

# Bildung und Soziale Arbeit

## Wirkungsbeschränkungen und -möglichkeiten in der Institution Schule am Beispiel Schulverweigerung

von Vera Koritensky und Anja Post-Martens

### Teilhabe und Ausgrenzung

Die Absicht, Wirkungsbeschränkungen und -möglichkeiten für Teilhabe und Handlungsfähigkeit in der Institution Schule aus Subjektsicht zu ergründen, bestimmte die Fragestellung unserer Forschungsarbeit. Wir vertreten hierbei die auch auf den eigenen Praxiserfahrungen beruhende These, dass zivilgesellschaftliche Bildungsinstitutionen – politisch gewollt – strukturell den Ausschluss bestimmter Schüler bedingen. Sie reproduzieren somit ungleiche gesellschaftliche Teilhabe und Verfügungsmöglichkeiten, was die Betroffenen dieser Ausgrenzungsmechanismen wahrnehmen und subjektiv beantworten. Folgende Fragen wollten wir in unserem Forschungsvorhaben näher betrachten: Wie wird das Handeln der verschiedenen Akteure bestimmt? Wo liegen Möglichkeiten, gegen die Ausgrenzungsmechanismen individuell, kollektiv und professionell Teilhabemöglichkeiten zu erwirken? In welcher Weise professionelle Soziale Arbeit dazu beitragen, Widerstands- bzw. Partizipationsräume zu eröffnen?

Wir gehen davon aus, dass es wesentlich auf die intersubjektive Interaktion der Beteiligten, ihre Überzeugungen und damit spezifischen sozialen Beziehungen ankommt. Gerade da, wo Soziale Arbeit gegen hegemoniale Zurichtungsabsichten für die Partizipation und Teilhabe – nach Maßgabe eigener Interessen und Bedürfnisse derjenigen, die gesellschaftlich ausgegrenzt werden – wirkt, scheinen sich unseres Erachtens auch gegen restriktive Rahmenbedingungen positive Effekte von Teilhabemöglichkeit realisieren zu lassen. Partizipation und Teilhabe verstehen wir als die soziale Selbstverständigung über Handlungsmöglichkeiten für gesellschaftliche Veränderungen. „So ist die Teilhabe an



Foto: C. Polzin

der gesellschaftlichen Verfügung über seine eigenen Lebensbedingungen, darin die kooperative Verbundenheit mit anderen durch das Allgemeininteresse, eine unabweisbare subjektive Notwendigkeit für den Menschen, Voraussetzung für die Entwicklung der Fähigkeiten und Bedürfnisse in Richtung auf ein erfülltes, menschenwürdiges Dasein. Umgekehrt ist die Ausgeschlossenheit und Isolation von der gemeinschaftlichen Bestimmung relevanter eigener Daseinsumstände, die Ausgeliefertheit an fremde Kräfte und Mächte, gleichbedeutend mit existenzieller Angst, Entwicklungslosigkeit, Verkümmern der eigenen Lebens- und Erlebnismöglichkeiten.“ (Holzkamp 1980: 212)

In den gängigen Ansätzen Sozialer Arbeit scheint es uns eher um die kontrollwissenschaftliche Sicherstellung von Anpassungsleistungen an Anforderungen und Zumutungen bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse zu gehen. Wir verstehen tatsächliche Teilhabe an gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion als die Mitrealisierung des Allgemeininteresses an gemeinsamer Selbstbestimmung. Wir gehen davon aus, dass jeder Mensch das Grundbedürfnis nach Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen hat und gemeinsam mit anderen gesellschaftliche Bedingungen bestimmen und entwickeln können will. Hierfür spielt Bildung und Lernen eine hervorragende

Rolle. Bildung und Lernen verstehen wir als Weltaneignung zur Entwicklung von Einsicht in eigene und gemeinsame Lebensbedingungen und als Grundlage für Erkenntnis und Entwicklung eigener und gemeinsamer Interessen und Bedürfnisse. Dies ist aus unserer Sicht notwendige Voraussetzung für gesellschaftsveränderndes Handeln.

