

Reinhard Stähling, Barbara Wenders
Worin unsere Stärke besteht

Die Reihe »Dialektik der Be-Hinderung« ist inter- und transdisziplinär angelegt. Sie eröffnet den Zugang zu einem vertieften theoretischen Begreifen der sozialen Konstruktion von Behinderung in Form von Beiträgen zu einer synthetischen Humanwissenschaft. Sie versteht sich in den Traditionen kritischer Theorie, die immer auf eine veränderte gesellschaftliche Praxis im Sinne von Dekolonisierung und Überwindung sozialer Ausgrenzung zielt. Außerdem muss kritische Theorie im Bereich von Behinderung und psychischer Krankheit erweiterte Zugangswege kritischer Praxis eröffnen und sich von dieser ausgehend bestimmen, denn wie bereits Comenius festhielt: »Das Wissen, das nicht zu Taten führt, mag zugrunde gehen!«

Damit ist ein Verständnis von Behinderung und psychischer Krankheit zugrunde gelegt, das von dem bio-psycho-sozialen Wechselverhältnis von Isolation und sozialer Ausgrenzung als Kernbestand der Konstruktion von Behinderung ausgeht. Gegen diese Prozesse wird die generelle Entwicklungsfähigkeit aller Menschen durch menschliche Verhältnisse gesetzt, in deren Mittelpunkt, in Anlehnung an die »Philosophie der Befreiung«, Anerkennung und Dialog stehen.

Das einzig Heilige, das zählt, ist die Existenz des Anderen.

DIALEKTIK DER BE-HINDERUNG

Herausgegeben von Georg Feuser, Wolfgang Jantzen †, Willehad Lanwer,
Ingolf Prosetzky, Peter Rödler und Ursula Stinkes

Reinhard Stähling, Barbara Wenders

Worin unsere Stärke besteht

**Eine inklusive Modellschule
im sozialen Brennpunkt**

Mit einem Vorwort von
und einem Interview mit Georg Feuser

Psychosozial-Verlag

Zum Buch ist für Fortbildungszwecke die Filmdokumentation
PERSPEKTIVEN entstanden. Laufzeit: 27 Min.
Diese kann als DVD bzw. Link zum Download erworben werden bei:
Frijus GmbH, Stuttgart – Tel. 0711-8066697
f.schuchardt@frijus.de – www.frijus.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Originalausgabe

© 2021 Psychosozial-Verlag, Gießen

E-Mail: info@psychosozial-verlag.de

www.psychosozial-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form

(durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren)

ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert

oder unter Verwendung elektronischer Systeme

verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagabbildung: Donata Wenders

Umschlaggestaltung und Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar

ISBN 978-3-8379-3122-8 (Print)

ISBN 978-3-8379-7786-8 (E-Book-PDF)

Inhalt

Vorwort <i>Georg Feuser</i>	11
---------------------------------------	----

Die Solidarität der Kinder untereinander und die professionelle Solidarität der Pädagog*innen Einleitung und Dank	15
---	----

Sozialer Brennpunkt	15
Die »natürliche« Solidarität der Kinder – worin unsere Stärke besteht	20
Professionelle Solidarität der Pädagog*innen und die Geschichte unserer Schule im Brennpunkt	25
Erfolge unserer Schüler*innen	30
<i>Which side are you on?</i>	36
Aufbau und Sprache des Buches	37
Dank	40

Teil I ***Erfahrungen mit der Stärke der Kinder***

1 Die Schule Berg Fidel im sozialen Brennpunkt und der solidarische Kampf Die Perspektive einer Sonderpädagogin in einer Siedlung mit geflüchteten Familien	45
2 Gelebte Praxis in der PRIMUS-Schule Berg Fidel-Geist (Jahrgänge 1 bis 10)	59

