

## **Warum Jugendliche an Schule scheitern. Plädoyer für ein anderes Bildungsverständnis<sup>1</sup>**

Schule und Bildung sind in den letzten beiden Wochen wieder einmal in aller Munde. Vor allem durch den „PISA-Schock“ vor knapp 3 Jahren ist Deutschland in dieser Hinsicht so in Alarmbereitschaft versetzt worden, dass gegenwärtig kein Politiker und kein Wahlkampfprogramm mehr auf diese Thematik verzichten kann. Und so wurde – etwas überraschend – der Ausbau der Ganztagschulen flugs zu *der* zentralen Antwort und zu einem politischen Schlüsselprojekt in dieser Legislaturperiode erklärt. Zugleich sind auf politischer und wissenschaftlicher Ebene vielfältige Bemühungen um eine Standortbestimmung in Sachen Bildung festzustellen, wobei sich Bund und Länder inzwischen auch auf das Projekt eines ersten gemeinsamen nationalen Bildungsberichts geeinigt haben (in den dann hoffentlich auch das hier anstehende Thema Eingang findet). Und im bangen Warten auf die neuen PISA-Ergebnisse der Befragung von 2003, haben in diesen Tagen der neu erschienene jährliche OECD-Bericht „Bildung auf einen Blick“ sowie eine OECD-Studie zur „beruflichen Qualifizierung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern“ für neue Aufregung und Kontroversen gesorgt.

Stand ursprünglich in dieser ganzen Debatte um die deutsche Schmach von PISA das schlechte Abschneiden deutscher SchülerInnen im internationalen Vergleich als das alarmierendste Resultat dieser Leistungsvergleichsstudie im Mittelpunkt, so hat – zumindest in Fachkreisen – rasch der noch viel fatalere Befund der ausgesprochen starken sozialen Selektivität des deutschen Bildungssystem für Aufregung gesorgt, also der Fakt, dass in Deutschland der Bildungserfolg stärker mit der sozialen Herkunft zusammenhängt als in jedem anderen untersuchten Land. Erst damit wurde das Augenmerk auf die so genannten „Risikogruppen“ von PISA gelegt, d.h. auf jene Schüler und Schülerinnen, deren Kompetenzniveau so gering war, dass sie mit massiven Problemen im Bildungssystem und – noch weit schlimmer – später auf dem Arbeitsmarkt rechnen müssen. Das deutsche Bildungssystem schafft es bis heute nicht – wie noch Mitte/Ende der 60er-Jahre durch enorme Bildungsanstrengungen erhofft –, den unterschiedlichen sozialen Schichten und Milieus über den Weg der Bildung vergleichbare Lebenschancen einzuräumen. Im Gegenteil: Die Schule ist in Deutschland sogar Triebfeder für weitere soziale Differenzierungsprozesse. Andreas Schleicher, der deutsche Bildungsexperte

---

1 Gekürzte Fassung des Eröffnungsvortrages bei der Fachtagung „Förderung schulmüder und schulverweigernder Jugendlicher“ am 24.09.2004 in Halle.

bei der OECD und Mitverantwortlicher für die PISA-Studien hat kürzlich in einem Interview gesagt: „Der Erfolg einer Schule muss aber gerade daran gemessen werden, wie gut sie mit Schwierigkeiten umgeht. Es gibt in Deutschland Lehrer, die der Ansicht sind, wer in ihrem Unterricht nicht mitkomme, habe auf der jeweiligen Schule nichts zu suchen. Das können wir uns nicht leisten“. Solche Schwierigkeiten hat die Schule auf verschiedenen Ebenen. Bezogen auf den Schulerfolg, oder richtiger: auf den Schul*misserfolg* von SchülerInnen lassen sich als markanteste Formen festhalten:

- (1) die Wiederholung einer Klasse bzw. der Abgang auf eine nachgeordnete Schule im mehrgliedrigen Schulsystem,
- (2) die unterschiedlichen Formen der Schulverweigerung sowie
- (3) das endgültige „Scheitern“ an Schule, sprich: der Abschied von der Schule ohne Abschluss.

