

„Zonen der Verwundbarkeit“

Schule in einer sozial gespaltenen Stadt verlangt nach passgenauen Curricula

In Untersuchungen zur Stadtentwicklung zeigte sich, dass es 1980 in Hamburg zwei sehr arme Stadtteile gab (St. Pauli und Dulsberg). Diese Zahl war in den 1990er Jahren auf 14 angestiegen. Im jüngsten Sozialmonitoring 2015 werden 12 Stadtteile mit „niedrigem“ bzw. „sehr niedrigem“ Status und einer „negativen“ Entwicklungsdynamik ausgewiesen. Die Daten belegten auch, dass die Armutsquartiere im Vergleichszeitraum deutlich ärmer geworden waren: 1980 hatten St. Pauli und Dulsberg noch knapp 70 Prozent des Einkommensdurchschnitts in Hamburg erreicht, 1992 war dies auf etwas mehr als 50 Prozent abgesunken. In den „reichen“ Stadtteilen hingegen war der Reichtum im selben Zeitraum um das 13,5fache angestiegen. Überdies wurde beschrieben, dass es in sozial gespaltenen Städten bei von Armut betroffenen Kindern und Jugendlichen zu Lebenslagenmustern kommen kann, die durch eine „Konstanz im Extrem“ charakterisiert sind. Über diese Schülerinnen und Schüler wird mir in der Inklusionsdebatte zu wenig geredet.

Verborgene Barrieren

Seit nunmehr 20 Jahren wohne ich in St. Georg, ein sehr anschauliches Beispiel für ein gespaltenes Quartier. Westlich der Langen Reihe zur Alster hin stehen inzwischen drei Fünf-Sterne-Luxushotels, und in diesem Viertel wohnen überwiegend Menschen wie ich mit einem deutlich überdurchschnittlichen Einkommen. Östlich der Langen Reihe leben die „urban poors“, manche haben noch nicht einmal einen festen Wohnsitz. Im

Quartier gibt es nicht sonderlich viele Kinder und Jugendliche, weil St. Georg als Wirtschaftsstandort insbesondere auf Tourismus, Kultur und die Vergnügungsindustrie setzt. Das führt dazu, dass viele für Familien geeignete Gebäude mit größeren Wohnungen als Hotels oder Ferienwohnungen genutzt werden. St. Georg ist ein Quartier, in dem – gefühlt – alle sozialen Milieus zusammenleben, auch wenn sie in Mikrovierteln wiederum voneinander getrennt sind. St. Georg ist im Hamburger Vergleich ein sicheres Quartier. St. Georg hat aber bekanntlich auch einen Sperrbezirk, zwei Schulen, zwei Kitas und das (neulich abgerissene) Haus der Jugend liegen mitdendrin. In jedem dritten Gebäude in den Straßen beiderseits der Langen Reihe ist eine Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung oder ein Angebot der Sozialen Arbeit untergebracht.

Vor etwa zehn Jahren eröffnete bei mir um die Ecke ein kleines Restaurant. Es wird von einer afghanischen Familie betrieben, Papa kocht, Mama wäscht ab, zwei Söhne servieren. Der dritte und jüngste Sohn ist sehr schwer behindert, er wird morgens um 10 Uhr in seinem riesigen Elektro-Rollstuhl in das Restaurant gestellt und nachts um eins fährt die ganze Familie dann nach Hause. Der behinderte junge Mann ist jetzt 26 Jahre alt, zur Schule ging er nie: In Afghanistan gab es am Wohnort der Familie keine geeignete Einrichtung. Als die Familie nach Deutschland kam, lebte sie zunächst in einem Bundesland, das Flüchtlingskinder nicht beschulte, und als sie das Restaurant eröffnete, war der Junge 16 Jahre alt und



Foto: privat

Joachim Schroeder: „Die inklusive Bildung wird nur eine Zukunft haben, wenn es ihr gelingt, die „soziale Frage“ in Curricula zu übersetzen.“

Schule war irgendwie kein Thema mehr. Tagaus tagein sitzt der junge Mann in dem Restaurant. Gut finde ich, dass die Familie ihn nicht versteckt. Die Familie sagt, zu den Angeboten der Behindertenarbeit würden sie keinen rechten Zugang finden, und in der afghanischen Community sei Inklusion kein Thema.

