

Joachim Schroeder

Schule in der gespaltenen Stadt

Vortrag bei der Tagung „Inklusive Bildung in Hamburg – ein Armutszeugnis?“
GEW/Patriotische Gesellschaft, Hamburg, 29.04.2016

„Wo ist denn die gespaltene Stadt?“

In der Vorbereitung zu dieser Fachveranstaltung gab es einige Aufregung um den Titel und die damit angezeigte Themenstellung. Insbesondere die „gespaltene Stadt“ eckte an. „Wo ist denn die gespaltene Stadt?“ war so eine empörte – rhetorische – Frage einer bedeutenden Persönlichkeit des öffentlichen Lebens in Hamburg. Womöglich zeigen solche Einwände an, dass die mit dem Begriff der gespaltenen Stadt verknüpfte Theorie sozialer Ungleichheit in Vergessenheit geraten ist, eine Armutstheorie, die *in* Hamburg und vor allem *für* Hamburg entwickelt wurde und deshalb gerade für eine Debatte um inklusive Bildung in Hamburg wichtig ist.

Die Theorie der gespaltenen Stadt wurde auf der Grundlage sehr umfangreicher und detaillierter empirischer Untersuchungen zur Stadtentwicklung Hamburgs von Jens Dangschat, Monika Alisch und Malte Friedrich erarbeitet. Sie zeigten, 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 (<http://www.hamburg.de/sozialmonitoring/4664054/bericht-2015>).

Die Daten belegten auch, dass sich nicht nur die Zahl der Armutsquartiere erhöht hatte, sondern dass diese 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 13,5 fache angestiegen. Meines Erachtens ist die Rede von sozialer Spaltung keine Polemik, sondern hat eine ethisch-moralische Berechtigung – jede andere Benennung wäre ein Euphemismus.

Die Theorie der Spaltung erklärt Armut als Folge einer ökonomisch-technologischen Modernisierung. Die Politik betrachte Städte weniger als Gemeinwesen, sondern als Wirtschaftsstandorte (Dangschat 1999, 16). Deshalb nehme „mit einer erfolgreichen Modernisierung der lokalen Ökonomie – quasi als Kehrseite der Medaille – auch die Armut“ zu (Dangschat 1995, 50). „Räumliche Ausgrenzung, Benachteiligungen im Wohnumfeld, Konzentration von Einkommensschwachen und Diskriminierten in Stadtgebieten minderer Qualität (...) beschreiben ein Bündel von räumlichen Auswirkungen und Verstärkungen sozialer Ungleichheit“ (Friedrich 1999, 279). Und sie schreiben weiter: „Die räumliche Ausgrenzung hat einen ähnlich subordinierenden Charakter wie die Marginalisierung auf dem Arbeitsmarkt – daher ‚Wohn-Klassen‘ (Dangschat 1998, 73).

Nach Dangschat, Alisch und Friedrich zeigen gespaltene Städte vier strukturelle Merkmale:

- sozio-ökonomische Polarisierungen (ungleiche Einkommensverteilung)
- sozio-demografische Umstrukturierungen (Haushaltsgrößen, Migrantenanteil)
- sozio-kulturelle Ausdifferenzierungen (bis zu 12 soziale Milieus)
- sozial-räumliche Konzentrationen (unterschiedliche Typen residentieller Segregation)

Seit nunmehr 20 Jahren wohne ich in St. Georg, das ein sehr anschauliches Beispiel für ein gespaltenes Quartier ist. 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“, wie sie im Prekaritätsdiskurs genannt werden, 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. In St. Georg ist aber bekanntlich auch einer der drei Hamburger Sperrbezirke, die beiden Schulen, zwei Kitas und das (neulich abgerissene) Haus der Jugend liegen mittendrin.

Als Anwohner ist die Spaltung des Quartiers nicht zu übersehen: In meiner Straße stehen oder sitzen seit vielen Jahren Heidrun, Recep und Holger und betteln – die Soziologie würde sie den „verfestigten und verlängerten Armutskarrieren“ zuordnen. Für mich sind sie Nachbarn wie auch die Prostituierten, die ich manchmal mit ihren Kindern im Supermarkt treffe; natürlich reden wir übers Wetter, über was sonst. In jedem dritten Gebäude in den Straßen beiderseits der Langen Reihe ist eine Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung oder ein Angebot der Sozialen Arbeit untergebracht. Eine der Anlaufstellen für Straßenkinder liegt bekanntlich direkt neben dem Ohnsorg-Theater – deshalb würde ich aber noch nicht von einem inklusiven Viertel sprechen.