Fasst man dieses zusammen und versucht eine quantitative Abschätzung, so hat in der Summe vermutlich rund jedes vierte Kind irgendwelche Probleme, also Schwierigkeiten mit der Schule im Laufe seiner Schulzeit. Dies darf man bildungspolitisch nicht einfach zur Kenntnis nehmen und folgenlos zur Tagesordnung übergehen. Aber die Bildungspolitik scheint in dieser Hinsicht gespalten zu sein. Während das „Scheitern“ an Schule derzeit wieder einmal wachsende Aufmerksamkeit in den Medien erfährt, hat man zugleich den Eindruck, dass es vielen eher um die Sorge geht, wie wir das obere Drittel der Kinder und Jugendlichen in die internationale Spitzengruppe bekommen – und nicht, wie wir es schaffen, die bildungsfernen Schichten und die Bildungsbenachteiligten stärker an den Durchschnitt heranzuführen.

Im Lichte dieser Überlegungen will ich mich im Folgenden aus einer etwas allgemeineren Sicht, die nicht allein auf die Innenseite des Tagungsthemas ausgerichtet ist, mich dem Thema in vier Schritten nähern.

## **1. Die sozialpolitische Seite der Bildungsfrage**

Schaut man auf die „Verlierer“ des Bildungssystems – also etwa auf die Risikogruppe bei PISA –, wie sie sich in Erfahrungen und wissenschaftlichen Studien zeigen, die sich auf Schulverweigerung und Abgänge ohne Schulabschluss beziehen, so ist ein deutlicher sozialpolitischer Mechanismus erkennbar, der sich nach wie vor fundamental auf die Bildungsbiographien von Kindern auswirkt. Dieser lautet: Kinder starten in punkto Bildungschancen in Deutschland keineswegs bei Null, starten beileibe nicht alle mit den gleichen Voraussetzun-

gen. Während die einen bereits bei der Geburt von ihrem Elternhaus ein gut angelegtes Sparbuch an Sozialkapital übertragen bekommen, das ihnen gewissermaßen sozial „vererbt“ wird und für sie eine zumindest durchschnittliche Bildungsbiographie wahrscheinlich macht, haben diejenigen, die später deutlich erkennbare Schwierigkeiten im Schulsystem haben, in aller Regel zum gleichen Zeitpunkt von ihren Eltern nicht nur nichts geerbt – das ginge ja noch –, sondern sie haben zusätzlich eine soziale Hypothek, also, um im Bild zu bleiben, Schulden durch ihren familiären Hintergrund mit auf den Weg bekommen. Und man hat den Eindruck, diese sozialen Schulden können sie in ihrem eigenen Leben kaum noch abbauen, zumindest hilft ihnen dazu im Moment das deutsche Bildungssystem nicht wirklich.

Mit Blick auf die Schulverweigerer und Schulverweigerinnen heißt das: Auffällig ist der starke Zusammenhang, der zwischen Schulerweigerung und den Faktoren der sozioökonomischen Lebenslage (also Armut), der Migration und dem damit oft verbundenen unzureichenden Sprachvermögen sowie sonstiger psycho-sozialer familiärer Probleme besteht (und diese Faktoren können sich natürlich wechselseitig auch verstärken). Auch wenn Schulverweigerung, Sitzenbleiben und Schulabbruch unter dem Strich stärker „männliche“ als „weibliche“ Probleme sind – so findet sich in den SchülerInnenbefragungen stets ein größerer Anteil an männlichen Schulverweigerern; und auch Sitzenbleiben und fehlende Schulabschlüsse treten unter männlichen Jugendlichen häufiger auf –, so scheint die Frage der sozialen Differenzierung, die sich im und durch das Bildungssystem reproduziert dennoch entscheidender zu sein. Gerade die unterschiedlichen Schulformen des drei- bzw. viergliedrigen Schulsystems haben bereits in der 5. Klasse eine sozial deutlich unterschiedlich zusammengesetzte, also sozial sortierte Schülerschaft. Wenn man dann den Befund hinzu nimmt, dass die Erfahrung des „Sitzenbleibens“ in den Hauptschulen für mehr als ein Drittel der SchülerInnen Realität wird, während in Gymnasien der Anteil unter 10% liegt – also an Hauptschulen fast viermal höher ist, obgleich die unterschiedlichen Schulformen diesen Kindern ja gerade besser gerecht werden sollen –, dann setzt sich das Bild der verstärkten sozialen Auslese durch Schule fort. Analoges gilt auch für die aktive Schulverweigerung; auch sie findet sich insbesondere an Haupt- und Förderschulen, während alle anderen Schulformen demgegenüber wesentlich geringere Anteile in dieser Hinsicht aufweisen (wobei hier zusätzlich ein Mechanismus von Schulverweisen und -absteigen greift).