2.1	Ein Schultag – Die Gruppe stärkt sich selbst	59
2.1.1	Ein Beispieltag	61
2.1.2	Almedina verweigert die Schule	74
2.1.3	Altersmischung	77
2.2	»Freier Forscher Club« und »Herausforderungen«	82
2.2.1	Zur Geschichte des Freien Forschens	82
2.2.2	»Freier Forscher Club« (FFC) – eine besondere Lernorganisation	86
2.2.3	Herausforderungen – Arbeit an den Grenzen der Komfortzonen	99
2.3	Freie Arbeit	104
2.3.1	Begrüßungsraum	105
2.3.2	Arbeitsraum	107
2.3.3	Lern-Klassenrat	114
2.4	Klassenrat	116
2.4.1	Klassenrat zur Problemlösung in der Gemeinschaft	116
2.4.2	Der Klassenrat aus historischer Perspektive	120
2.4.3	Gewissensbildung im Klassenrat	129
2.5	Freies Schreiben	134
2.5.1	Sprachliche Barrieren durch »Bildungssprache«	134
2.5.2	»Die natürliche Erziehungsmethode« von Célestin Freinet und die Alphabetisierung von Paulo Freire: Lernen in solidarischen Gemeinschaften	141
2.5.3	»Kunst als Erfahrung« (Dewey)	152
2.5.4	Freies Schreiben – Die Schriftstellerstunde	155
2.5.5	Vom Freien Schreiben zur Rechtschreibung und »Lesen durch Schreiben«	158
2.5.6	Klassengemeinschaft als Produktionsgemeinschaft	163
2.6	Entlastung der Pädagog*innen in der Brennpunktschule	164
3	Corona – aus der Krise eine Chance machen! Die »feinen Unterschiede« werden sichtbar	171
3.1	Königswasser zeigt, was wirklich Gold ist	171
3.2	»Weil wir sowieso nicht anders können« – Strategien einer Schule im Brennpunkt	180
3.2.1	Elternabend	183
3.2.2	Fern- oder »Distanzunterricht«	187

3.2.3	Neue pädagogische Ausrichtung: Stärkung der klasseneigenen Teams und Nutzung von Angeboten für Klassen	192
3.2.4	Situation des digitalen Lernens	198
3.3	Gesundheit hat Priorität – Ungehorsam im Schuldienst	202
4	Lernen in der solidarischen Klassengemeinschaft Theorie für die Praxis	207
4.1	Expansiv-weltaufschließendes Lernen	209
4.2	Befreiung von verletzenden Lernorganisationen – und die »natürliche Solidarität« der Kinder benachteiligter Familien	219
4.3	Kommunikationsbasiertes Kooperatives Lernen am Gemeinsamen Gegenstand (Feuser)	229
4.3.1	Die »natürliche Solidarität« der Lernenden und die professionelle Solidarität der Pädagog*innen	230
4.3.2	Mehrperspektivität	236
4.3.3	»Individualisierung« und »Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand«	241
4.4	Die »Zone der nächsten Entwicklung« (Vygotskij)	248

Teil II

Fakten und Antworten des Schulsystems zu Fragen des sozialen Brennpunktes

5	»Die im Dunkeln sieht man nicht!« Das System der Nicht-Solidarität für den sozialen Brennpunkt heute	265
5.1	Fakten zu sozialer Herkunft und zur »Lähmung des Bildungswillens«	265
5.1.1	Risikolage in Familien	267
5.1.2	Schulabschluss	270
5.1.3	Berufsbildung	271
5.1.4	Schulische Reaktionen	272

