

Schulversagen – oder: Warum und wie man durch alle Raster fallen kann

Der Zusammenhang zwischen Wohnungslosigkeit und Bildungsarmut von Jugendlichen ist weder eindeutig noch beliebig: Es gibt Jugendliche, die trotz Wohnungslosigkeit über erhebliche Lernkompetenzen verfügen; und es gibt solche, wo wir Bildungsarmut feststellen, ohne dass sie jemals wohnungslos waren. Gleichwohl können beide Prozesse sich überlagern. In diesem Beitrag soll skizziert werden, wie es zu dem, was landläufig Schulversagen genannt wird, aus strukturellen Ursachen und biografischen Gründen kommen kann.

1. Schulversagen als mangelnde Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem

Wie immer man die aktuelle und zukünftige Gesellschaft bezeichnen mag (als Risiko-, Wissens- oder Erlebnisgesellschaft), sie wird in jedem Falle und sogar vorrangig eine modernisierte *Arbeitsgesellschaft* sein. Deshalb ist die Abstimmung zwischen dem *staatlich* verantworteten *Schulsystem* und dem *marktgesteuerten*, teilweise sozialstaatlich überformten *Beschäftigungssystem* von zentraler Bedeutung. Sie gelingt aber strukturell nur sehr unzureichend. Das zeigt sich – erstens – daran, dass das Schulsystem in Gestalt der „RisikoschülerInnen“ (entsprechend der PISA-Definition) eine (große) Gruppe von SchülerInnen hervorbringt, die eben – ggf. trotz entsprechender formaler Abschlüsse - nicht über die realen Kompetenzen verfügen, um eine moderne Berufsausbildung absolvieren zu können. Diesbezüglich kann von einem *Staatsversagen* gesprochen werden, weil das Schulsystem nicht im erforderlichen Masse die Kompetenzen vermittelt, die das Beschäftigungssystem benötigt. – Zugleich werden – zweitens – von Seiten des Beschäftigungssystems auch nicht alle die aufgenommen, die über die notwendigen Kompetenzen verfügen. Das zeigt sich in Deutschland insbesondere bei dem immer krisenhafteren Übergang von der Schule in die duale Ausbildung. Hier kann von *Marktversagen* gesprochen werden, weil die primär einzelbetrieblichen Ausbildungs-, Angebots- und Finanzierungsentscheidungen aufgrund ihrer immanenten Tendenz zur Unterinvestition keineswegs hinreichend auf die Ausbildungswünsche und -fähigkeiten der Heranwachsenden eingeht, zugleich nicht aus sich heraus den gesamtwirtschaftlichen Nachwuchsbedarf zu sichern vermag und auch die Abstimmung von Ausbildung und Beschäftigung zwischen den verschiedenen wirtschaftlichen Sektoren nicht gesichert ist. - Drittens haben wir es heute und in der absehbaren Zukunft mit *segmentierten Arbeitsmärkten* zu tun: Zwar gibt einen gewissen Abbau der horizontalen Hierarchien innerhalb der sozialen, z.T. auch ethnisch über-

formten Milieus; aber die vertikalen Ungleichheiten zwischen den Milieus haben sich (auch und gerade in Bezug auf ihre ethnische Überformung) im letzten Jahrzehnt deutlich verstärkt. Der soziale Aufstieg durch Bildung ist weitgehend blockiert, denn der formale Bildungsabschluss bzw. die real vorhandenen Kompetenzen sind eben nur ein Selektionsaspekt; hinzu kommen – als teilweise noch gewichtigere – der soziale Status der Herkunftsfamilie, das Geschlecht sowie die ethnische Zugehörigkeit. In alledem drückt sich die Herrschaftsfunktion des Beschäftigungssystem aus. - Viertens ist darauf zu verweisen, dass die *Bildungsplanung* in einer Mischung aus Koppelung, Entkoppelung und Flexibilisierung sich zwar um eine Abstimmung bemüht, aber ihr dies aufgrund ihres letztlich „anarchischen“ Gesamtcharakters nicht gelingt, weil die Probleme meist erst nachträglich erkannt und dann primär defensiv bearbeitet werden. Zugleich gibt es eine zunehmende *Problemprivatisierung*, d.h. die Heranwachsenden sollen diese Abstimmung individuell vollziehen, indem sie sich flexibel auf die unübersichtlichen Arbeitsmarktprobleme einstellen. Wenn ihnen das nicht gelingt, dann gibt es verschiedenste Formen der Benachteiligtenförderung, die aber immer in der Gefahr stehen, primär die anzusprechen, die ohnehin „die Fitteren“ sind und die anderen in eine Maßnahmekarriere zu drängen, die häufig in die Deklassierung führt, weil sich dabei Arbeitsmarktbenachteiligung und Bildungsbenachteiligungen kumulativ verstärken (gerade diese Jugendlichen können dann auch wohnungslos sein oder werden).