## 2. Die modernisierungstheoretische Seite der Bildungsfrage

Nun sind die bislang genannten sozialpolitischen Probleme leider nicht die einzigen Schattenseiten, die sich – völlig jenseits von Schule und Unterricht – als Hypothek auf die Biographien der Kinder legen. Sie sind vielleicht eher so etwas wie ein persönlich schwerer Ballast, ein kaum rückzahlbares Darlehen, das Kindern von Anfang an aufgebürdet wird. Hinzu tritt aber eine weitere Hypothek mit Blick auf die Frage des Bildungserfolgs und Misserfolgs, die ich als die modernisierungstheoretische Seite umschreiben würde. Diese sind, wenn man so will, die äußeren, klimatisch und kulturell veränderten Rahmenbedingungen, die alle betreffen. Ich meine die generell gestiegenen und veränderten Anforderungen an Kinder und Jugendliche im Prozess des Aufwachsens, die ebenso vielfältig wie instabil, flüchtig und permanent revisionsbedürftig gewordenen Dimensionen des Wissens und Könnens, die ihnen abverlangt werden, die sie Planungsbüros ihrer eigenen Lebensführung, zu eigenen „Arbeitskraftunternehmern“, zu ihrer eigenen „Ich-AG“ werden lassen.

Kinder und Jugendliche haben heute ungleich mehr Möglichkeiten, eigene Entscheidungen zu treffen, kleine wie große; das ist die Seite der Multioptionsgesellschaft. Sie stehen zugleich aber auch vor der fast alternativlosen Zumutung, diese Entscheidungen treffen zu müssen; das ist die Seite der Risikogesellschaft. Und diese „riskante Chance“, ein Begriff von Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim, bewältigen bei weitem nicht alle. Dies ist eine Herausforderung eigener Art, sie erzeugt auf ihre Weise Gewinner und Verlierer. Dass in dieser Situation entweder neue Orientierungspunkte gesucht bzw. ersatzweise in Anspruch genommen werden, wofür Gleichaltrige, Cliques, Medien, Jugendkulturen, Moden und Trends ein reichhaltiges Reservoir bieten, oder aber entsprechende Markierungen gänzlich entfallen, wird zu einer eigenen Risikodimension des Scheiterns an den altersgemäßen Bildungsherausforderungen. Und wenn dann zugleich der Zugang zu den Institutionen des Ausbildungs- und Beschäftigungssystems – also zu Ausbildungs- und Arbeitsplätzen – ebenso schwieriger wird wie auch zu den Angeboten des Sozial-, Erziehungs- und Gesundheitswesens, d.h. zu den einschlägigen Beratungs- und Unterstützungsangeboten, dann sind gerade diejenigen, die nicht oder nur wenig auf familiäre Ressourcen und private Unterstützungssysteme zurückgreifen können, und die nicht gelernt haben, sich unter den veränderten Rahmenbedingungen kompetent zu bewegen, in ihrer Biographie am stärksten gefährdet. Dabei bleibt dann aber als eine notwendige – wenn auch nicht mehr hinreichende – Einflussgröße des Zugangs zu den Positionen, Platzierungen und möglichen Gratifikationen des Erwachsenenalters der Schulerfolg,

der Erwerb von Kompetenzen und Zertifikaten in der Schule und durch die Schule (noch immer sind geringe oder gar fehlende schulische Bildungsabschlüsse der größte Risikofaktor auf dem Arbeitsmarkt).