5.2	Ein Verschiebebahnhof für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Bedarf	274
5.3	Ungerechte Verteilung des Personals	277
6	»Die feinen Unterschiede« (Bourdieu) Soziale Ungleichheit und Schule	283
6.1	Kinder aus benachteiligten Verhältnissen in der Schule – Beobachtungen	283
6.2	»Die feinen Unterschiede« und die Schule: Soziologische Bestandsaufnahme	291
6.2.1	Ungleiche Unterstützung der Schüler*innen	293
6.2.2	Ungleiche Zugänge zur Sprache und Kultur	297
6.2.3	Ungleichheit im Schulsystem	299
6.2.4	Verschleierung und Stabilisierung der Ungleichheit durch formale Gleichheit	300
6.2.5	Unterlassene Unterstützung der Benachteiligten durch ineffiziente Pädagogik	304
7	»Spiel nicht mit den Schmuttelkindern – sing nicht ihre Lieder« Die Idee der »guten Mischung«	311
7.1	Historischer Rückblick auf die Legitimation schulischer Ausgrenzung und der »guten Mischung«	313
7.1.1	Deutschland und die »gute Mischung« in der Schule	313
7.1.2	Perspektive aus anderen Ländern: Pädagogik zwischen Segregation, Zwangsmischung und Schulen für kulturelle und ethnische Minderheiten	322
7.2	Die Idee der »guten Mischung« heute in Deutschland	330
7.2.1	Eine unübersichtliche Schulstruktur verschleiert die Aussonderung	334
7.2.2	Aussonderungen in Gesamtschulsystemen	338
7.2.3	Wie arbeiten Lehrpersonen mit stark heterogenen Klassen?	342
7.2.4	Die »gute Mischung« als vermeintliche Lösung	345
7.3	Wohnortnähe oder »gute Mischung«?	356
7.4	Fazit	363

8	»Hier gehören wir doch nicht hin!« Die Idee des »anregungsarmen« Milieus	365
8.1	Das Paradigma (Schulleistungen entwickeln sich in Abhängigkeit von der Schulform) und seine Folgen für Menschen und Schule im Brennpunkt	365
8.2	Kritik des Paradigmas vom »anregungsarmen« Milieu in Brennpunktschulen	373
8.2.1	Schüler*innen entwickeln sich dank ihrer Unterstützer*innen	373
8.2.2	Schüler entwickeln sich entsprechend ihrer Möglichkeiten (Vygotskij)	375
8.2.3	Schüler*innen entwickeln sich durch den Unterricht (Vygotskij)	379
8.2.4	Eltern wählen Schulformen entsprechend der Lebensbelastung und der Leistungsfähigkeit ihrer Kinder	381
8.2.5	Schüler*innen entwickeln sich auf einem Gymnasium nicht besser als im Kontext einer anderen Schulform	384
8.3	Kolonialität der Erkenntnis	387
8.3.1	Erkenntnistheoretischer Ungehorsam	387
8.3.2	Problembelastete Schüler*innen brauchen eine dekolonialisierte, solidarische Schulpädagogik	390
9	»Worin unsere Stärke besteht« Die solidarische Schule	393
9.1	Gegen die »kulturelle Invasion« (Paulo Freire)	393
9.2	Welchen Beitrag leisten Reformschulen für benachteiligte Kinder?	403
9.3	Die Klassengemeinschaft als Halt für die Kinder und Zentrum der Arbeit	412
9.4	Unsolidarische versus solidarische Schule	419

Teil III
Reflexionen

10 Zum Versuch eines bildungspolitischen Systemwandels im Zusammenhang mit der Entwicklung der »Integration« (heute: »Inklusion«) in Bremen zu Beginn der 1980er Jahre	431
Georg Feuser im Gespräch mit Reinhard Stähling und Barbara Wenders	
Quellen	491

Vorwort

Würde man von der heute wohl von niemanden mehr überschaubaren Anzahl der allein für den Sektor des Erziehungs- und Bildungs- und Unterrichtsystems (EBU) vorliegenden deutschsprachigen Fachliteratur zur Frage der »Inklusion« (ehemals »Integration«) ausgehen, könnte man der Annahme zuneigen, dass es um diese Frage und damit die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) bestens bestellt sein muss. Schließlich umfassen diese Bemühungen vor allem im Bereich des Schulsystems schon viereinhalb Jahrzehnte an Forschung, Theoriebildung und Praxis. Nicht zu vernachlässigen sind dabei die Entwicklungen in der Frühen Bildung¹ und die sich zunehmend stellenden für den tertiären Bildungsbereich.²