### Bildung und Schule:

„... damit man später 'n Job hat und Geld verdient ... und nicht auf der Straße landet ...“ (ehemaliger Schüler des Projekts „Die 2. Chance!“)

Bildung entsteht durch gemeinsames Handeln, ist gemeinsames Weltverstehen, -aneignen und -verändern.

In humanistischer Tradition wird Bildung begriffen als ein steter Prozess, in dem sich durch zwischenmenschlichen Austausch die Aneignung der Welt- und Selbstverhältnisse realisiert. Bildung ist demnach nur denkbar, wenn der Mensch als Subjekt verstanden wird, ein dialogisches Miteinander gegeben ist und dieses frei von bevormundenden Zweckerfordernissen ist. Bildung entsteht durch gemeinsames Handeln, ist gemeinsames Weltverstehen, -aneignen und -verändern. Diesem Ideal folgend sollte die gesellschaftliche Institution Schule das Recht auf Bildung für alle verwirklichen, mit dem Ziel, für eine gute und gerechte Gesellschaft zu wirken. Dieses humanistische Ideal wurde zunehmend durch eine technokratisch-ökonomistische Weltsicht ersetzt, in der Schule vor allem für die gesellschaftliche Arbeitsteilung und deren ökonomische Entwicklung nützliche Menschen produzieren sollte. Darauf aufbauend lautet die öffentliche, fachliche und politische Erwartung, dass Schule als ‚gesamtökonomischer Produktionsfaktor‘ die bestehende Gesellschaftsordnung gewährleisten und als ‚individueller Sozialfaktor‘ künftige Konsummöglichkeiten erhöhen und letztlich den gesellschaftlichen Status bestimmen solle.



aktion zwischen Wissendem und Unwissendem bestimme die sozialen Beziehungen, Schüler fügten sich „vernünftigerweise“ den bestehenden Regularien und müssten den Eindruck gewinnen, dass das Lernen bzw. das Aneignen von Wissen etwas ist, das ihnen äußerlich mit mehr oder weniger Zwang aufgenötigt werden müsse. Nicht das gemeinsame Interesse am Lerngegenstand, sondern das Bemühen um eine positive Bewertung von Seiten des Lehrpersonals sei hierbei bestimmend. Ein umfassend „schulgebildeter“ Mensch sei demnach nur Produkt dessen, „was andere sich für ihn als wissens- und könnenswert ausgedacht haben, ein von der Schuldisziplin ‚verfertigtes‘ Bildungsmonster, dessen ‚Bildung‘ sich zwangsläufig dadurch aufhebt, dass sie nicht die seine ist.“ (Holzkamp 1993: 396)

Die ökonomisch motivierte Schule und ihr Belehrungscharakter münden in systematischer Disziplinierung aller an Schule beteiligten Subjekte. Schule teilt als vermeintlicher Garant formaler Gerechtigkeit Lebenschancen zu, die nicht als Ergebnis unterschiedlicher Entwicklungsmöglichkeiten, sondern als objektiv notwendige Konsequenz aus exakt messbaren Unterschieden im Leistungsniveau erscheinen. Sie trägt so zur Verschleierung und Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Ungleichheit bei. Folge der sich in den schulischen Regularien niederschlagenden allumfassenden permanenten schulischen Disziplinierung und Bewertung ist, dass das eigentliche Lernsubjekt mit seinen Interessen, Bedürfnissen und Möglichkeiten in der Institution Schule nicht auftaucht.

Der aktuelle Ruf nach mehr ‚Bildungschancen‘ wirkt unter diesen Voraussetzungen als Verstärkung der geforderten Anpassungsleistung der Subjekte. Bildung verkommt darin zu einer in ‚verdienten‘ Abschlüssen gemessenen ‚Leistung‘, die als ‚Währung‘ auf dem kapitalistischen Markt fungiert. In dieser Leistungserbringungslogik ist Bildung nämlich dann ‚gerecht‘, wenn sie ‚Chancen‘ bietet an diesem Markt bestehen zu können bzw. den Markt aufrechtzuerhalten. Welche gesellschaftlichen Ursachen oder subjektiven Gründe es für das Nichtwahrnehmen dieser ‚Chancen‘ oder den Widerstand dagegen gibt, wird in diesem Zusammenhang nicht thematisiert und wirkt eben als individuelles Stigma. In der Verwertungslogik erscheinen Kinder, Jugendliche und Erwachsene nicht als mündige Subjekte, die sich bilden und denen man dafür gute Bedingungen schaffen muss, sondern als zu bildende Objekte, die aktiviert werden müssen, um in den bestehenden Bedingungen zu funktionieren.