2. Schulversagen als Folge des unzureichenden Lebensweltbezuges des Unterrichts

Die meisten SchülerInnen beklagen die Lebensweltferne des Unterrichts und nennen ihn als einen der wesentlichen Gründe für die schleichende, mit dem Alter zunehmende Distanzierung von der Schule. Die tieferliegenden Ursachen für die mangelnde Attraktivität des Unterrichts liegen in den konstitutiven Konstruktionsprinzipien der deutschen Lehrpläne, die sich im wesentlichen am *Wissenschaftssystem* und seiner Darstellungslogik ausrichten und die Curricula ab der Sekundarstufe I zu „verkleinerten“ und pädagogisch (leicht) modifizierten Formen des Wissenschaftssystem machen. Das bringt zwingend eine strukturelle Distanz zu den Erfahrungsräumen der Jugendlichen mit sich. Das zeigt sich auch bei dem mangelnde Anwendungsbezug des schulisch zu erwerbenden Wissens. Dieses Wissen hat in der dominierenden deutschen Lehrplantradition fast einen *reinen Selbstzweck*, seine gesellschaftliche und biografische Relevanz ist in vielen Fällen nicht vorhanden (oder zumindest auf dem Entwicklungsstand der SchülerInnen nicht nachvollzieh- oder antizipierbar). Es fehlt also eine *pragmatische* Ausrichtung der schulischen Lernprozesse und ihrer Bewertung, die es nahe legt, die unmittelbar vorgegebene soziale und kulturelle Wirklichkeit kritisch zu hinterfragen (z. B.

welche Medienkompetenzen tatsächlich für eine befriedigende Lebensführung notwendig sind) und dabei auch Neugier nicht immer auf den (unmittelbaren) Nutzen zu reduzieren (z. B. beim Austesten der neuesten Computertechnik). Die Entwicklung der dazu notwendigen Fähigkeiten und Bereitschaften wird im schulischen Unterricht nur strukturell unzureichend angeregt und gefördert. Und deshalb gelingt es auch häufig nicht, die biografische Lernspannung zu entfalten zwischen grundlegenden Bedürfnissen, emotionalen Befindlichkeiten und motivationalen Anstrengungsbereitschaften, welche helfen emotionale „Durststrecken“ durchzustehen, um anspruchsvollere Lernziele zu erreichen (z. B. bei der Durchführung eines selbst ausgesuchten physikalischen Experiments oder der Aneignung bestimmter technischer Fähigkeiten, um die schuleigene Discoanlage selber installieren zu können).

Mit dem Problem des wissenschaftsfixierten schulischen Fächerkanons eng verbunden, aber nicht identisch ist die *Lehrerzentrierung* der meisten Unterrichtssequenzen und die damit verknüpfte asymmetrische Kommunikation zwischen den LehrerInnen und SchülerInnen. Diese Form der direkten Unterweisung soll durch eine unterbrechungs- und störungsarme Klassenführung, die intensive Nutzung der vorgegebenen Unterrichtszeit, die klare Aufgabenstellung und Darbietung sowie die optimale Regulierung der Lernprozesse der SchülerInnen ermöglichen bzw. sogar sichern. Obwohl die meisten Lehrkräfte auch andere Unterrichtsmethodiken kennen (z. B. aus dem Studium), halten sie dennoch die lehrerzentrierte Methodik immer noch für die wichtigste Form. Dabei enthält diese Unterrichtsform einen strukturellen Widerspruch: Einerseits ist sie für die Lehrkräfte die *anstrengendste* und *belastendste* Lehrform, weil sie nämlich fast die ganze Verantwortung für das Gelingen der Stunde übernehmen. Sie müssen die ganzen 45 oder 90 Minuten „fitt“ sein, den Stoff beherrschen, das Stundenziel im Auge behalten und die SchülerInnen zumindest versuchen so anzusprechen, dass sie bereit und in der Lage sind zu folgen. Um letzteres zu erreichen, werden sie z. B. mit *Fragen* in die entwickelnde Problemdarstellung einbezogen, wobei aber alle die *Antworten* erhebliche Schwierigkeiten für den weiteren Unterrichtsablauf hervorbringen, die nicht oder nur teilweise richtig sind und deren schülerangemessene Klärung das Erreichen des Stundenziels in Gefahr bringt. Daraus resultiert die Tendenz, über die viele SchülerInnen (gerade die, die „Probleme“ machen) zu berichten, dass *Fehler* entweder übergangen werden oder aber die entsprechenden SchülerInnen mit abschätzigen Bemerkungen disqualifiziert werden („Das habe ich dir schon so häufig gesagt, das könntest du endlich mal kapiern.“). Der lehrerzentrierte Unterricht ist aber monopolartig betrieben auch die *ineffektivste* Unterrichtsmethode, weil ihr nämlich die systematische Einbeziehung der SchülerInnen gar nicht gelingen kann, weil sie deren Ideen und Impulse für die entwickelnde Problemdarstellung und -lösung nicht hinrei-