Im Feld dieser Publikationsfülle nehmen die Arbeiten von Reinhard Stähling und Barbara Wenders, die vor allem die Entwicklung der Schule Berg Fidel in Münster und deren Praxis beschreiben, eine zentrale Stellung ein. Dies vollzieht sich auch dank der filmischen Dokumentation der Arbeit »im sozialen Brennpunkt«, die der sehr häufig zu hörenden Aussage »Das kann ich mir gar nicht vorstellen!« schnell den Boden entzieht, weil es nicht nur um die Schule für alle im Sinne einer romantisch verklärten Sicht geht, in Bezug auf die *alle* auch *Alle* meint, sondern um die konkrete tägliche Zusammenarbeit mit den Schüler*innen dieser Schule. Und darauf bezogen dünnen sich tragfähige Schriften, die nachweisen, was es bedeutet, sich als Kollegium und Schulgemeinde dieser Realität einer immens großen Heterogenität der Schüler*innen zu stellen, deren Eltern und den Lebensverhältnissen und -bedingungen der Familien, sehr

1 Siehe zum Beispiel Feuser (1987/1984) und Amipur & Platte (2017).

2 Siehe zum Beispiel das Projekt *écolsiv* des Institut Unterstrass der Pädagogischen Hochschule Zürich (<https://www.unterstrass.edu/innovation/ecolsiv/>; filmische Dokumentation unter: <https://www.podcast.de/podcast/621467/> [11.01.2021]).

schnell aus. Und würde man die Bücher und Texte, in denen im Feld der Inklusion *alle* nicht *Alle* meint, was ein Widerspruch in sich ist, vernachlässigen, dann ginge das Zählen sehr schnell auf leicht überschaubare Anzahlen zurück.

Mit diesem Buch setzen der Autor und die Autorin ihre Arbeit in aller Eindeutigkeit und Konsequenz fort; nun bezogen auf die PRIMUS-Schule³ Berg Fidel-Geist Münster, die als Schulversuch des Landes Nordrhein-Westfalens ein gemeinsames Lernen im Sinne einer »Schule ohne Schulversagen« und ohne Ausschluss eines Kindes, aus welchen Gründen auch immer dieser praktiziert werden könnte, im Lernfeld 1. bis 10. Schuljahr fort. Sie schreiben im neunten Kapitel dieses Buches:

»Unser Schulversuch PRIMUS hat den Auftrag, herauszuarbeiten und zu erproben, wie wir die soziale Ungleichheit aufheben können, in einer »Schule für alle von Jahrgang 1 bis 10« ohne den Bruch nach Jahrgang 4«,

und betonen:

»Aus dem Leben der Klassengemeinschaft heraus entstehen die Probleme, die zu lösen sind, und sie werden zu Themen.«

Mir erscheint es nicht nötig, dem noch mehr hinzuzufügen. Liest man in diesem Buch, wie dieser Unterricht der Jahrgänge 1 bis 10 aus dem fortwährenden Kampf um Solidarität entstanden ist, sich unter anderem in freier Arbeit, durch einen »Freien Forscher Club«, unter Einbezug der Klassenräte entwickelt hat, wie er sich durch die Corona-Krise bewegt, in der sich die aufgebaute Solidarität aller mit allen bewährt, und bedenkt man, wie es gelingt, relevante Ansätze aus Lern- und Entwicklungstheorien heranzuziehen, wird es möglich, die »feinen Unterschiede« der sozialen Ungleichheit aufzudecken und jene, die in deren Folge im Dunkeln sind, sichtbar zu machen.

Liest man die Stimmen der Schüler*innen, die zu Wort kommen, wird deutlich, dass man mit der Kolonialität des selektierenden und segregierenden Systems keine Schule für Alle gestalten kann, sondern in neuen Formen von Selektionen und Segregationen endet, was heißt – wie ich es beschreibe – mit der Integration der Inklusion in die Segregation einen »Inklusionismus« zu schaffen, der nicht nur die Inklusion als solche per-

3 PRIMUS bedeutet »PRIMarstufe Und Sekundarstufe I«.

vertiert, sondern auch jedwede berufsethische Dimension eines pädagogisch für die Kinder verantwortlichen Handelns (Feuser, 2017).