Bei genauem Betrachten der aktuellen Schulgesetzgebung bestätigt sich der enorme Unterschied zwischen allgemeinen Bildungszielen und der selektierenden, bildungsverhindernden Schulpraxis: Alle Regularien der schulischen Gesetzgebung und ihre Auswirkungen stehen in deutlichem Widerspruch zu den die inhaltliche Ausrichtung des Schulwesens bestimmenden Paragraphen 1, 2 und 3 des HmbSG, die u.a. das Recht auf eine den eigenen „Fähigkeiten und Neigungen“ entsprechende Bildung, die Befähigung zu „Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität und Humanität“ und die Stärkung von „Selbstständigkeit, Urteilsfähigkeit, Kooperations-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit sowie der Fähig-

Sobald Bildung durch Schulbildung ersetzt und vor allem als Belehrung verstanden wird, wird der Prozess der Selbst- und Weltaneignung verhindert. Klaus Holzkamp legt eindrücklich dar, wie in Schule Lernen mit Lehren gleichgesetzt wird und damit zur „Verwahrlosung“ von Bildung beiträgt (Holzkamp 1993). Die tradierte Lehrer-Schüler-Inter-

Schule soll als ‚gesamtökonomischer Produktionsfaktor‘ die bestehende Gesellschaftsordnung gewährleisten.

Jugendhilfe tut sich mehr als Dienstleister für die Schule denn als Kooperationspartner hervor.

keit, verantwortlich Entscheidungen zu treffen“ proklamieren und „ein größtmögliches Maß an Mitgestaltung von Unterricht und Erziehung“ versprechen.

Es sei deutlich gesagt, dass die schulischen Rahmenbedingungen und die mit ihnen verbundenen Absichten und Auswirkungen von den jeweils Agierenden in den Institutionen nicht widerspruchsfrei umgesetzt werden. Überwiegend sind die Folgen schulischer Disziplinierung von den in Schule Agierenden nicht intendiert, nicht bekannt oder aber werden aktiv kritisiert. Trotzdem wirken schulische Rahmenbedingungen auf alle, die sich in diesen Institutionen bewegen: auf Schüler und Eltern zwangsweise, auf die Schuladministration, Lehrkräfte und Sozialpädagogen, die sich in ihrer Berufswahl für diesen Arbeitsort entschieden haben. Um etwas verändern zu können, müssen sie in ihren Auswirkungen offen und deutlich thematisiert werden. Da aber die meisten Menschen ‚Schule‘ so kennen wie sie derzeit praktiziert wird und deren Leistungsanspruch und Anpassungserwartung in ihre Welt- und Selbstsicht integriert haben, ist es schwer diese Strukturen zu hinterfragen, ohne die eigene Anpassungssozialisation in den Blick zu nehmen. Am wenigsten trauen sich diejenigen, die an bzw. in der Institution Schule scheiterten, Kritik zu äußern. Hier wirkt die Sorge, dass das Scheitern als individuelles Leistungsversagen begriffen werden könnte, bzw. die subjektive Verinnerlichung der hegemonialen Leistungsversager-Auffassung.