chend aufnehmen kann, sie deren Fehler nicht als produktive Umwege nutzen kann und so auch keine Einblicke in die besonderen Stärken, aber auch Schwächen bestimmter SchülerInnen(gruppen) gewonnen werden können. Je intensiver sich die SchülerInnen einbringen und je intensiver sie vom geplanten Unterrichtsverlauf abweichen, desto eher muss ihre Aktivitäts- und Lernbereitschaft als irritierend oder gar provokativ aufgefasst werden; und in nicht wenigen Fällen -- auch davon wissen gerade die „ProblemschülerInnen“ „ein Lied zu singen“ - werden sie als *Unterrichtsstörung* qualifiziert und z. T. auch geahndet. Der lehrergeleitete Unterricht (in Form der Lehrerdarbietung, des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs und der gelenkten Entdeckung) kann nur sehr beschränkt verständnisvolles Lernen fördern, welches als aktiver individueller Konstruktionsprozess zu begreifen und zu gestalten ist (der selbst für weitgehend rezeptives Wiedergeben von Unterrichtsinhalten unabdingbar ist) und in den kognitive Voraussetzungen und allgemeines bzw. sachspezifisches Vorwissen eingeht, wo der Unterricht trotz der notwendigen systematischen Planung und Förderung immer auch situative und kontextuelle Momente enthalten muss, also Offenheit der Lehr-Lern-Prozesse notwendig macht, die motivational und metakognitiv durch Planung, Selbstkontrolle, Rückmeldung und Bewertung gesteuert werden. Gerade dieser Aufbau selbstgesteuerter Konstruktionsfähigkeiten wird durch den Frontalunterricht grundlegend behindert. Darüber hinaus erschwert er in hohem Masse den Aufbau tragfähiger, also auch belastbarer, weil emotional bedeutsamer zwischenmenschlicher Beziehungen zwischen den SchülerInnen und „ihren“ LehrerInnen, die sich zugleich viele Kinder und Jugendliche – gerade aus belastenden sozialen Lebenszusammenhängen – so sehr wünschen.

3. Schulversagen als Moment des bildungsbiografischen Scheiterns

Teile der engagierten Schulkritik unterstellen nun, dass die dargestellten entwicklungseinschränkenden Bedingungen unmittelbar in die Lernbereitschaften „durchschlagen“, dass die Heranwachsenden ihnen alternativlos ausgesetzt sind, dass sich die jeweiligen konkreten institutionellen *Betroffenheiten* weitgehend eindeutig in ganz bestimmten *Befindlichkeiten* niederschlagen (also z. B. extrem restriktive Bedingungen in Schulmüdigkeit und Schulverweigerung). Eine solche Schulkritik ist zwar gut gemeint, aber dennoch höchst problematisch, weil die SchülerInnen so auf einen reinen Objektstatus festgelegt werden und führt zu dem konzeptionellen Selbstwiderspruch, dass man die Kinder und Jugendlichen schwerlich als Subjekte ihrer Lebensführung und Biografie anerkennen und fördern kann, wenn man sie nur im Objektstatus des Opfers betrachtet. Die theoretisch und empirisch überzeugendere und praktisch

perspektivreichere Fragestellung ist somit die, *wie* die Kinder und Jugendlichen diese restriktiven Bedingungen psychodynamisch verarbeiten.