### **3. Die schulpolitische Seite der Bildungsfrage**

Wenn die skizzierten veränderten mentalen und kulturellen gesellschaftlichen Herausforderungen und die belastende soziale Hypothek, die einigen Kindern und Jugendlichen mit auf den Weg durch ihre eigene Bildungsbiographie gegeben wird, in etwa das beschreibt, was die heutige Schule kontextualisiert, also gewissermaßen vorfindet, dann heißt das für diese zweierlei:

- Einerseits ist sie sicher nicht allein verantwortlich für das „Scheitern“ an Schule verantwortlich; damit würde sie überschätzt und überfordert. Selbst ein sozial gut integrierendes Schulsystem wird Unterschiede bei den Schülern erzeugen und – ohne ein Zusammenspiel von Bildungs- und Sozialpolitik – auch weiterhin das Scheitern von SchülerInnen nicht verhindern können. Schulerfolg und -misserfolg wird auch durch eine Reihe von sozialen und individuellen Faktoren geprägt, die die Kinder und Jugendlichen in die Schule mitbringen und die die Schule sicher nicht zu verantworten hat. Und Schule, das sollte man nicht aus dem Auge verlieren, schafft es zum Glück ja auch immer wieder, von Haus aus sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen eine verhältnismäßig unproblematische Schullaufbahn zu eröffnen.
- Andererseits ist jedoch zu fragen, inwieweit Schule selbst für die sozial Benachteiligten, für die Kinder und Jugendlichen mit wie auch immer gearteten Schwierigkeiten förderlich oder hinderlich ist, wie sie also – wie am Beispiel von Herrn Schleicher eingangs zitiert – mit Schwierigkeiten umgeht. Und gerade in diesem Punkt hat das deutsche Schulsystem in der PISA-Studie gravierende Mängel und Schwächen erkennen lassen, da ja auch die anderen Länder diese veränderten Ausgangslagen und die sozial Benachteiligten haben, dies aber offenbar besser kompensieren, auffangen können.

„Scheitern“ an der Schule meint dabei jedoch nicht nur das Scheitern an den fachlichen Anforderungen. Schlechte schulische Leistungen sind am Beispiel der Schulverweigerer nur *ein* Grund für Abwesenheit. Insofern lassen sich schulische Problemstellungen, die auch „normale“ Schulkarrieren stark beeinflussen und gerade problembelastete Jugendliche besonders treffen können, aus meiner Sicht auf mindestens drei Ebenen identifizieren:

- erstens auf der Ebene der *Organisation von Schule*, also mit Blick auf die Frage, *wie* wir Schule organisieren, ob als Einheitsschule, als gegliedertes System oder etwa als Ganztageschule;
- zweitens auf der Ebene der *Inhalte der Schule*, also mit Blick auf die Frage, *was* wir den Kindern an Themen, an Stoff, an Bildungsgegenständen anbieten und zumuten;
- und drittens auf der Ebene der *Interaktion in der Schule*, also mit Blick auf die Frage, *wie* wir Kinder in Schule *beteiligen*, sie einbeziehen, ihnen begegnen, ihnen Anerkennungschancen eröffnen, sie fördern und unterstützen.

### **3.1 Der Blick auf die Schule als Organisation**

Beginnt sich die Schullandschaft derzeit durch den Aufbau einer Ganztageschule zu verändern, so kämpfen wir dennoch mit einem entscheidenden Selektionskriterium im Bildungswesen: dem dreigliedrigen, oder genauer: dem viergliedrigen deutschen Schulwesen – zumindest immer noch im Schnitt der Bundesländer gesprochen (die Sonder- und Förderschulen werden einfach oft ausgeblendet). So setzt das deutsche Schulsystem nach der gemeinsamen Grundschule auf eine Verzweigung in leistungshomogenere Lerngruppen in eigenen Schulformen, also auf eine vermeintliche Trennung der Kinder nach Leistungsstärke. Und dann darf man sich am Ende auch nicht wundern, wenn Studien wie PISA auch dementsprechend hohe Leistungsunterschiede zwischen diesen Schulformen ermitteln. Bildungspolitisch höchst ärgerlich wird es allerdings dann, wenn die Kriterien für diese Selektionsmechanismen, wie PISA gezeigt hat, weniger mit der tatsächlichen Leistungsstärke der SchülerInnen als vielmehr mit der sozialen Herkunft zusammenhängen. Neben dieser hierarchischen Differenzierung ließen sich sicherlich weitere Fragen der schulorganisatorischen Seite benennen, die sich für Teile der SchülerInnen als schwierig erweisen können. Um nicht falsch verstanden zu werden – diese Herausforderungen meistern erstaunlich viele SchülerInnen relativ erfolgreich. Mir geht es vielmehr darum, zu beobachten, inwieweit gerade benachteiligte Kinder und Jugendliche mit möglicherweise geringeren Bewältigungskompetenzen von diesen Bedingungen überfordert werden. Ich will aber hier nicht diese Seite der Thematik weiter vertiefen.

