klassen durch und verteilten untereinander die „migrantschen Jugendlichen“, die „Em-Soz-Schüler“ (Emotional-Soziale-Störungen) usw. Der Blick auf die Kinder war von vornherein defizitär und abwertend. Von migrantischen Jugendlichen wurde im Gegensatz zu „weißen“ Jugendlichen grundsätzlich weniger Lernbereitschaft, weniger Leistung und mehr störendes Verhalten erwartet. Im Unterricht setzte sich diese Erwartungshaltung seitens der Lehrkräfte weiter fort und äußerte sich in ständigen Demütigungen der Kinder, Beispiel: „Nimm du mal das leichtere Arbeitsblatt, Mehmet, das andere ist nichts für dich“.

hlz: Wie reagierten die Jugendlichen?



Die Jugendlichen bringen einen großen Reichtum an Fähigkeiten und Sichtweisen mit – sie haben aber in den seltensten Fällen die Möglichkeit, damit sichtbar zu werden, weil der übliche Unterricht noch immer von der Perspektive weißer, bürgerlicher Akademiker aus gedacht ist

Maïke Plath: Die Jugendlichen kompensierten die ständigen Abwertungen durch Widerstände im Unterricht, innere Emigration (Apathie) oder Schuldistanz. Das, was ich für „Unterricht“ hielt, war unter diesen Umständen völlig unmöglich. Wenn ich mich in Konferenzen für die Schüler_innen einsetzte, wurde mir von Kolleg_innen vorgeworfen, ich sei nicht „solidarisch“ mit dem Kollegium. Wenn ich argumentierte, dass es doch unser Job sei, die Jugendlichen hin zu einem erfolgreichen Lebensweg zu unterstützen, erntete ich zynische bis hin zu aggressiven Reaktionen. Die gesamte Atmosphäre an der Schule würde ich als depressiv beschreiben. Das Scheitern war auf allen Ebenen allumfassend und die Verantwortung dafür wurde wechselweise an jeweils die anderen weiter gegeben: Die Eltern, die Jugendlichen, die jeweils anderen Kolleg_innen, die Schulleitung. Die Zustände im Unterricht waren chaotisch bis absurd. Wenn ich meinen früheren Kolleg_innen aus Schleswig-Holstein oder innerhalb meines Bekanntenkreises von

meinen Erfahrungen berichtete, reagierten die meisten eher unangenehm berührt und gaben mir das Gefühl, ich „wolle mich wohl mit meinen Gangster-Geschichten aus Neukölln“ wichtig machen. So schlimm sei ja alles nicht.

hIz: *Wie kann man das ertragen?*

Maïke Plath: Nach einem halben Jahr entschied ich mich – trotz des Angebotes vom Senat nun endlich an meine „Traumschule“ gehen zu können – gegen dieses Angebot und statt dessen dafür, an der Hauptschule zu bleiben und Unterrichtskonzepte zu entwickeln, die hier Erfolg hatten. Erfahrungs basiert und immer durch die Reflexion des Scheiterns entwickelte ich ein partizipatives Unterrichtskonzept, das zunehmend erfolgreich wurde. Meine Arbeit als Lehrerin wurde endlich wieder sinnvoll und erfüllend. Weil diese Konzept auf Selbstbestimmung, demokratischer Führung, einer inklusiven Lernkultur und Vermeidung jeglicher Demütigungen basiert, wurde es nach

einigen Jahren vom Schulamt als „nicht vorschriftsmäßig“ eingestuft. Mir wurde seitens des Schulamts signalisiert, die Schüler_innen zeigten nur deswegen so eine große Leistungsbereitschaft, weil mein Unterricht „zu leicht“ und ich „zu freundlich“ sei. Dass mein Unterrichtskonzept vom Theaterunterricht ausgeht, wurde so interpretiert, dass dies „kein Fachunterricht“ sei – obwohl ich dort Deutsch, Geschichte, Ethik und zahlreiche andere stofforientierte Inhalte aus dem Lehrplan behandelte – und die Jugendlichen deutliche Leistungssteigerungen in diesen Fächern zeigten. Besonders die Jugendlichen, die anfangs über wenig bis keine Deutschkenntnisse verfügten, konnten nach bereits einem Jahr fließend auf deutsch kommunizieren, was mir auch von Kolleg_innen mit Erstaunen zurück gemeldet wurde.