Aus der Perspektive der Jugendlichen stellen sich die schulischen Lernmilieus als unmittelbare objektive Bedeutungszusammenhänge dar, die einen Möglichkeitsraum dafür bieten, dass man die jeweiligen Entwicklungs- und Bildungsaufgaben bewältigen kann. Dieser Möglichkeitsraum kann mehr oder weniger groß sein; er kann von den Subjekten mehr oder weniger genutzt und ausgefüllt werden; und er kann sogar mehr oder weniger umgestaltet und erweitert werden. Aus welchen objektiven Ursachen und subjektiven Gründen was geschieht, *das* ist dann die entscheidende theoretische, empirische und praktische Frage für die Analyse und die Bearbeitung der *Bildungsarmut*. Der genauere Blick auf die Befindlichkeiten der Jugendlichen zeigt, dass Schulmüdigkeit und Schulverweigerung zu verstehen ist als vorrangig (nie ausschließlich) defensive und regressive, häufig auch resignative Hinnahme der extremen Beschränkungen der schulischen Entwicklungs- und Lernräume. Dann dominieren u.a. folgende Begründungsmuster des eigenen Lernverhaltens und des Verhältnisses zur Schule:

- Im Zentrum steht bei bestimmten Lernbegründungsmustern die Bewältigung der unterschiedlichen, auf die Schule bezogenen *Ängste*, sei es vor bestimmten LehrerInnen (die z. B. als „streng“ gelten oder ungerecht sind), sei es vor bestimmten Fächern oder Prüfungssituationen (z. B. Klassenarbeiten oder „im Unterricht dran genommen“ zu werden), sei es vor bestimmten MitschülerInnen (die einen wegen mangelnder Schulleistungen ausgrenzen oder auch öffentlich beleidigen) oder aber vor den Eltern (die sich z. B. für ihre „dummen“ Kinder schämen). Diese Ängste werden ggf. dadurch verschärft, dass man sich in bestimmten Fällen völlig zu Recht ungerecht behandelt fühlt, über die betreffenden LehrerInnen bzw. SchülerInnen moralisch empört ist und dabei erfahren muss, dass diese das „ziemlich kalt“ lässt.

- Gelingt die produktive Bewältigung solcher oder ähnlicher angsterzeugenden Konstellationen immer häufiger nicht, dann werden diese Jugendlichen zunehmend aus ihrem bisherigen Bildungsgang verdrängt und schließlich nach unten abgeschoben. Dies ist dann für sie ein *kritisches Lebensereignis*, welches ihr Selbstvertrauen massiv erschüttert -- und so auch ihre Ängstlichkeit nochmals verfestigt und vertieft, weil sie nun für meine weitere Zukunft „schwarz sehen“.

-- Werden die alltagspragmatisch erworbenen Kompetenzen für die LehrerInnen, aber auch für die meisten meiner MitschülerInnen immer unwichtiger und die tatsächlich bei diesen Jugendlichen vorhandenen Defizite in Bezug auf die schulischen Anforderungen immer größer, dann hat dies nicht nur Stigmatisierungsprozesse von Seiten der LehrerInnen bzw. SchülerInnen zur Folge, sondern verschärft auch die Gefahr der *Selbststigmatisierung*: Sie trauen

sich dann immer weniger zu, fühlen sich von allen abgelehnt, ziehen sich immer mehr zurück und isolieren sich so aktiv. Sie werden so aus eigenem Antrieb zu dem bzw. zu der, den die anderen schon immer in ihnen gesehen haben: zu einem Versager bzw. zu einer Versagerin.

-- Zur inneren und äußeren Selbstisolation kann auch ein zunehmender Rückzug von den schulischen Anforderungen und Sozialbeziehungen beitragen, wenn die Betroffenen sich nämlich innerlich immer mehr von der Schule „verabschieden“, weil sie in der Bewältigung der „Schularbeit“ immer weniger Sinn sehen und dann immer häufiger auch real, physisch nicht anwesend sind. Oder wenn sie anfangen ihre Situation *umzudeuten*, sich von allem und jedem bedroht sehen und darauf immer häufiger mit aggressiven „Gegenattacken“ reagieren, also versuchen die schulische „Machtfrage“ zu stellen oder aber die ganze Schule nur noch für einen „Scheiß Laden“ halten.