Die Soziale Arbeit kann nach humanistischem Bildungsbegriff eindeutig als Bildungsinstitution bezeichnet werden und versteht sich seit Beginn der öffentlichen Bildungsdebatte im 21. Jahrhundert zunehmend wieder selbst in diesem Sinne. Problematisch ist, dass auch in sozialpädagogischen Konzepten häufig Schulbildung mit Bildung gleichgesetzt wird und sogenannte qualifizierende Maßnahmen angeboten werden, die an die hegemonialen Bildungsvorstellungen anknüpfen. Gängige Begrifflichkeiten und Methoden der Jugendhilfe in diesem Zusammenhang sind beispielsweise Bewerbungstrainings, berufsvorbereitende Maßnahmen, Lerncoaching, Coolness- und Kompetenztrainings und Hausaufgabenbetreuung oder Pausengestaltung.



Foto: S. Larisch

Obwohl sich mittlerweile die Meinung durchgesetzt hat, dass Jugendhilfe und Schule gleichwertige (Bildungs- und Sozialisations-) Partner auf „Augenhöhe“ seien und nur eine strukturell verankerte Kooperation eine möglichst umfassende Bildungsentwicklung fördern könne (u.a. die Handlungsempfehlung der AGJ 2006), verbleiben die meisten Angebote in der Praxis auf Einzelarrangements, innerhalb derer die Jugendhilfe sich mehr als Dienstleister für die Schule denn als Kooperationspartner hervor tut. Kritiker dieser formalisierten Bildung neigen oftmals dazu, eine Abkehr jeglicher Bildungsbestrebungen für die Soziale Arbeit zu favorisieren, um sich mit dem System Schule und dortiger schlechter Bedingungen nicht gemein machen zu müssen. Somit unterstützt auch die Soziale Arbeit die Vorstellung, Bildung sei in erster Linie formale Schulbildung, die von informeller und formaler Bildung zwar ergänzt werde, deren formale Struktur und bestehender Erwerb aber nicht zur Diskussion stehe (u.a. Thiersch 2002). Bildung wird zwar als Aufgabe Sozialer Arbeit anerkannt, mit der funktionalen Aufteilung und einer fehlenden übergreifenden Definition des eigenen Bildungsauftrages trotzdem überwiegend in den Verantwortungsbereich der Institution Schule zurückgegeben.

### Schulverweigerung

*„Tja, was soll ich sagen, ist halt unterschiedlich, manche vielleicht, weil sie die ganze Zeit gemobbt werden, gehen sie dann nicht zur Schule, weil sie sich nicht trauen, dann gibt’s diese Leute, die Drogen nehmen, die rutschen total ab, die ha’m auf gar nichts Bock und dann halt so andere Leute, die halt falsche Freunde haben, die sagen dann zum Beispiel, ja, lass ma’ jetzt chillen gehen oder rausgehen, scheiss ma’ auf die Schule, naja und dadurch passiert so was.“* (Schülerin des Projekts „Die 2. Chance!“)

Folge der sich in den formalen und strukturellen Schulregularien niederschlagenden allumfassenden permanenten schulischen Disziplinierung und Bewertung ist, dass das eigentliche Lernsubjekt mit seinen Interessen, Bedürfnissen und Möglichkeiten in der Institution Schule nicht auftaucht. Die Schulwirklichkeit vom Standpunkt des Lernsubjekts lässt sich vor allem in den interpersonellen Beziehungen innerhalb der Institution aufzeigen. Die Lehrer-Schüler-Interaktion bestimmt die sozialen Beziehungen. Schüler fügen sich vernünftigerweise den bestehenden Regularien und müssen den Eindruck gewinnen, dass das Ler-

nen bzw. das Aneignen von Wissen etwas ist, das ihnen äußerlich mit mehr oder weniger Zwang aufgenötigt werden muss. Nicht das Interesse am Lerngegenstand, sondern das Bemühen um eine positive Bewertung von Seiten des Lehrpersonals ist hierbei bestimmend. Zwei Parteien, Schule/Lehrer und Klasse/Schüler stehen sich dauerhaft gegenüber und versuchen sich gegenseitig zu manipulieren, auf die Schliche zu kommen und auszutricksen. Auch untereinander bestimmt die Schuldisziplin das soziale Verhältnis der Schüler. Sie übernehmen die schulischen Bewertungszuschreibungen in ihrer Selbst- und Fremdsicht und stehen in Konkurrenz zueinander im Bemühen um das individuelle Davon- bzw. Weiterkommen.