### 3.2 Der Blick auf die Inhalte der Schule

Auch aus den Inhalten des schulischen Lernens ergeben sich ebenfalls besondere Anforderungen an Kinder und Jugendliche. Ich will in diesem Zusammenhang nur zwei Aspekte herausgreifen, den prekären Gebrauchswert und die fehlende Ernsthaftigkeit:

1. *Der prekäre Gebrauchswert* meint, dass das schulische Lehren und Lernen vielfach wenig sichtbar auf eine unmittelbare Verwertbarkeit im gegenwärtigen oder späteren Leben ausgerichtet ist oder zumindest diese für die Kinder und Jugendliche oft nicht erkennbar wird. Ingo Richter, mein Vorgänger im DJI, hat einmal formuliert, dass man alles Wichtige für das spätere Leben gerade *nicht* in der Schule lernt. So ist es in der heutigen Zeit vielleicht immer weniger selbstverständlich, warum in der Schule beispielsweise Fächer wie Physik, Chemie oder Geographie, also klassische Fächer eines prosperierenden Industriezeitalters gelehrt und von allen gelernt werden müssen (womit ich gar nichts gegen den Sinn dieser Fächer sagen will), während zugleich etwa Fachgebiete wie Medizin, Psychologie, Recht, Ökonomie oder Pädagogik so gut wie gar nicht vorkommen – ganz so, als würden wir nicht längst in einer wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaft leben und würde es sich bei der zweiten Gruppe um Themen und Fächer handeln, bei denen wir immer noch stillschweigend davon ausgehen können, dass wir in diesen Fragen mit Ignoranz, Gottvertrauen und einem fröhlichen Dilettantismus ungeschoren durchs Leben kommen.
2. *Mit der „fehlenden Ernsthaftigkeit“* meine ich die *latente Künstlichkeit*, d.h. die Reduzierung des schulischen Lernens im Kern auf das „Als-Ob-Lernen“, auf eine Art Vorratslernen und die damit einhergehende fehlende Ernsthaftigkeit mit Blick auf die direkten und unmittelbaren Folgen schulischen Lernens. Um dies in einem Bild zuzuspitzen: Schule hat sich auf längst zu einer unendlich langen sportlichen Dauertrainingseinheit entwickelt, bei der nicht nur der tatsächliche Wettkampf – der eigentliche Anlass für das umfangreiche Trainingsprogramm – selbst in so weite Ferne geraten ist, dass es wenig erstaunt, wenn einige Jugendliche zwischenzeitlich die notwendige Ausdauer vermissen lassen und die Geduld verlieren – zumal, wenn sie ständig mit anhaltend schlechten Zwischenzeiten konfrontiert werden, die ihnen keinerlei Aussicht auf eine spätere Teilnahme am realen Wettkampf eröffnen.

Um nicht missverstanden zu werden: Schule wird nie zur Spaßschule werden können, in der nur das vor kommt, was Kinder gerade interessiert; sie wird nie nur den Inhalten gerecht werden können, die im gesellschaftlichen Tagesgeschäft aktuell auf der Tagesordnung stehen.

Und auch in punkto Lernformen sind vermutlich auch abstraktere Lernformen und abstraktere Lerninhalte unausweichlich; das sind auch wichtige Stationen auf dem Weg des Erwachsenwerdens. Schule ist so gesehen, immer eine inhaltliche Herausforderung, „Reich der Notwendigkeit“. Sie *muss* auch eine produktive Form der Zumutung an die Heranwachsenden sein. Die Frage ist allerdings, ob es nicht weit besser als bisher gelingen könnte als bisher, die Lernwelt Schule und die Lebenswelt der Kinder stärker zusammenzubringen, ob die Hürden der Schule wirklich so hochschwellig sein müssen, dass Einzelne aufgrund mangelhafter Erfolgsaussichten schon nach dem ersten Anlauf aufgeben.