Wenn man dann erkennen kann, »worin unsere Stärke besteht«, nämlich in einer solidarischen Schule, die der OECD-dominierten Abrichtungspraxis und kulturellen Invasion die Stirn bietet, dann wird deutlich, warum man den Schulversuch PRIMUS-Schule in NRW so schnell wie möglich wieder abschaffen möchte, noch bevor ein zweiter Durchgang zu Ende kommen und eine wissenschaftlich zu nennende Auswertung des Schulversuchs erfolgen kann, weil diese humane und demokratische Unterrichtspraxis anscheinend der demokratischen Verfasstheit unserer Republik widerspricht, wogegen das selektierende, ausgrenzende und segregierende EBU dem zu entsprechen scheint.⁴

Das aber werden die Schulen, die Schüler*innen, die Eltern und eine demokratisch überzeugte Zivilgesellschaft hoffentlich abzuwenden wissen. Einen erziehungs- und humanwissenschaftlich haltbaren und vernünftigen Grund gegen das Modell der PRIMUS-Schulen, die konsequent in den Jahrgängen 1 bis 13 geführt werden müssten, gibt es auch jenseits der Forderungen der UN-BRK nicht – nur politische Willkür.

*Georg Feuser
Konstanz, im Sommer 2021*

Literatur zum Vorwort

- Amirpur, Donja; Platte, Andrea (2017): *Handbuch Inklusive Kindheiten*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Feuser, Georg (1987/1984): Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Menschen im Kindertagesheim. <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-kindertagesheim.html> (11.01.2021).
- Feuser, Georg (2017): *Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

⁴ Siehe zu dieser Frage <https://www.georg-feuser.com/primus-schulen-des-landes-nordrhein-westfalen/> (11.01.2021).

Die Solidarität der Kinder untereinander und die professionelle Solidarität der Pädagog*innen

Einleitung und Dank

Sozialer Brennpunkt

Wir arbeiten in einer Schule im sozialen Brennpunkt Berg Fidel und schreiben, was wir erfahren und gelernt haben von den Schüler*innen und ihren Eltern. In den vielen Jahren im Brennpunkt haben wir erfahren, dass die Kinder, die hauptsächlich unsere Schule besuchen, eines eint: Sie sind vom Leben nicht verwöhnt und zeigen eine natürliche Stärke. Ein türkischer Arzt, der selbst im Berliner Wedding aufgewachsen ist und heute noch im »problematischen Kiez« wohnt, schickt seine Kinder in diesem Stadtteil zum Fußball, weil die Mannschaft dort »mehr mit dem wahren Leben zu tun hat«. Er sagt zu uns, dass der Ruf mancher »schlimmer« Schulen oft ein Vorurteil sei. Er glaube, dass diese Schulen weniger mit sozialen Problemen und Mobbing zu tun hätten als andere. Kinder, die am Rande der Gesellschaft stünden, würden viel größere Empathie für die Kinder haben, die sich in ähnlicher Lage befänden. Aus einer ganz anderen Perspektive erzählt uns eine Schulpsychologin, dass gerade Kinder in Armutsgebieten oft Minderwertigkeitsgefühle hätten. Sie seien teilweise sehr verletzlich und fühlten sich leicht beleidigt und gekränkt. Sie verglichen sich mit anderen und fühlten sich bewertet und kritisiert, weil sie vielleicht nicht die angemessene Sprache beherrschten oder sich durch ihre Kleidung absetzten. Kränkungen in der Schule seien oft der Anlass, »es den anderen zu zeigen«. Wenn sie mit niemandem über ihre Kränkungen sprächen, weil sie sie nicht zugeben wollten, dann käme es öfter zu aggressiven Ausbrüchen. Diese Kinder, die in Armut lebten, könnten nur schwer ein Gemeinschaftsgefühl aufbauen. Aus diesem Grund fordert die Individualpsychologie (Alfred Adler), das Gemeinschaftsgefühl dieser Kinder zu stärken, um das Gefühl der Unzulänglichkeit zu kompensieren (Kluge, 2016, S. 250ff.). Ohne es uns bewusst gemacht zu machen, arbeiten wir seit Jahrzehnten daran, die solidarische Stärke vieler Kinder untereinander zu kultivieren. Wir entwickelten