Schulverweigerung ist eine Antwort auf diese schuldisziplinarisch festgelegte soziale Interaktion. Allerdings werden die aus diesen schulstrukturellen Festlegungen resultierenden Probleme stets individualisiert gedeutet: Lehrer, Eltern und insbesondere Schüler „versagen“, nicht aber die die Freude am Lernen/Lehrer austreibende, Unterwerfung und Folgsamkeit nahelegende, soziale Beziehungen deformierende Schuldisziplin. Als Hauptgrund für Schulverweigerung wird daher Angst angegeben. Angst vor Lehrern, Eltern, Schulversagen oder den Mitschülern. Schulverweigerndes Verhalten sollte aus unserer Sicht als Indikator verstanden werden für Probleme, für die den verweigernden Kindern und Jugendlichen keine anderen Lösungen möglich scheinen. Die Bedingungen, in denen die Verweigerung schulischer Anforderungen subjektiv sinnvoll ist, müssen thematisiert werden.

Schulverweigernde Jugendliche sind keine Bildungsverweigerer. Aus ihrer Sicht macht es keinen Sinn sich unter enormem Druck spezifisches Wissen und bestimmte Verhaltensweisen anzueignen, da sie von deren „Mehrwert“ meist per se ausgeschlossen sind. Die biographische Erfahrung von gesellschaftlichem Ausschluss lässt sich schwer in einer Schule ertragen, die die bürgerliche Mitte und deren Leistungs Ideale reproduziert. Die fehlende Anerkennung der eigenen Lebensrealität und individuellen Bildungsziele lässt sich mit einer möglichst umfassenden Verweigerung von Schule scheinbar gut beantworten.

**Schulverweigerung ist eine Antwort auf schuldisziplinarisch festgelegte soziale Interaktion.**

Aufmerksamkeit für ihre Auffassungen und Fähigkeiten erhalten schulverweigernde Jugendliche in der Regel nur im negativen Sinn für ihr unangepasstes Verhalten. Alle Jugendlichen sind allerdings erreichbar, wenn man ihnen Wertschätzung, Anerkennung und echtes Interesse an ihrer Person entgegenbringt. Die Artikulation ihrer tatsächlichen Interessen und Bedürfnisse wird allerdings durch die eigene Reproduktion der schulischen Normalitätserwartungen erschwert. In Erstgesprächen zur Aufnahme in das Projekt „Die 2. Chance!“ gaben viele bspw. „bessere Noten, ruhiger werden, Mathe lernen, pünktlich kommen“ als ihr Interesse an. Fast alle wollen so schnell als möglich in 'ihre' Schule zurück.



Foto: C. Polzin

### Forschungsergebnisse

Im Rahmen unseres Forschungsprojekts haben wir vier identische Leitfadenterviews mit jeweils zwei Experten (Schulleitung, Lehrkraft) und zwei Schülern (aktuelle „2. Chance!“-Schülerin und ehemaliger „2. Chance!“-Schüler) geführt. In der Interviewanalyse bestätigte sich, dass alle Interviewten die herrschende Funktion von Schule reproduzieren und gleichzeitig ein negatives Erleben der eigenen Schulwirklichkeit beschreiben.

Die Experten können aufgrund ihres Wissens um einen verallgemeinerbaren Bildungsauftrag und größerer struktureller Gestaltungs- und Beteiligungsmöglichkeiten eine ausgleichende Praxis verwirklichen. So setzte die Lehrkraft innerschulisch stark auf kollegiale Kooperation und engagierte sich auch in außerschulischen Bildungsnetzwerken. Der Schulleiter kompensierte negative Auswirkungen der Rahmenbedingungen durch intensive Organisation möglichst günstiger Bedingungen vor Ort. Hierfür betreiben beide immensen persönlichen Aufwand, der weit über die vorgesehene Lehrerarbeitszeit hinausgeht.