Robert Castel (2008) hat den Begriff „Zone der Verwundbarkeit“ geprägt und betont, dass diejenigen, die die „Zonen der Verwundbarkeit“ bevölkern, weder durch eine gemeinsame Lebenslage noch durch eine „Kultur der Armut“ verbunden seien: „Was teilt tatsächlich ein in die familiäre Sphäre zurückgezogener Langzeitarbeitsloser mit Frau, Wohnung und Fernseher mit dem Jugendlichen, dessen ‚Tretmühle‘ aus ständigem Herumirren und mißglückten Wutausbrüchen besteht? Sie haben weder die Vergangenheit noch die Zukunft, den Erlebnishintergrund oder die Werte gemeinsam“ (ebd., 18). Sie teilen allenfalls das Schicksal, dass es nicht gelungen ist, Antworten für ihre individuellen ‚sozialen Fragen‘ zu finden.

Sozialfürsorge, Sozialversicherung und Sozialpolitik sind für Castel „systematische Interventionsformen“ zur „Wiederankoppelung“ (ebd., 34) der „verwundbaren“ Individuen oder sozialen Gruppen an die Gesellschaft. Wenn denn schulische Bildung eine notwendige, wenngleich nicht hinreichende Voraussetzung für gesellschaftliche Integration ist, so kann auch – seit der Einführung der Allgemeinen Schulpflicht – das Bildungswesen diesen „Interventionsformen“ der „[Wieder-]Ankoppelung“ zugeordnet werden. Meines Erachtens steht oder fällt Inklusion mit der Frage, ob es gelingt, diejenigen Menschen einzubinden, die in den „Zonen der Verwundbarkeit“ leben. Was also kommt heraus, wenn man Inklusion von diesen „Zonen der Verwundbarkeit“ her denkt? Erlauben Sie mir dazu ein paar Anmerkungen, veranschaulicht an Beispielen aus meinem Quartier und meiner pädagogischen Praxis.

Verborgene Barrieren

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 Schule war irgendwie kein Thema mehr. Tagaus tagein sitzt der junge Mann in dem Restaurant. Gut finde ich, dass die Familie ihn nicht versteckt. Aber irgendwie steht er da mit seinem Rollstuhl herum wie ein Möbelstück – als Lebensentwurf finde ich das ziemlich deprimierend. 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 (§§ 53 bis 60 SGB XII), die sich aus einem bestimmten Aufenthaltstitel, dem Einreisedatum, der Aufenthaltsdauer oder den einzelnen Leistungsarten ableiten (Frings 2008). Wir lassen gerade eine detaillierte Rechtsexpertise erstellen, in der systematisch diese sozialrechtlichen Ausschlüsse im Zusammenspiel von Migrationshintergrund und Behinderung auf den Ebenen des Bundes, der Länder und Kommunen identifiziert werden (Weiser 2016). Gleichwohl müssen wir eingestehen: Die Erziehungswissenschaft hat diese Problemstellung genauso „verschnarcht“ wie die GEW, der VDS oder „die Patrioten“. Im Landesaktionsplan zur Inklusion ist das Teilhaberrisiko „Migrationshintergrund“ ausgeblendet, und im Hamburger Integrationskonzept Migration bleibt das Exklusionsrisiko „Behinderung“ unbeachtet. Und es ist ja auch nicht so, dass Einrichtungen der Migrantenarbeit automatisch barrierefrei wären, und Einrichtungen der Behindertenarbeit konsequent kultursensibel aufgestellt sind.

Die Armutsforschung belegt, dass es in gespaltenen Städten zu individuellen Lebenslagenmustern kommt, die durch eine „Konstanz im Extrem“ charakterisiert sind (Laubstein et al. 2012, S. 207) und die oftmals zu Problemen im Zugang zum Schulsystem führen können. Über diese Gruppe der „extern Exkludierten“ wird mir in der Inklusionsdebatte zu wenig geredet. Ich persönlich schäme mich, dass wir erst 60 Jahre nach den ersten Anwerbeverträgen die verborgenen Mechanismen der Ausgrenzung von behinderten Menschen mit einem Migrationshintergrund in den gesellschaftlichen Funktionssystemen zu entdecken beginnen.