deshalb sowohl Regeln und Routinen als auch schuleigene Strukturen. Sie sind notwendig sowohl für Pädagog*innen zur Bewältigung der Arbeit als auch für Eltern und deren Kinder. Dass »unsere« Kinder aus dieser Stärke heraus und bei dieser Unterstützung *gemeinsam wesentlich mehr an Lernerfolgen schaffen*, als im psychologischen und schulischen Einzeltest für sie möglich ist, das ist eine bemerkenswerte Entdeckung, die Lew Wygotskij (1896–1934) in seinen psychologischen Studien belegen konnte (siehe dazu Kapitel 4 und 8).

Ein Mädchen aus einer Migrantenfamilie würde etwa so denken

Wenn ich als Kind mit meiner Familie in eine fremde Stadt komme, suche ich nach Halt. Einige sagen, dass es hier schwer wäre, in der unbekanntenen neuen Welt klarzukommen. Andere Mädchen geben mir Zuversicht und Hoffnung, dass ich stark genug dafür bin. Wenn ich auf neue Sprachen und ungewohnte Umgangsformen stoße, fühle ich mich fremd, suche nach Orientierung. Meine Mutter kann auch die andere Sprache noch nicht. Ich möchte sie ganz schnell lernen. In der Kultur meiner Familie finde ich Sicherheiten: Ich kenne das Essen, ich kann schon kochen, ich verstehe die Sprache, zumindest die einfache, und ich weiß, wie ich mich zu anderen verhalten kann. Ich will tanzen können wie meine Schwester und mein großer Bruder. Später werde ich singen und festliche Kleider tragen wie meine Mutter. Ich freue mich über mein Spielzeug, über unsere Schriftzeichen und unsere Musik. Später werde ich alles darüber wissen. Da liegt meine Stärke zusammen mit meiner Familie. Wir helfen uns alle und halten zusammen.⁵

Ein anderer Junge aus einer geflüchteten Familie denkt

Ich als Kind von Migranten, gerade nach Deutschland gekommen, wollte nicht weg aus meiner Heimat. Aber ich hatte große Angst vor dem Krieg. Jetzt finde ich in der fremden Umgebung noch nicht, was ich brauche. Mir fehlt ganz viel. Ob ich hier einiges so machen kann wie zu Hause? Ich möchte gerne hier einen Freund finden.

5 In dieser Passage (und nachfolgend in allen grafisch abgesetzten Kästen dieser Art im gesamten Buch) werden ein »vermutetes inneres Erleben« (Prenzel, 2013, S. 126) beziehungsweise »subjektive Handlungsgründe« (Holzkamp, 1995, S. 21ff.) mit unseren Worten wiedergegeben.

Behutsam lerne ich jeden Tag etwas dazu. In unbekanntes Terrain taste ich mich vor. Ich will etwas wagen, was ich zuvor noch nie gemacht hatte. Hoffentlich finde ich nette Leute, die zu mir halten und mich hier wollen. Und ich traure, weil ich meine Großeltern nicht mehr sehen kann und meine vielen Onkel und Tanten. Ich möchte hier auch im neuen Land dazugehören. Und sie haben schon gesagt, dass sie noch einen guten Fußballer suchen, der Tore schießen kann. Das kann ich. Aber vielleicht lachen sie mich aus, weil ich es nicht so gut kann, wie sie? Ich träume als Kind von einer festen Fußball-Mannschaft, in der wir trainieren, um andere Mannschaften zu besiegen. Wenn wir das Spiel verlieren, tragen wir es gemeinsam. Aber ich kann die Sprache noch nicht.