Die interviewten Schüler sind der Schuldisziplin ohne das Wissen um Alternativen scheinbar machtlos ausgeliefert. Sie reproduzieren diese und verstärken dadurch ihren Leistungsdruck. Dies sorgt dafür, dass sie sich als von der Norm

**In welcher Weise können Sozialarbeiter\_innen dazu beitragen, Widerstands- bzw. Partizipationsräume zu eröffnen?**

abweichend und ausgeschlossen erleben und so auch wahrgenommen werden.

In beiden Schülerschilderungen erscheint Schule als „Black-Box“, in die man reingeht, Aufgaben zu erledigen hat und wieder rauskommt:

„... Schule ist halt so 'n Ort, wo man so hinkommt, wo man eigentlich was lernen sollte, ..., man kommt her, macht 'n paar Aufgaben, geht man raus, oder so.“ (Schülerin der „2. Chance!“)

„Der Schulalltag ist eigentlich ganz okay, in den Pausen gehen wir immer alle zusammen zum Kiosk...gehen dann raus, spielen Fußball, im Unterricht lernen wir, und Hausaufgaben dann eben.“ (ehemaliger Schüler der „2. Chance!“)

Hierin verdeutlicht sich die von den Schülern erlebte Fremdbestimmung im Schulalltag, insbesondere im Unterricht, der durch von außen gesetzte Aufgaben bestimmt ist, die mit dem Schülersubjekt selbst nichts zu tun haben.

Beide Schüler beschreiben eine positive Praxis in der „2. Chance!“ und fühlen sich als Personen wahrgenommen und beteiligt, allerdings überlagert die herrschende Konzeption von Schule und vorgesehenen Schulverläufen dieses positive Empfinden, weshalb sie den Wunsch zur Normalität – also in die Schule – zurückzukehren äußern. Die Teilnahme am Projekt „Die 2. Chance!“ wird als Ausschluss aus der Schulnormalität erlebt:

„S: Na also halt in der normalen Schule, hat man halt mehr Unterrichtsstunden, sieben bis acht Stunden am Tag, ähm, da gibt's jetzt sowas nicht wie Fußball spielen oder jetzt so einfach chillen, da muss man halt richtig den Unterricht mitmachen, was hier halt so anders is'. Wo ich finde, wir sollten das hier auch so machen, damit wir das halt wieder lernen, um in die normale Schule zu kommen.

I: Da willst Du wieder hin?

S: Naja, es geht so...“

(Schülerin der „2. Chance!“ – S = Schülerin, I = Interviewer)

**Schulverweigernde Jugendliche sind keine Bildungsverweigerer.**

„Ähm ja. Man verweigert die Schule, weil man dann wahrscheinlich gemobbt worden ist und Angst hatte in die Schule zu gehen oder ... oft geschlagen worden ist ... ähm keine Freunde gefunden hat. Auch nicht in der Schule akzeptiert wurde ... ähm ja ... schlechte Noten. Und ja die 2. Chance ist, da ist es halt zum Wiedereinstieg damit man auch mal wieder in die richtige Schule kommt. Da lernt man auch was. Ja ähm. In der 2. Chance kannst du auch Freunde finden ...“ (Schüler der „2. Chance!“)

Soziale Beziehungen und Interessenorientierung werden in der Normalität der „richtigen“ Schule nicht als ‚Währung‘ akzeptiert. Sie können deshalb nicht als notwendiges Veränderungselement in die Schule übertragen werden. Fest internalisiert ist: der Schüler hat sich den Leistungserwartungen von Schule anzupassen, nicht die Schule den Interessen und Bedürfnissen der Schüler. Wer nicht mitmacht wird ausgeschlossen, hat selber Schuld und muss sich eben bessern, um wieder aufgenommen zu werden.

Die Experten hingegen können die „2. Chance!“ nicht als Schulausschluss wahrnehmen, weil das Projekt ihr Versuch ist, in der Praxis schulstrukturellen Ausschluss zu kompensieren:

„Also wir als Schule [betont] ... ähm ... bestrafen ... in Anführungsstrichen, per Ordnungsmaßnahme Schüler mit Schulausschluss ... Das ist keine Lösung!