Das Beispiel dieses jungen Mannes verweist darauf, dass es zwar keine kollektive Exklusion von Migrantinnen und Migranten mit Behinderung von den Leistungen der Sozialgesetzbücher gibt, doch es finden sich Ausschlüsse bei den Eingliederungshilfen, die sich aus einem bestimmten Aufenthaltstitel, dem Einreisedatum, der Aufenthaltsdauer oder den einzelnen Leistungsarten ableiten. Im Landesaktionsplan zur Inklusion ist das Teilhabehindernis „Migrationshintergrund“ ausgeblendet, und im Hamburger Integrati-

onskonzept Migration bleibt das Exklusionsrisiko „Behinderung“ unbeachtet. Und es ist ja auch nicht so, dass Einrichtungen der Migrationsarbeit automatisch barrierefrei wären, und Einrichtungen der Behindertenarbeit konsequent kultursensibel aufgestellt sind.

Zur Identifizierung solcher verborgenen Mechanismen der Ausgrenzung werden weder multiprofessionelle Teams noch interdisziplinäre Arbeitsansätze ausreichen. Auch eine empirische Bildungsforschung à la PISA oder TIMMS wird hierzu wenig beisteuern, weil sie methodisch gar nicht zu den unsichtbaren Barrieren in konkreten „Zonen der Verwundbarkeit“ (Robert Castel) vordringen kann. Offensichtlich genügt eine Inklusionsrhetorik nicht, die alle Kinder und Jugendlichen in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen willkommen heißt, sondern zumindest in den Zonen der Verwundbarkeit braucht es auch eine *aufsuchende* Schulentwicklung, die sogenannte schwer Erreichbare oder rechtlich Exkludierte aufspürt.

Tücken der Re-Inklusion

In den zurückliegenden drei Jahrzehnten entstanden in Deutschland viele Schulen der Sozialpädagogik, die sich explizit an junge Menschen richten, die in sozialen Bedingungen aufwachsen, die durch extreme Armut und Diskriminierung gekennzeichnet sind (z.B. Straßenschulen, Bahnhofsschulen, ambulante Therapieschulen, Lernwerkstätten). Es sind Einrichtungen, die sich oftmals passgenauer als die Regel- und Sonderschulen auf die besonderen Lernausgangslagen solcher Schülerinnen und Schülern einstellen können.

Die Schulentwicklung hat sich – nicht nur in der Hansestadt – sehr intensiv der Präventionsarbeit zugewandt, was erst mal völlig richtig ist. Aber das The-

ma „Re-Inklusion“ ist dadurch zu sehr in den Hintergrund geraten: Die Re-Integration in die Regelschule nach einer Behandlung in der Psychiatrie, in einer Klinik oder nach der Entgiftung verläuft nicht immer glatt, oftmals gelingt sie überhaupt nicht. Auch die Re-Sozialisierung in das Bildungssystem nach Jugendarrest, temporärem Schulausschluss und Jugendstrafvollzug erfolgt zumeist nicht mehr über das Regelsystem, sondern über die Jugendhilfeschulen. Sozial benachteiligte minderjährige Mütter kehren nach dem Mutterschutz eher selten in ihre Stammschulen zurück.

Hamburg hat mit der Gründung der Freien Schule Wilhelmsburg (1983) oder mit der Produktionsschule Altona (1998) schon frühzeitig solche Schulen geschaffen. Die Hamburger Bürgerschaft hatte 1985 beschlossen, die Freie Schule Wilhelmsburg zu 100 Prozent aus öffentlichen Mitteln zu fördern, diese Zeiten sind allerdings schon lange vorbei. Die Zahl der Produktionsschulen ist in den letzten Jahren in Hamburg erhöht worden, finanziell wurden sie indes in die strukturell riskantere fallbezogene Projektförderung überführt. Die wenigen Klassen,

die sich an den Berufsschulen um die Probleme der Teenager-Mütter zur Vereinbarkeit von Schule und Kind gekümmert haben, sind aufgelöst.