Als Kind mit Migrationsvorgeschichte sehe ich die Welt der Fremden. Was ich verstehen kann, greife ich sofort auf. Andere meinen, ich wäre benachteiligt, weil ich nicht so schnell die fremde Sprache beherrschen kann. Oder weil ich nicht sofort beim Fußball mitspiele, sondern etwas vorsichtig mich an die anderen herantaste. Ich brauche aber niemanden, der mich bemitleidet und als Benachteiligten titulierte.

Die Konsequenz dieses Kindes lautet

Als Kind einer Migrantenfamilie spüre ich, worin meine Stärke besteht. Man braucht mir nicht unbedingt die Tür zu öffnen. Ich schließe mir die Welt auch selber auf. Den Schlüssel bringe ich mit aus meiner eigenen Kultur und aus meinem eigenen Selbstbewusstsein. Ich gewinne immer mehr Überblick und ahne, dass ich es schaffen kann. Meine Trauer ist trotzdem da. Einige andere Menschen zeigen mir, dass sie mich mögen und sich auf mich freuen, auch wenn ich noch nicht alles kann.

Unsere Schüler*innen und ihre Familien stammen aus mehr als 30 verschiedenen Nationen.⁶ Die Familien sind überwiegend auf staatliche Unterstützung angewiesen. Viele der Kinder und Jugendlichen haben erlebt, dass ihnen nichts geschenkt wurde, und dass sie nur gemeinsam wie mit Geschwistern ihre Probleme bewältigen können. Alleine ist man verloren, sagen einige.

In einem Sammelband mit persönlichen Texten über Menschen, die Armut

⁶ Alle in diesem Buch vorkommenden Namen aus unserem schulischen Kontext sind verändert und anonymisiert.

heute erfahren, schreiben die Herausgeber, dass im öffentlichen Diskurs der Mittelschicht die ethnische, die kulturelle Herkunft und das Geschlecht, aber nicht die soziale Herkunft im Mittelpunkt stünden. Deutschland gebe sich als Land, in dem die Klassenzugehörigkeiten unsichtbar seien. Die Kategorie der Klassenherkunft und die damit verbundenen Missstände sind jedoch oft verbunden mit Fragen von *Race* und *Gender* (Barankow & Baron, 2021, S. 7ff.). Nur zusammen sind wir stark, wie jeder weiß. Das würde bedeuten, dass die Probleme der Benachteiligten und Diskriminierten gemeinsame Wurzeln haben und daher auch gemeinsam und solidarisch zu lösen sind.

Als Horst-Eberhard Richter, der bedeutende und politisch engagierte Psychoanalytiker, 1974 sein Buch *Lernziel Solidarität* veröffentlichte, sprach er in erster Linie von sozialen Randgruppen (von Drogengefährdeten, Straffälligen, Obdachlosen, bestimmten Behinderten, psychisch Kranken, Gastarbeitern unter anderen), also von den »Nachhinkenden der Leistungsgesellschaft« (Richter, 1998 [1974], S. 218). Ihre Vorgänger wurden 40 Jahre zuvor in den Vernichtungslagern der Faschisten ermordet. Es galt, ein »neues Ausmerzungdenken zu verhindern« (ebd., S. X). Solidarität bezog sich hier nicht ausdrücklich auf die lohnabhängige Arbeiterschaft, die als »mittelschichtsorientiert« galt. Richter konzentrierte sich in seinem Buch von 1974 auf die »von der 68er Rebellion ausgehende soziale Bewegung« (ebd., S. I). Neben Wohngemeinschaften und Kinderläden gründete man Randgruppen-Initiativen aus solidarischen Gefühlen für die Menschen, die am Rande der Gesellschaft standen und allenfalls geduldet waren. Diese solidarischen Bestrebungen gingen von der Mittelschicht aus. Das »Lernziel Solidarität« hatten sich aus der Mittelschicht stammende Akteur*innen selbst gesetzt (ebd., S. 233). Sie fühlten sich den Randständigen verbunden. Teils kamen sie selbst als Aufsteiger*innen ursprünglich aus benachteiligten Kreisen, andere nahmen gewissermaßen Nachhilfestunden in Solidarität. Sie erprobten solidarisches Handeln, indem sie sich in sozialen Initiativen engagierten – eine wichtige Zeit der Selbsterfahrung, ohne jeden Zweifel, die allerdings eine Kehrseite hatte: Was Richter (ebd.) damals selbst als »Solidarisierung nach unten« (ebd., S. 236) bezeichnet hat, wurde getrübt durch einen blinden Fleck, der anscheinend einen kolonialen Hintergrund verbarg. Die Bürgerlichen kamen zur Hilfe und gingen möglicherweise darum auf Randständige zu, »weil man darin sich selbst beziehungsweise einen wichtigen, bislang unterdrückten Aspekt des eigenen Seins wiederfinden will« (ebd.). Könnte es sein, dass Aktionen, die durch Motive der bürgerlichen Selbsterfahrung getrieben sind, wie eine »kulturelle Invasion« (Freire) aufgenommen werden und die Unterdrückten so eben nicht befreien?