[...] Auf die 2. Chance äh...hab' ich wirklich verdrängt auch teilweise, weil es für mich kein ... Schulausschluss ist.“ (Stellvertretender Schulleiter)

Im Experten-Fokus steht, dass der einzelne Schüler mit Projektaufnahme eine Chance bekäme, die eigenen Schwierigkeiten aufzuarbeiten, Zuwendung und Anerkennung zu erfahren, sowie die Ursachen für das schulverweigernde Handeln zu klären. Im blinden Fleck der Experten bleibt die politisch gewollte Selektionsfunktion von Schule, die mitursächlich für die verweigernde Schülerhaltung ist und die 2.Chance-Schüler die Projektteilnahme als Ausschluss aus der Normalität erfahren lässt. Sie individualisieren somit den strukturellen Ausschluss, den sie eigentlich zu vermeiden suchen, indem sie Teilhabe bzw. Beteili-

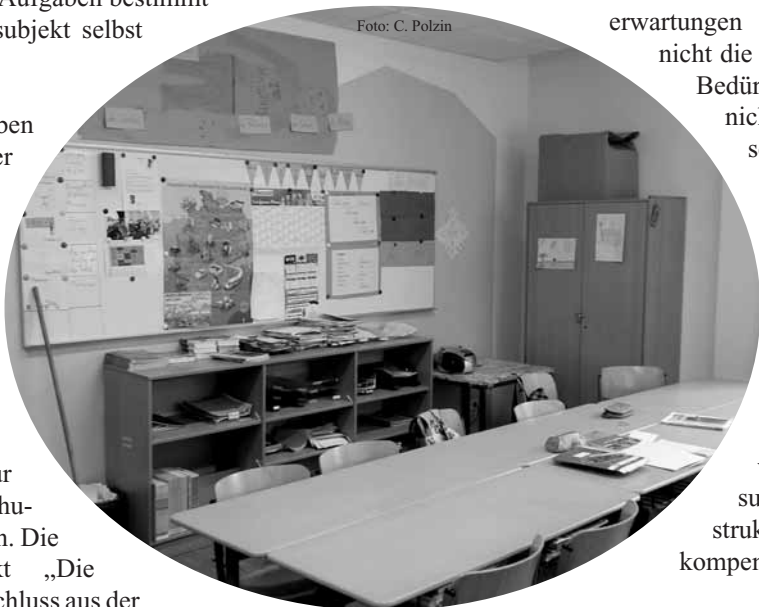


Foto: C. Polzin

**Aus schulstrukturellen Festlegungen resultierende Probleme werden stets individualisiert gedeutet.**

Die konzipierte „Wunsch-Schule“ steht für Kooperation statt für Konkurrenz.

gung von Schülern in ein Projekt verlagern, statt sie als Experten an der Er- und Behebung des Gesamtproblems zu begreifen.

Unsere abschließende Interviewfrage nach einer „Wunsch-Schule“ stellte für alle eine unerwartete Herausforderung dar, die aber positiv aufgegriffen wurde. Allen gemeinsam war, dass sie die jeweils eigene, positiv erlebte Praxis in ihrer Wunschschule zu verallgemeinern suchten, mit dem jeweiligen Schwerpunkt darauf erlebte bzw. antizipierte Ausgrenzungserfahrungen zu vermeiden. Die Schüler wünschten sich eine Schule als einen sozialen Raum, der ohne Prüfungsdruck auf ein selbstbestimmtes Leben vorbereitet, spätere Anfangszeiten, kleinere Klassen und längere Pausen, um Schule ohne Ausgrenzung und als sozialen Raum zu ermöglichen.