Auf die Prekarität von Lebenslagen ist mit einer Pluralisierung von Bildungsangeboten zu antworten, und unter einer solchen Heterogenitätsperspektive ist die lokale und regionale Gestaltung von Bildungslandschaften voranzubringen. Deshalb ist es aus meiner Sicht unverzichtbar, dass in gespaltenen Städten eine begrenzte Zahl solcher kontextsensibler Angebotsschulen bereitgehalten werden muss, die allerdings in ihrer Ressourcenausstattung den inklusiven Regelschulen gleichzustellen sind.

Die „intern Marginalisierten“ (Bourdieu)

Im Lehramt Sonderpädagogik schließt im dritten Semester eine Vorlesung „Heterogenität und Unterricht“ mit einer Klausur ab. Im Sommersemester 2015 war in 90 Minuten diese Aufgabe zu bearbeiten: (s. Kasten)

Ich nutze solche authentischen Beispiele, um den Studierenden zu verdeutlichen, dass die „gespaltene Stadt“ bis in die Mikrostrukturen des pädagogischen Bezugs hineinwirkt, denn in der

Sie unterrichten in der siebten Klasse einer Stadtteilschule. Eines Abends sitzen Sie mit Freunden „beim Griechen“ um die Ecke. Es ist etwa neun Uhr. Sie sind gerade beim Essen, als einer Ihrer Schüler mit seinem Vater die Kneipe betritt. Die Familie stammt aus Armenien und ist seit eineinhalb Jahren in Deutschland. Der Vater spielt Akkordeon, der Junge singt dazu. Die Darbietung dauert etwa drei Minuten.

(1) Überlegen Sie, wie Sie reagieren werden, wenn der Junge an Ihren Tisch tritt, um Geld einzusammeln. Was tun Sie? Was sagen Sie?

(2) In dem Beispiel agieren Sie in mindestens zwei verschiedenen Rollen: als Privatperson mit gesichertem Einkommen und als Lehrer/Lehrerin mit pädagogischer Verantwortung. Diskutieren Sie Konsequenzen für Reaktionen und Handlungen im Kontext dieser unterschiedlichen Rollen.

(3) Wie geht es morgen in der Klasse weiter mit Ihnen und Ihrem Schüler? Sprechen Sie ihn auf den Abend an? Worüber sprechen Sie mit ihm? Leiten Sie Maßnahmen ein? Welche? Gehen Sie über den Vorfall hinweg? Wie soll das gehen?

Beziehung zwischen der Lehrerin und ihrem Schüler spiegelt sich die ökonomische Ungleichheit der Weltgesellschaft (Armut/Reichtum), die Polarisierung der sozialen Milieus und ihrer Habitusformen, die Hierarchisierung von Normalitätsvorstellungen (Leitkultur ist die Schule) und die „zwei Seiten“ der Heterogenität (Chance und Erschwernis). Ich versuche, die Studierenden zu ermutigen, sich konstruktiv diesen pädagogischen Spannungsverhältnissen zu stellen, die nicht aufhebbar sind (auch nicht durch Inklusion), sondern allenfalls umsichtig bearbeitet werden können. Wobei ich mich oft sehr ernsthaft frage, ob in einer gespaltenen Stadt, in der sich in pädagogischen Beziehungen so massiv die globalen Konflikte zwischen Reichtums- und Armutsgesellschaften abbilden, im Klassenzimmer überhaupt noch eine pädagogische Kommunikation „auf Augenhöhe“ zustande kommen kann.