Weil diese verborgenen Mechanismen so schwierig zu identifizieren sind, befürchte ich, dass weder multiprofessionelle Teams noch interdisziplinäre Arbeitsansätze hierfür ausreichen. Auch eine empirische Bildungsforschung à la PISA oder TIMMS wird hierzu wenig beisteuern, weil es nicht gelingt, die unsichtbaren Barrieren in konkreten Zonen der Verwundbarkeit sichtbar zu machen. 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. Schätzungen besagen, dass es aktuell in Deutschland mindestens 4.000 solcher Einrichtungen gibt, in denen etwa eine halbe Million Schülerinnen und Schüler – das wären ca. zehn Prozent der Gesamtzahl schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher – unterrichtet werden (Schroeder, 2012, S. 436-453).

Eine solche extreme Situation kann ein Leben auf der Straße sein, weshalb in einigen Großstädten – und so auch in St. Georg – szenenahe Straßen- oder Bahnhofsschulen eingerichtet wurden, um den jungen Menschen, ergänzend zur Not- und Grundversorgung der Straßensozialarbeit, in niedrigschwelligen Lernformaten wieder strukturierte Zugänge zum Lernen zu eröffnen. Für junge Menschen mit Suchtproblemen wurden als Ergänzung zur stationären Unterbringung und Beschulung ambulante Therapieschulen gegründet. Die noch abhängigen oder substituierten Drogenkonsumenten leben nicht in einer geschlossenen Einrichtung, sondern in normalen Mietwohnungen, sie versorgen sich selbst und müssen auch den regelmäßigen Schulbesuch eigenständig organisieren. In Hamburgs Beratungsstelle für Kinder mit Aids, die mal nicht in St. Georg, sondern in Eimsbüttel liegt, erzählte man mir, es gebe auch in meinem Quartier eine auf solche Kinder spezialisierte Kita, weil die Eltern nicht infizierter Kinder ansonsten Sturm liefen. Infizierten Jugendlichen werde geraten, ihre Krankheit nicht in der Schule zu offenbaren.

Solche Jugendhilfeschulen gibt es, weil es im Schulsystem mit dem „Re-“ handfeste Probleme gibt. Die Schulentwicklung hat sich – nicht nur in der Hansestadt – sehr intensiv der Präventionsarbeit zugewandt, was erst mal völlig richtig ist. Aber das Thema „Re-Inklusion“ – die „Wiederankoppelung“ der Exkludierten – 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.

Neben den Regelschulen und den Sonderschulen haben wir mit den Jugendhilfeschulen eine dritte „Interventionsform“ der „Wiederankoppelung“ an das Bildungssystem. Es sind Einrichtungen, die sich oftmals passgenauer als die Regel- und Sonderschulen auf die besonderen Lernausgangslagen von Schülerinnen und Schülern aus den Zonen der Verwundbarkeit einstellen können. Deshalb ist es aus meiner Sicht unverzichtbar, dass in gespaltenen Städten eine begrenzte Zahl solcher kontextsensibler Angebotsschulen bereitgehalten werden müssen.

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 Hamburg erhöht worden, finanziell wurden sie indes in die strukturell riskantere fallbezogene Projektförderung überführt. Hamburg hat sich noch nie sonderlich um die Probleme der Teenager-Mütter zur Vereinbarkeit von Schule und Kind gekümmert, die wenigen Klassen, die es für sie an den Berufsschulen gab, sind

aufgelöst. Bremen hingegen nahm die Inklusion zum Anlass, ein zuvor schon von Jugendhilfe und Schulen gemeinsam getragenes integriertes Handlungskonzept quantitativ auszuweiten und qualitativ zu verbessern.

Eine Studie von 2012 wies nach, dass die an den Berufsschulen 1997 eingeführten VJM-Klassen für junge Geflüchtete im Vergleich zu den verschiedenen Formen der BVJ- oder wie sie jetzt heißen AV-Dual-Klassen immer die allerschlechtesten Bedarfsbemessungen hatten: die höchste Basisfrequenz (17 gegenüber 13 Jugendliche pro Klasse), fünf Stunden pro Woche weniger in der Stundentafel, und die 2011 in der AV eingeführten Bildungsbegleiter gab es in den VJM-Klassen ebenfalls nicht (Gag & Schroeder 2012). Den Vorwurf, für diese sehr benachteiligte Gruppe einen „Billig-Bildungsgang“ vorzuhalten, wollte das HIBB nicht auf sich sitzen lassen und sorgt zurzeit für eine Gleichstellung.