Die Herausbildung der mit *massiven emotionalen Leidensprozessen* verbundenen defensiven Begründungsfiguren des Selbstverständnisses als Lernende und als SchülerInnen werden nicht zuletzt dadurch nahe gelegt, dass es diesen Kindern und Jugendlichen an hinreichenden *außerschulischen Kompensationsmöglichkeiten* fehlt, um den Mangel an schulischer Entwicklungs- und Lernförderung zumindest teilweise ausgleichen zu können. Das betrifft zum einen die strukturellen Einschränkungen der familiären Anregungs- und Lernräume, die zugleich auch nur unzureichende Hilfen anbieten (können), um die emotionalen Konflikte des Schul- und Unterrichtsalltags durchzustehen. Dabei zeigt auch die abnehmende Termindichte in den unteren sozialen Milieus, das offensichtlich auch in den peer-groups sowie in den pädagogischen Räumen der offenen und verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit (sofern sie diese Angebote überhaupt wahrnehmen bzw. dort nicht durch offene oder verdeckte Ausgrenzungsprozesse „vertrieben“ werden!) viele der von ungünstigen Schulverhältnissen betroffene Kinder und Jugendliche zumindest nicht so viel Hilfe und Ermutigung erfahren, dass sie die schulischen Förderungsmängel quasi parallel ausgleichen können, oder sie vielleicht sogar punktuell kritisch und aktiv in Frage stellen (z. B. ungerechte Benotungen oder tatsächliche Ausgrenzungspraktiken durch bestimmte LehrerInnen, die ggf. auch von der Schulleitung gedeckt und der Schulaufsicht hingenommen werden). So führt die soziale Entmischung der sozialen Räume und Schulformen in den unteren Milieus zu einem Verlust an Möglichkeiten der sozialen Kapitalbildung, die auch die Aneignung kulturellen Kapitals erschwert, was wiederum zum Verlust sozialen Kapitals führt; auf diese Weise entstehen *Regressionsspiralen* in Bezug auf die psychischen und sozialen Ressourcen dieser Kinder und Jugendlichen. Dafür sind die wohnungslosen und bildungsarmen Jugendlichen ein besonders dramatisches Beispiel.

4. Perspektive: Eine nachhaltige Schulreform für alle

Dieser Beitrag musste die Probleme ins Zentrum stellen; aber er soll auch Lösungsrichtungen benennen. Die erste wäre, dass die kritisch durchdachte *Reformpädagogik* zu dem zentralen Grundlagenkonzept unserer *Staatsschulen* wird und ihre reichhaltigen Traditionen und Erfahrungen immer mehr den Schulalltag innerhalb und außerhalb des Unterrichts bestimmen (dazu kann auch die Kooperation mit Institutionen und Personen der Sozialen Arbeit beitragen). – Zweitens benötigen wir *längeres gemeinsames Lernen* – zumindest während der ganzen Sekundarstufe I - , so dass es zu einer entwicklungsfördernden Vielfalt der sozialen Milieus und ihrer Lebensbewältigungs- und Lernweisen kommen kann, die so etwas wie die lebensweltliche „Infrastruktur“ gelingender, also *sozialintegrativer* schulischer Bildung und Erziehung darstellen. Und drittens müssen *regionale Bildungslandschaften* aufgebaut werden, die alle Einrichtungen der öffentlichen Erziehung von Kindern und Jugendlichen sowie alle an Bildungsfragen interessierten Personen, Bewegungen, und Institutionen flexibel miteinander vernetzen. Alles drei wäre der nachhaltigste Schutz von Bildungsarmut.

Literaturhinweise

- Barth, Gernot / Henseler, Joachim (Hrsg.): Jugendliche in Krisen, Baltmannsweiler 2005
Braun, Karl-Heinz /Wetzel, Konstanze: Soziale Arbeit in der Schule, München/Basel 2006
Simon, Titus / Uhlig, Steffen (Hrsg.): Schulverweigerung, Opladen 2002
Spiess, Anke / Tredop, Dietmar (Hrsg.): „Risikobiografien, Wiesbaden 2006
Wagner, Michael (Hrsg.): Schulabsentismus, Weinheim und München 2007