An dem aktuellen *Shitstorm* gegen die Förderschule nervt mich, dass nicht präzise diskutiert wird, dass diese Schulform in den zurückliegenden drei Jahrzehnten in Deutschland eine beachtliche konzeptionelle Vielfalt hervorgebracht hat: Da gibt es Förderschulen, die sehr intensiv mit kulturpädagogischen Ansätzen arbeiten, andere, die arbeitsweltbezogene Profile entwickelt haben, einige, die konzeptionell migrationspädagogische Schwerpunkte setzen, solche, die die Unterrichtsfächer überwiegend abgeschafft haben und ihr Schulprogramm fast in Gänze in Projektarbeit auslegen, jene, die sich reformpädagogischen Ansätzen unterschiedlichster Couleur verschrieben haben, etliche fokussieren auf Erlebnis- oder Tierpädagogik, manche spezialisierten sich auf eng definierte Zielgruppen oder sehr spezifische Lebenslagen. Nicht wenige, womöglich die meisten Förderschulen sind in-

stitutionalisierte Kooperationen mit Gesamtschulen, andere mit Berufsschulen eingegangen und entwickelten entsprechende schulformübergreifende Bildungsgänge.

Es ist mir unbegreiflich, weshalb gegenwärtig in der Schulpädagogik die alte Einsicht der Schulforschung einfach ignoriert wird, dass die Differenzen zwischen einzelnen Schulen derselben Schulform oftmals größer sind als die zwischen den Schulformen. Stattdessen begnügt man sich mit einem oberflächlichen Vergleich von zwei Schulorganisationsmodellen – separativ oder inklusiv –, die auf einige wenige formale Unterschiede hin reduziert und sodann einander entgegengesetzt werden. Statt immer noch mehr Schulsystem- oder Schulformvergleichen hätte ich gerne, und dies ganz besonders für die Förderschwerpunkte Lernen und emotional soziale Entwicklung, einen Vergleich von *Schulkonzepten*, in dem empirisch zu klären versucht wird, welche Kinder und Jugendlichen von den verschiedenen Profilen jeweils nachweislich profitieren, was die konzeptionell unterschiedlichen Bildungsgänge leisten können und worin ihre Grenzen liegen.

Der heimliche Lehrplan der Inklusion

Nicht nur in Hamburg, sondern bundesweit, nutzt die inklusive Bildung zur Unterrichtsentwicklung im Wesentlichen drei Instrumente: organisationspädagogisches Classroom Management, reformpädagogische Arbeitsansätze (Differenzierung, Wochenplanarbeit) sowie evidenzbasierte Trainingsprogramme. Bei all dem vermisste ich die curriculare Dimension, also die Frage nach der Passgenauigkeit von Inhalten, der Sinnhaftigkeit von Themen und vor allem nach den Begründungen für die Auswahl von Bildungsgegenständen.

Mit der radikalen Umstellung von themenorientierten Bildungsplänen auf kompetenzbasierte Bildungsstandards sind die Inhalte des Unterrichts aus dem Blick geraten. Auch die Instrumente der Entwicklungs- und Lern Diagnostik oder Kompetenzfeststellungsverfahren messen nur einseitig, ob die Schülerinnen und Schüler die schulischen Leistungsanforderungen erreicht haben, nicht aber, ob die Schule die Leistungsanforderungen erfasst und pädagogisch aufgegriffen hat, die sich Schülerinnen und Schülern in den „Zonen der Verwundbarkeit“ alltäglich stellen. In einem Portfolio zum Kernpraktikum im Förder-

„Im Deutschunterricht muss Sarina (9. Klasse, Stadtteilschule) ein Arbeitsheft bearbeiten, das für die 3. und 4. Klasse ausgewiesen und ausschließlich auf Grammatik ausgerichtet ist. Sarina hat an 85 Schultagen und 68 Deutschstunden lediglich 15 Arbeitsblätter und diese nur teilweise bearbeitet, das ist eine durchschnittliche Arbeitsleistung von 0,22 Aufgabenblättern pro Deutschstunde. [...] Typische Aufgabensätze sind: „Das Tier schläft im Stall“ und „Der Bäcker trägt einen riesigen Brotkorb“. Solche Sätze wirken, unabhängig von Sarinas Kompetenzstand, in Bezug auf ihre Lebenswelt unpassend. Es geht um Kinder, die über einen Hof laufen, oder Freundinnen die im Garten zelten. Sarina hat aber weder Freundinnen noch wird sie zum Zelten eingeladen. Die Aufgabenbeispiele vermitteln das Bild einer „heilen Welt“: Freunde tauschen Bücher, eine Frau überbringt ihrem Mann gute Nachrichten, ein Mädchen gibt ihrem Hund einen Keks und ein Junge gibt seinem Opa die