hIz: *Wie kann man dauerhaft mit einer solchen Nichtanerkennung leben?*

Maïke Plath: Da das Schulamt zunehmend Druck auf mich ausübte, dass ich als verbeamtete Lehrerin „Dienst nach Vorschrift“ zu machen hätte, verließ ich 2013 den Schuldienst und gab meine Lebenszeitverbeamtung auf. Seitdem arbeite ich mit einem Team aus Lehrkräften und Künstler_innen (im Rahmen der selbst gegründeten Bildungsinitiative ACT e.V.) nach dem von mir entwickelten Konzept an Schulen und Kultureinrichtungen und setze mich durch Publikationen und Lehrveranstaltungen bundesweit für ein inklusives Bildungsverständnis ein. Informationen zu meinem Konzept finden sich auf unserer Seite www.act-berlin.de, auf meiner eigenen Seite www.maïkeplath.de und auf meinem Videoblog „Rede mal ordentlich, Frau Plath“ unter meinem Namen bei Youtube (Maïke Plath).

hlz: Und was läuft nun anders?

Maïke Plath: Das Hauptproblem an der Sichtweise vieler Lehrkräfte auf „migrantische Jugendliche“ sehe ich darin, dass uns nicht klar ist, dass die entstehenden Konflikte nicht an den Jugendlichen selbst liegen – sondern an unserer Unfähigkeit, die eigene Perspektive zu erweitern. Ich hatte anfangs grundsätzlich mit den Schüler_innen, deren sozialer und kultureller Hintergrund meinem eigenen am nächsten war, die geringsten Probleme. Das lag nicht daran, dass diese eher „weißen“ und bürgerlichen Kinder de facto bessere Leistungen zeigten, sondern daran, dass mir ihr Verhalten, ihre Äußerungen, ihre Reaktionen vertraut waren. Alles, was davon abwich, habe ich anfangs als störend, als irritierend, teilweise als Provokation wahrgenommen. Erst, als ich meinen Unterricht für verschiedenste Perspektiven öffnete und anfang, inklusiv und demokratisch zu führen, kam mir eine Erkenntnis nach der anderen. Die Jugendlichen bringen einen großen Reichtum an Fähigkeiten und Sichtweisen mit – sie haben aber in den seltensten Fällen die Möglichkeit, damit sichtbar zu werden, weil der übliche Unterricht noch immer von der Perspektive weißer, bürgerlicher Akademiker_innen aus gedacht ist. Das ist aber eine sehr verengte Perspektive, durch die uns massenweise Potential und Begabungen verborgen bleiben. (Hierzu möchte ich zur weiteren Vertiefung und Konkretisierung auf meinen Essay zum Thema „Inklusion“ verweisen, auf der Seite www.act-berlin.de unter Essays, der auch auf der Seite des parentsmagazins Hamburg veröffentlicht wurde).

hlz: Die Stigmatisierung von Kindern und Jugendlichen – du sprichst ja nicht ohne Grund von weißen Kindern, denen folglich

Pressemittteilung

Schule ohne Rassismus
Schule mit Courage

Publikation 10. Mai 2017

Baustein 4: Reden über Rassismus in Deutschland

In unserem neuen Baustein debattieren Antirassismuskativist*innen und Journalist*innen generationsübergreifend über Rassismus.

Sanem Kleff (*1955) erläutert in „Menschenfeindlichkeit und Rassismus“, was die Spezifika der Antirassismusbearbeitung in Deutschland waren und sind – und warum die Bundeskoordination des Courage-Netzwerks mit einem engen Rassismusbegriff arbeitet. Der Migrationsforscher Mark Terkesaidis (*1966) gibt in „Rassismuskritik in Deutschland“ einen Überblick über die Debatten der letzten Jahrzehnte und markiert noch existierende Leerstellen. Die Journalist*innen Arno Frank (*1971), Doris Akrap (*1974), Anna Böcker (*1960), Lalon Sander (*1955) und Hengameh Yaghoobfarah (*1991) diskutieren kontrovers, wie sinnvoll der Ansatz der Kritischen Weißseinsforschung für die Rassismusbekämpfung in Deutschland ist.