### **3.3 Der Blick auf die Interaktion in der Schule**

Hier geht es um das konkrete Beziehungsgefüge in der Schule, um den Umgang mit Kindern, ihre Einbindung in das Schulgeschehen, auf welche Weise Schülerinnen und Schüler Schule nahe gebracht wird, aber auch auf die Schüler-Schüler-Interaktion und auf die Schüler-Lehrer-Interaktion. Auch hierzu nur zwei kurze Hinweise:

1. *Die starke kognitive Ausrichtung des schulischen Lernens:* Die Schule hat gegenüber den anderen Lebensbereichen der Heranwachsenden eindeutig eine faktenorientierte, kognitive Ausrichtung. Das ist im Kern auch richtig so, da wir Wissensaneignung und Kompetenzzuwachs weder allein durch selbstentdeckendes Lernen, gute Stimmung, emotionale Wärme oder einen Eventcharakter von Lernsettings erreichen, noch durch ein faktenabstinentes Fabulieren über „Gott und die Welt“. Aber: Diese Dinge müssen kein Gegensatz sein, dies muss sich wechselseitig nicht unbedingt ausschließen. Nicht selten können wir im Nachhinein anhand erfolgreich verlaufener Biographien feststellen, dass entscheidende Lernimpulse mit erheblichen Rückwirkungen auch auf das fakten- und kognitionsorientierte Lernen von schulexternen Einflüssen ausgingen. Es geht in diesem Sinne also um die systematische Anreicherung von Lerninhalten und -bereichen, von Lernformen und Lernmodalitäten mit anderen Wirklichkeitsdimensionen, mit praktischer Erfahrung, mit emotionaler Nähe, mit Sinnlichkeit.
2. *Das Problem einer falsch verstandenen Individualisierung:* Im Unterricht werden die Kinder unterscheidbar gemacht, werden darin eingeübt, sich in punkto Bildung und Lernen selbstzentriert, tendenziell egoistisch zu verhalten, da sie als Einzelkämpfer behandelt, geprüft und zensiert werden. Sie werden so zugleich permanent mit Rankings ihres eigenen Wissens und Könnens, aber auch ihres Versagens im Schülervergleich konfrontiert. Mag sein, dass es ernsthafte Alternativen dazu nicht gibt, aber es fehlen zumindest wir-

kungsvolle Mechanismen des Ausgleichs, es fehlen wirkungsvolle „Gegengifte“ zur Kompensation von damit erzeugten oder verstärkten Unterschieden. Diese gesamte Frage der Selektion, der Betonung von Unterschieden und der individuellen Ausrichtung des Lernens stellt sich beispielsweise in den Lernwelten vor und neben der Schule, also etwa in der Familie, im Kindergarten, in der Jugendarbeit oder in den Gleichaltrigengruppen weit- aus offener, weitaus weniger eindeutig dar. Es geht in diesem Sinne somit auch um eine pädagogisch sinnvolle, organisatorische Balance zwischen Auslese und einer breiten Förderung, von einer latent defizitorientierten zu einer eher ressourcenorientierten Ausrichtung der Bildungsanstrengungen. Dabei könnte Individualisierung von Lernprozessen, im Sinne einer individuelle Förderung, die auf unterschiedliche Lernvermögen und Kompetenzen fallspezifisch reagiert, nach dem Vorbild der vielfältigen außerschulischen Lernangebote sogar ein Vorbildcharakter für die Schule haben. Es geht also weniger um eine Individualisierung des Lernerfolgs als vielmehr eine Individualisierung der Modalitäten des Lernens.