Hand. [...] Würde Sarina aufgefordert, sich ein Buch aus der Klassenbibliothek herauszusuchen, müsste sie sich ebenfalls mit Literatur, die aufs Kindesalter ausgerichtet ist, begnügen („Nisse beim Friseur“, „Die drei kleinen Schweinchen“). Die Sachbücher, die Sarina dort finden kann, heißen „Gute Noten in Deutsch“ (Band 1 bis 4) und „Das große Lexikon in Farbe“. Hält man sich zudem vor Augen, dass Sarina den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss nicht schaffen wird, ist es problematisch, dass sie sich ausschließlich mit Grammatik befasst.“

schwerpunkt Lernen lese ich:

Die Didaktik in einer gespaltenen Stadt hat sehr sorgfältig die soziale Geltung dessen zu überprüfen, was den Schülerinnen und Schülern in den Stunden-, Tages- und Wochenplänen zur Bearbeitung vorgelegt wird, also zu fragen, ob im Unterricht jene Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt sowie Routinen und Strategien gestärkt und erweitert werden, die in prekären Lebenslagen zur Gestaltung des Alltags notwendig sind. Denn die inklusive Bildung wird nur eine Zukunft haben, wenn es ihr gelingt, die „soziale Frage“ in Curricula

zu übersetzen und diese sodann in sorgfältig aufeinander abgestimmten didaktischen Arrangements auszulegen, in denen Inhalte, Zielsetzungen, Lehrformen und Methoden miteinander verknüpft sind. Inklusive Schulentwicklung in einer gespaltenen Stadt reflektiert die alltäglichen Erfahrungen von benachteiligten Kindern und Jugendlichen, dass nämlich ihre Pädagoginnen und Pädagogen kommen und gehen – ihre Lebenslagen aber nun mal bleiben.

JOACHIM SCHROEDER
Uni-Hamburg,
Fachbereich Sonderpädagogik

Bericht aus dem Buddyprogramm



Über das Buddyprogramm der GEW-Hamburg lernte ich den syrischen Kollegen Radwan Ibrahim kennen. Er war drei Wochen zu Gast an unserer Schule. In seinem Heimatland Syrien arbeitete er mehrere Jahre als Lehrer. Während er in Hamburg dabei ist neu zu starten, nutzte er die Sommerpause seines Integrationskurses, um das deutsche Schulsystem kennenzulernen. Er selbst beschreibt seine Eindrücke wie folgt: “I want to thank Rellinger school which gave me the opportunity to join it. The school's system is very good. Teachers are very kind and they behave with pupils as if they were their children. These things do not exist or are very rare in my country Syria. I admire self-education or self-search methods. I think it is a very useful method for teaching. Teachers give the students absolute freedom to express their opinions and ideas in everything. There's a lesson in the school I admire, where three students give a lecture in the class. When they finish the presentation, the other students begin to comment and most of the criticism was positive. They encourage each other, this was very helpful. These things don't exist in my country, only in certain disciplines at the University.”

Auch nach den Sommerferien möchte Radwan Ibrahim den Kontakt zu unserer Schule halten und weiterhin stundenweise kommen.

NORA PARASIE,
Lehrerin, Schule Rellinger Straße

Weitere Infos gibt es unter www.gew-hamburg.de/mitmachen/arbeitsgruppen/projekt-here-to-participate und bei Facebook unter Here to participate - The GEW Hamburg Refugee buddy program. Rückfragen, Anmerkungen aber auch Tipps und Hinweise können immer an buddyprogramm@gew-hamburg.de geschickt werden.