Auf unserer Homepage bieten wir die gesamte [Publikation als Download](#).

Rezensitionsexemplare erhalten Sie bei der Bundeskoordination von Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage. Für Rückfragen und weitere Informationen stehen Ihnen Sanem Kleff (Leiterin) und Eberhard Seidel (Geschäftsführer) zur Verfügung.

Kontakt: medienn@aktionscourage.org, Tel. 030/21 45 86 0, Fax 030/21 45 86 20
Bundeskoordination Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage
Ahornstraße 5, 10787 Berlin

Der Baustein „Reden über Rassismus in Deutschland“ wurde gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ und von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Besuchen Sie uns im Web unter www.schule-ohne-rassismus.org und auf [Facebook](#)

andere nicht-weiße gegenüberstehen – ist also das Problem.

Maïke Plath: Aus meiner Sicht widerspricht der Gedanke des „Beschriftens“ von Menschen („migrantisch“, „em-soz“, I-Kinder, usw.) ganz grundsätzlich dem Gedanken von Inklusion. Inklusion ist nicht die Integration von „irgendwie Abweichenden“ in ein normiertes System. Inklusion bedeutet, dass wir uns Gedanken über konkrete Konzepte machen, die den Reichtum an vorhandenen, verschiedenst-möglichen Potentialen sichtbar und nutzbar machen – völlig unabhängig von Beschriftungen. Das eine „Kopftuchmädchen“ ist in keiner Weise dem anderen „Kopftuchmädchen“ ähnlich, nur weil beide ein Kopftuch tragen. Es ist absurd, sie über diese Beschriftung in einer Gruppe zu verorten.

Das wäre so, als wenn ich zwei Menschen, die in Hamburg wohnen, dieselben Interessen, dieselben Stärken und Schwächen zuschreiben würde, nur weil sie die „Hamburger“ sind. Der Anfang hin und zu Inklusion muss sein, dass wir anerkennen, dass jeder Mensch ein eigenes, individuelles „Universum“ ist und dass wir mit Bewertungen und Beschriftungen überhaupt nicht weiter kommen.

hlz: Was folgt daraus?

Maïke Plath: Unsere ganze Energie und unser Wissen sollten wir darauf verwenden, über grundsätzlich anderen Unterricht nachzudenken, einen Unterricht, der Vielfalt als Selbstverständlichkeit und Startpunkt aller Lernprozesse setzt – und nicht als „irgendwie zu überwindendes Problem“. Solche Konzepte

gibt es bereits, sie sind aber noch in den Anfängen, weil noch immer zu viel wertvolle Zeit mit politischen Debatten verschwendet wird, statt das Thema Inklusion wirklich anzugehen. Wenn wir anerkennen, dass wir unsere Perspektive ändern müssen und nicht die Kinder, dann wird unsere Arbeit wieder sehr erfüllend und sinnvoll. Denn nach inklusiven Prinzipien zu unterrichten, kommt der eigentlichen, anspruchsvollen und eigentlich erfüllenden Aufgabe der Pädagogin oder des Pädagogen sehr viel näher als alles, was wir im Moment mehr recht als schlecht versuchen. Inklusiv zu unterrichten macht den Beruf Lehrer_in

wieder zu einer der sinnvollsten, gesamtgesellschaftlichen Aufgaben, die es gibt. Es ist ganz unnötig, Angst davor zu haben. Wer daran zweifelt, dem empfehle ich – ganz konkret – unsere ACT-Workshops in Berlin zu besuchen (www.act-berlin.de), in denen ich mein inklusives Konzept sehr praxisnah und anschaulich weitergebe. Mit dem Erlös aus diesen Workshops finanzieren wir die weitere inklusive Arbeit mit Jugendlichen und den leider noch immer so schwierigen Kampf für einen gesamtgesellschaftlichen Perspektivwechsel hin zu Inklusion. Ich bin aufgrund meiner Biografie überzeugt davon, dass wir uns