Ich will diese Skizze hier abbrechen, auch wenn ich hier viele Punkte nicht genannt habe und sie keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann. Sie sollte lediglich zeigen, dass eine auf Unterricht ausgerichtete Schule mit einer ganzen Reihe von strukturellen Problemen zu kämpfen hat und dass das Zusammentreffen dieser strukturellen Gegebenheiten mit einer individuellen schulunabhängigen „Problemgeschichte“ zu einem „Scheitern“ an Schule führen kann, in dem sich diese verschiedenen Ebenen bis zur Unkenntlichkeit ineinander vermengen. Auch wenn es vielfach neue Ansätze auf den verschiedenen Ebenen gibt und ich Schule und Lehrer nicht pauschal verurteilen möchte: eine systematische Förderung von Benachteiligten und ein gezielter Ausgleich von sozial induzierten Benachteiligungen scheint mir im schulischen Bildungskonzept nicht unbedingt angelegt zu sein. Andere Bildungsorte können in dieser Hinsicht eine durchaus attraktive Ergänzung oder vielleicht in dem einen oder anderen Punkt sogar ein Vorbild für die in der Summe etwas eindimensionalen Formen schulischen Lernens sein.

#### **4. Bildung neu denken. Plädoyer für ein anderes Bildungsverständnis**

Wenn es Schule nicht gäbe, könnten Kinder nicht an der Schule scheitern. Das ist klar. Aber jede Gesellschaft wird damit leben müssen, dass sie Unterschiede, dass sie soziale Differenz produziert und reproduziert. Es kann also nur darum gehen, Bildungsprozesse im Aufwachen von Kindern so zu organisieren, dass sie vorhandene soziale Unterschiede nicht verstärken,

sondern auszugleichen versuchen, dass sie Bildungsangebote nach Interessen, Begabungen und Fähigkeiten sortieren – und nicht nach sozialer Herkunft – und dass die Bildungsprozesse selbst so organisiert werden, dass sie die Kinder altersentsprechend möglichst lebensweltnah, gebrauchswertorientiert und in einer Anerkennungskultur mit Ernsthaftigkeitscharakter angesprochen werden. Sofern es in diesem Sinne bei der Bildung als Ziel um die Befähigung zu einer möglichst autonomen, eigenständigen Lebensführung in einem umfassenden Sinne geht (also im Sinne einer allgemeinen Lebensführungskompetenz mit Blick auf Partnerschaft, Familie, die eigene Person und das Verhältnis zu einer politischen und sozialen Mitwelt), erscheint sich mir Bildung aus sowohl schulischen als auch außerschulische Komponenten zusammensetzen zu müssen. Hierfür wird die Kinder- und Jugendhilfe ebenso gebraucht wie die Familie, das Schulumfeld und die Arbeitswelt.

Aber alle außerschulischen Angebote zusammengenommen entlasten das Schulsystem nicht von der Pflicht, alles zu unternehmen, um jedes einzelne Kind zu erreichen, jeden Schüler und jede Schülerin individuell zu fördern. Ihre eigenen strukturellen Schwierigkeiten können nicht nachgängig und außerhalb der Institution bearbeitet werden. Die Schule ist zwar keine freiwillige Veranstaltung, kein unverbindliches Treffen zum Zwecke der Luststeigerung; und in der Schule wird auch nicht aus freien Stücken und nur selbstbestimmt das gelernt, was den SchülerInnen Spaß macht oder ihnen subjektiv wichtig erscheint. Trotzdem wird sie sich mit ihren eigenen strukturellen Defiziten und ihrem Bildungsverständnis auseinandersetzen müssen, wenn sie ihre sozialpolitische Verantwortung nicht völlig abgeben will. Vielleicht muss sie den Blick einfach nur umdrehen und nicht fragen „warum Schüler an Schule scheitern?“, sondern „warum Schule an Schülern scheitert?“ Dieser veränderte Blickwinkel würde zumindest die Beweisspflicht verändern.

Dass auch die Ganztagschule Schulverweigerung nicht verhindern wird, dass problematische Konstellation in Bezug auf Schule, Peers und Familie und vor dem Hintergrund eines erweiterten Bildungsverständnis und Weiterentwicklung des Lernens nicht zu verhindern sind, erscheint mir klar. Trotzdem könnte ein solches Umdenken und veränderte Bildungs- und Lernsettings einige Probleme, die mit für das Scheitern an Schule verantwortlich sind, reduzieren oder in anderer und neuer Form auffangen und damit dazu beitragen, dass Schule „mit Schwierigkeiten“ besser umzugehen lernt.