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. Inklusive Schulentwicklung wird gegenwärtig in Hamburg jedoch in zwei recht unglücklichen sozialräumlichen Vorgehensweisen umgesetzt: Zum einen macht man eine Flurbereinigung zur Umstellung der schulischen Dreifelderwirtschaft auf Monokultivierung der einen Schule für alle, und dies wird zum anderen verbunden mit der Einrichtung kompensatorischer pädagogischer Biotop, die dann aber – um im Bild zu bleiben – mit wenig Bewässerung und ohne Dünger die Zonen der Verwundbarkeit zum Erblühen bringen sollen.

Die „intern Marginalisierten“ (Bourdieu)

Im Lehramt Sonderpädagogik habe ich im dritten Semester eine Vorlesung „Heterogenität und Unterricht“ zu halten, die mit einer Klausur abschließt. Im Sommersemester 2015 war diese Aufgabe zu bearbeiten:

Vorlesung „Heterogenität und Unterricht“ – Klausur am 2. Juli 2015 (90 Minuten)

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?

In der Besprechung der Klausur versuche ich die künftigen Lehrkräfte zu überzeugen, dass sie nicht gleich die Polizei oder das Jugendamt verständigen müssen, dass sie am nächsten Tag in der Schule aber auch nicht einfach so tun können, als sei nichts passiert. Ich rate ihnen ab, die drei Minuten dauernde musikalische Darbietung zu nutzen, um sich durch Flucht auf die Toilette der Situation zu entziehen. Und ich begründe, weshalb ich eine Einladung von Vater und Sohn zu einem „Apollo-Teller“ für keine überzeugende inklusive Handlung halte. Vor allem nutze ich aber solche Beispiele, um zu verdeutlichen, dass die vier Merkmale der

„gespaltenen Stadt“ bis in die Mikrostrukturen des pädagogischen Bezugs hineinwirken, denn in der Beziehung zwischen der Lehrerin und ihres Schülers 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)
- die „zwei Seiten“ der Heterogenität (Chance und Erschwernis)

An der Universität werde ich dafür bezahlt, 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. Ich frage mich auch, was denn das für Trainingsprogramme sein sollen, die solchen Schülerinnen und Schülern angeboten werden können? Stellen wir uns vor, die Schulbehörde rücke Geld für eine Schulbegleitung heraus und es kommt nun eine zusätzliche Ressource zum Kind – was aber soll die Ressource nun eigentlich tun? Und es glaubt doch niemand ernsthaft, dass mit Individualisierung, Differenzierung und Wochenplan die Lernbarriere „Lebensprobleme“ pädagogisch bearbeitet werden kann.

In solchen Zeiten hochschuldidaktischer Verunsicherung erinnere ich mich gerne daran, dass ich ein gelernter Hauptschullehrer bin – was mal ein ehrbarer Beruf war. Dann wurde er kriminalisiert, indem behauptet wurde, meine Kolleginnen, Kollegen und ich hätten in den Hauptschulen unseren Schülern – wissentlich und somit vorsätzlich – die Lebens- und Zukunftschancen geraubt. Nun also geht es den Förderschulen an den Kragen!

An dem aktuellen *Shitstorm* gegen *die* Hauptschule oder *die* Förderschule nervt mich die wissentlich und somit vorsätzlich verbreitete Falschmeldung, diese Schulformen beruhen auf einem einzigen Schulkonzept. Meine Wahrnehmung *der* Hauptschule bzw. *der* Förderschule in den zurückliegenden drei Jahrzehnten erbringt hingegen das Bild einer beachtlichen konzeptionellen Vielfalt: Da gibt es Haupt- und 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 institutionalisierte Kooperationen mit Haupt- oder 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 (Helsper 2010, S. 390). 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 mithilfe von Schulversuchen und Modellprojekten empirisch zu

klären versucht wird, für welche Kinder und Jugendlichen die verschiedenen Profile jeweils nachweislich förderliche Effekte ergeben, 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 den Begründungen für die Auswahl von Bildungsgegenständen. Deshalb müssen die Studierenden des Förderschwerpunkts Lernen bei mir im Kernpraktikum II die folgenden Aufgaben bearbeiten:

Schriftliche Leistungen für das Portfolio zum KP II als Modulprüfungsgrundlage

- Präzise Beschreibungen zu Lebenslagen benachteiligter Schülerinnen und Schüler; Erörterung daraus folgender pädagogischer Konsequenzen und Abgleich mit den Angeboten der Schule
- Identifizierung von Lernbarrieren, die im Unterrichtsgegenstand, in den Unterrichtsmethoden und in der Unterrichtsorganisation begründet liegen und Veranschaulichung solcher Lernbarrieren an Beispielen aus der Unterrichtspraxis
- Ausführliche Darlegungen, wie die/der Studierende den „Mittelschichtscharakter“ in Unterrichtsgegenständen, Unterrichtsmaterialien und in den Unterrichtsmethoden aufgespürt hat; Veranschaulichung an Beispielen aus der Unterrichtspraxis

Bislang beschwerten sich noch in jedem Durchgang einzelne Mentorinnen oder Mentoren des Kernpraktikums über diese Aufgabenstellung: Die sei so defizitorientiert, da würde nur nach bad practice gesucht, die Lehrerschaft würde vorgeführt, denn den perfekten Unterricht könne es nicht geben usw. Seien Sie versichert: Ich bringe Ihnen alle allergrößte Wertschätzung, Respekt und Anerkennung entgegen, nichts liegt mir ferner, als Sie und Ihre Praxis vorzuführen. Mir ist aber wichtig, mit den Studierenden die didaktischen Fragen der inklusiven Bildung in einer gespaltenen Stadt nicht abstrakt zu diskutieren, sondern an den in den Portfolios beschriebenen Beispielen zu problematisieren. Das liest sich dann so:

Sarina, neunte Klasse, irgendwo in Hamburg, Frühjahr 2016

Im Deutschunterricht muss sie ein Arbeitsheft bearbeiten, das für die 3. und 4. Klasse ausgewiesen und ausschließlich auf Grammatik ausgerichtet ist (Personal- und Possessivpronomen, Fälle, Präpositionen, Adverbien). 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. Die Arbeitsblätter scheinen weder durch sie selbst noch durch eine außenstehende Person kontrolliert oder korrigiert zu werden. Der Aufbau der Arbeitsblätter gibt die Bearbeitungsstruktur genau vor. Selbstständiges Austesten grammatikalischer Formen und ein damit einhergehender Übertrag auf eigene Beispiele ist nicht möglich.

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. Die Sätze konstruieren Bilder einer intakten Familie, deren Mitglieder große Zuwendung erfahren und sich gegenseitig helfen.

Der dauerhafte Bezug auf Unterrichtsinhalte, die auf die 3. und 4. Klasse ausgerichtet sind, weist auf die Reduktive Didaktik hin. 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 meiner Meinung nach fahrlässig, dass sie sich ausschließlich mit Grammatik befasst.

Etwas lernförderlicher schneidet der Unterricht im Fach Arbeit und Beruf ab. Die Schülerin gibt an, dass sie vor allem im Gartenkurs etwas für sich herausziehen konnte. Trotz individualisierendem Wochenplan werden jedoch die Lernangebote in eintöniger Routine und inhaltlicher Sinnlosigkeit erstickt, Selbsttätigkeit und soziale Kompetenz werden nicht gefördert, an der Berufsorientierung darf Sarina erst gar nicht teilnehmen, und die Leistungsstarken werden im Unterricht klar bevorzugt. Alles in allem komme ich zu dem Schluss, dass eine mangelnde Passung zwischen schulischen Angeboten bzw. Inhalten und Sarinas Lebenslage vorliegt.

Quelle: Anonyma, Portfolio zum Kernpraktikum II, April 2016

Nicht nur im Kernpraktikum nötige ich die Studierenden zu solchen Untersuchungen, weil ich dies für eines der zentralen Arbeitsfelder der Sonderpädagogik halte: 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. Mit der radikalen Umstellung von themenorientierten Bildungsplänen auf kompetenzbasierte Bildungsstandards sind die Inhalte des Unterrichts jedoch aus dem Blick geraten. Entwicklungs- und Lerndiagnostik, Kompetenzfeststellungsverfahren oder gar Schulvergleichstests verhindern eine längst überfällige Curriculumreform. Denn solche Instrumente 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.