derzeit die falschen Fragen stellen und unnötig viel Kraft und Nerven verschwenden in einer völlig sinnlosen Debatte. Wer argumentativ noch mehr Konkretes dazu hören möchte, schaue gerne auf meinen Youtube-Kanal „Rede mal ordentlich, Frau Plath“. Es wäre schön, wenn nicht eine weitere Generation an jungen Menschen darunter leiden muss, dass die für Bildung Verantwortlichen sich in politischen und ideologischen Angst-Debatten verlieren, statt umzudenken und Bildung endlich zukunftsorientiert und inklusiv zu gestalten.

Die Fragen stellte
JOACHIM GEFFERS

TITEL / FLÜCHTLINGE

Ein frommer Wunsch

Dem Anspruch auf Ausgewogenheit in der Verteilung der Flüchtlinge auf die Stadt spricht die Realität Hohn

Der Stadtteil Billbrook hat mit 357 Einwohner_innen pro Quadratkilometer eine sehr geringe Bevölkerungsdichte. Das heißt, es gibt Platz für große Unterkünfte. Und: Billbrook hat den KESS-Index 1 („stark belastete Lage der Schülerschaft“). Außerdem weist der Hamburger Bildungsatlas aus, dass in diesem Stadtteil der Anteil der Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren mit Migrationshintergrund 98 Prozent beträgt.

In den übrigen neun Stadtteilen mit einer Bevölkerungsdichte unter 500 Personen/km² werden insgesamt nur ähnlich viele Flüchtlinge untergebracht wie in Billbrook. Einer dieser Stadtteile hat KESS-Index 3 „tendenziell belastete soziale Lage der Schülerschaft“ (Neuenfelde mit 308 Plätzen), die restlichen acht haben KESS-Index 5 und 6 („eher bevorzugte soziale Lage der Schülerschaft“ bzw. „bevorzugte soziale Lage der Schülerschaft“).

Was ‚spricht‘ noch für Billbrook? Der Stadtteil hat 2.176 Einwohner_innen, davon rund 400 wahlberechtigte Bürger_innen, von denen etwas mehr als 80 zur Wahl gegangen sind. Mit 26,2 Prozent wird damit die geringste Wahlbeteiligung aller Hamburger Stadtteile bei der Bürgerschaftswahl 2014 erreicht. Die AfD erzielt hier mit 13,3 Prozent ihr mit Abstand bestes Ergebnis in der Stadt.

Wie sieht es sonst in der Stadt aus?

Laut den letzten Angaben des ‚Zentralen Koordinierungsstabs Flüchtlinge‘ (ZKF) vom 5.5.2017 leben derzeit 32.661 Personen in Erstaufnahmen und Folgeunterkünften. Auf der Internetseite des ZKF können die einzelnen Unterkünfte für Flüchtlinge mit Standort und Kapazität angesehen werden. Das gleiche gilt für eine Karte der Stadt, auf der die Unterkünfte verzeichnet sind.

Durch einen Klick auf das Symbol für die Unterkunft können die Daten auch dort abgerufen werden. Hier wird angemerkt: „Bei den Platzzahlen handelt es sich um die Normalkapazität. Der tatsächliche Belegungsstand kann abweichen, z.B. aufgrund noch durchzuführender baulicher Maßnahmen.“ Wegen der nicht nachprüfbaren Differenzen sind hier in Rücksprache mit dem ZKF die Zahlen aus der tabellarischen Übersicht für die einzelnen Bezirke übernommen worden (Stand Mitte April 2017).¹

Sozial schwache Stadtteile überproportional belastet

Mit Blick auf die Hamburger Bildungslandschaft sollen hier die Daten der Unterbringungskapazitäten mit den KESS-Indices

¹ <http://www.hamburg.de/fluechtlinge-unterbringung-standorte/>