Der Volksschullehrer Konrad Wünsche kontrastiert 1979 in seinem heute noch wichtigen Bestseller *Die Wirklichkeit des Hauptschülers* die schulischen, bürgerlich geprägten Anforderungen mit den Realitäten der Kinder der »Schweigenden Mehrzahl« (der »Unterschicht«):

»Das, was das Bürgertum als geistige Interessen verstand, sind immer die Neigungen von einzelnen. Und das ist eben etwas, was der in der Schweigenden Mehrzahl Vereinzelte überhaupt nicht brauchen kann, das ist ein Anspruch, der ihn noch restlos lähmt. Sein Interesse kann nicht die persönliche Neigung eines einzelnen zu irgend etwas Wahrem, Gutem, Schöнем sein, sein Interesse ist erst einmal das, das er mit den anderen, die in der gleichen Lage sind, gemeinsam hat« (1979, S. 26f.).

Die »Schweigende Mehrzahl« ist auf Gedeih und Verderb darauf angewiesen, sich eng zusammenzuschließen. Solidarisches Verhalten ist in der Not nicht ein »Lernziel«, sondern eine Überlebensstrategie. Beziehen wir dies auf die Schule, so lässt sich mit Konrad Wünsche noch heute feststellen, dass die Kinder aus Armutsverhältnissen

»nicht Selbstentfaltung, sondern Zusammenschluss [...], nicht eigene Initiative, sondern Solidarität [wollen]. Bleiben wir kurz beim Beispiel Klassenarbeit: Selbstentfaltung, das verlangt vom Schüler, auf sich gestellt nur um die eigene Arbeit sich kümmern und damit den Nachbarn möglichst übertreffen. Solidarität, das verlangt von ihm, das gemeinsame Interesse sehen, daß die Arbeit gut ausfallen muß, daß es keine großen Unterschiede geben darf, weil sonst einer gegen den anderen ausgespielt wird, also heißt es: helfen, abgucken lassen. Das ergibt sich einfach aus der Sache und braucht keine umfassende politische Ideologie« (ebd., S. 27).

Mit Paulo Freires »Pädagogik der Unterdrückten« (1971), in den starken, weltweiten Alphabetisierungskampagnen, erkennen wir, wie sich die Betroffenen befreien von der »kulturellen Invasion«. Die eigentlich selbstverständlichen solidarischen Dialoge auf Augenhöhe lösen die Behinderungen des Lernens auf. Eine solche »kritische Pädagogik« (McLaren, 2000, 2015; Giroux, 2020) zielt im Sinne von Paulo Freire auf eine Abschaffung der behindernden Strukturen. Das bedeutet: »Expansives Lernen« (Holzkamp, 1995), und »mit Paulo Freire >die Welt zu lesen« und zu gestalten (Boban & Hinz, 2021b).