Im offiziellen Lehrplan wird sich ein solcher Unterricht (vgl. Schroeder 2015, ³2016):

- auf den erschwerten Alltag *beziehen* und also jene Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln sowie Routinen und Strategien stärken und erweitern, die in prekären Lebenslagen zur Gestaltung des Alltags notwendig sind;
- dieser Unterricht wird erschwerten Alltag *begleiten*, sodass Schülerinnen und Schüler ihr „soziales Kapital“ nachhaltig erhöhen können, im Sinne der Stärkung oder des Aufbaus tragfähiger und verlässlicher sozialer Beziehungen zu mindestens einem kompetenten Erwachsenen;
- dieser Unterricht wird sich aber auch bewusst vom erschwerten Alltag *distanzieren*, d.h. es werden unterrichtliche Formen angeboten, um sich losgelöst vom Alltag und unbeschwert von Alltagssorgen auszuprobieren. Gefragt wird jetzt: Was tut mir gut?

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.

Zusammenfassung: Inklusive Schulentwicklung in einer gespaltenen Stadt...

... stärkt aufsuchende Ansätze, um den aus welchen Gründen auch immer „schwer erreichbaren“ Schülerinnen und Schülern den Zugang zu Bildung zu eröffnen und den Verbleib im Schulsystem zu sichern;

... spürt in kleinräumigen Analysen die jeweiligen Bedingungen in den Zonen der Verwundbarkeit auf und entwickelt darauf bezogene maßgeschneiderte Schul- und Bildungskonzepte.

... führt die Präventionsarbeit fort und sorgt dafür, dass die Schülerinnen und Schüler nicht verloren gehen, sie setzt sich aber genauso dringlich für eine Re-Inklusion jener Kinder und Jugendlichen ein, die dem Schulsystem bereits verloren gegangen sind;

... vollzieht sich in der Trias aus Ressourcensteuerung, Organisationsentwicklung und Didaktik – deshalb muss es jetzt um die lebensvorbereitende Relevanz der Themen, Inhalte und Bildungsgegenstände gehen, weil diese bislang allenfalls in den Zonen KESS 1 bis KESS 4, nicht aber in denen der Verwundbarkeit nützlich sind.

Meine Vorlesung zu „Heterogenität und Unterricht“ im dritten Semester beschließe ich mit einem Diktum, mit dem ich auch diesen Vortrag beenden möchte: 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.

Literatur

- Castel, Robert (²2008): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz: UVK.
- Dangschat, Jens (1995): „Stadt“ als Ort und Ursache von Armut und sozialer Ausgrenzung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 31-32/1995, S. 50-62.
- Dangschat, Jens (1998): Zwei-Drittel-Stadt Hamburg. Armut als Folge der Modernisierung des städtischen Wirtschaftsraumes. In: Hamburg als Chance der Kirche. Arbeitsbuch zur Zukunft der Kirche in der Großstadt Hamburg, S. 175-183.
- Dangschat, Jens (Hrsg.) (1999): Modernisierte Stadt – gespaltene Gesellschaft. Ursachen von Armut und sozialer Ausgrenzung. Opladen.
- Friedrich, Malte (1999): Die räumliche Dimension städtischer Armut. In: Dangschat, Jens (Hrsg.): Modernisierte Stadt – gespaltene Gesellschaft. Ursachen von Armut und sozialer Ausgrenzung. Opladen, S. 263-288.
- Frings, Dorothee (2008): Sozialrecht für Zuwanderer. Baden-Baden: Nomos.
- Gag, Maren; Schroeder, Joachim (2012): Refugee Monitoring. Zur Situation junger Flüchtlinge im Hamburger Übergangssystem Schule/Beruf. Hamburg: passage.
- Helsper, Werner (2010): Die Bedeutung der Einzelschule. In: Bohl, Thorsten, Helsper, Werner, Holtappels, Heinz Günter; Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch der Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 389-396.
- Laubstein, Claudia; Holz, Gerda; Dittmann, Jörg; Sthamer, Evelyn (2012): Von alleine wächst sich nichts aus. Lebenslagen von (armen) Kindern und Jugendlichen und gesellschaftliches Handeln bis zum Ende der Sekundarstufe I. Frankfurt am Main: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.
- Schroeder, Joachim (2002): Bildung im geteilten Raum. Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung. Münster: Waxmann Verlag.
- Schroeder, Joachim (2012): Schulen für schwierige Lebenslagen. Studien zu einem Sozialatlas der Bildung. Münster: Waxmann Verlag.
- Schroeder, Joachim (2015): Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schroeder, Joachim (³2016): Alltagsvorbereitung. In: Heimlich, Ulrich; Wember, Franz B. (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Praxis und Studium. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 307-317.