Die Experten wünschten, dass gemeinsames Lernen Chancen für alle realisieren sollte bzw. entwickelten eine Schule als Lebensort, der ohne permanente Disziplinierungsmaßnahmen unter Beteiligung aller die Interessen und Bedürfnisse der Einzelnen als Ausgangspunkt für den gemeinsamen Wissenserwerb nehme. Sehr bezeichnend war, dass der Schulleiter, der in seiner Schulalltagspraxis zwar am meisten zur Aufrechterhaltung hegemonialer Schuldisziplin beiträgt, in seiner Antwort zur Wunsch-Schule diese am radikalsten in Frage stellte: *„Ich würde die ganze Schul-landschaft umschmeißen!“*

Als gemeinsames übergreifendes Thema konnten wir das Anliegen nach größerer Teilhabe und praktischem Lebensbezug von Schule ausmachen. Es ging bei jeder genannten Idee um die Frage, wie möglichst alle Akteure ihre Interessen in Schule einbringen könnten und wie gemeinsame Erfahrungen gemacht und geteilt werden können. Zusammenfassend ging es um den Wunsch, Schule als einen Ort zu erleben, an dem man sich wohlfühlt und mit anderen im Austausch ist. Keiner kam auf die Idee, Schule als Ort zu konzipieren, an dem jeder möglichst viel Leistung zeigen und sich möglichst viel spezifisches, verwertbares Fachwissen aneignen sollte. Die konzipierte „Wunsch-Schule“ steht für Kooperation statt für Konkurrenz.



Foto: S. Larisch

## Handlungsfähigkeit und Verfügung

Unsere Ausgangsthese, dass in institutionalisierten Bildungsprozessen strukturelle Ausschließung stattfindet, hat sich in unserer Interviewanalyse bestätigt. Alle Beteiligten sind davon betroffen, wie sich aus ihren Schilderungen negativen Erlebens herauslesen lässt. Die durch die Schuldisziplin vermittelte Interaktion bestimmt die sozialen Beziehungen im Schulalltag; alle, die in diesem lehren, lernen, organisieren und (über-)leben müssen, reproduzieren notwendigerweise schulische Disziplinierung. Dies wurde von keinem expliziert als allgemeine Kritik am schulischen Gesamtzusammenhang, da alle die Schuldisziplin als unveränderbar wahrnehmen. Stattdessen entwickeln alle jeweils individuelle Strategien des Umgangs, um die Auswirkungen der ausgrenzenden Praxis zu mildern.

Schüler sind der Schule mehr fremdbestimmt ausgeliefert als die Experten, die über kulturelles und soziales Kapital verfügen und auf alternierende Wissensbestände zurückgreifen können, die ihnen ermöglichen das Herrschende zu hinterfragen. Trotzdem handeln alle eher restriktiv, da sie jeweils individuell nur um den pragmatischen Widerspruchsausgleich bemüht sind. Werden sie allerdings ausdrücklich zur Beteiligung aufgefordert, können alle aus der eigenen Praxis verallgemeinerte Forderungen für die Erweiterung der eigenen und gemeinsamen Handlungsfähigkeit stellen.

Auch in der überwiegend restriktiven Reproduktion des Bestehenden konnten wir eine Art „erlebtes Wissen“ ausmachen, das in dem gemeinsamen Interesse an der Gestaltung der eigenen Lebensbedingungen gegen die gefühlten Einschränkungen besteht. Die genannten Vorschläge für eine Wunschschule zielten durchweg auf die Gestaltung besserer Rahmenbedingungen für alle Beteiligten. Die Realisierung dieser Vorschläge würde bereits einen partizipativen Fortschritt bedeuten.

Unsere Vermutung, dass echte Teilhabe, die auf die kollektive Selbstbestimmung hinsichtlich der Gestaltung gemeinsamer Lebensbedingungen zielt, sich wesentlich in der intersubjektiven Praxis erwirken lässt, hat sich bestätigt. Teilhabe wird in der Praxis erlebt und kann nicht in schriftliche Absichtsbekundungen oder in fixierten Gremien und Funktionen proklamiert und vorgeschützt werden. Die Akteure vor Ort nehmen Ausschluss sensibel wahr und wünschen sich eine Praxis der Teilhabe, die allgegenwärtig im täglichen Umgang miteinander zu spüren und nicht an bestimmte Rollen gebun-

den ist. Ausschließende Strukturen werden erst umfassend gesehen werden können, wenn Schüler und Fachkräfte diese gemeinsam kritisch betrachten und bewerten. Schulstrukturen, die gegen eine kooperative Praxis ausgerichtet sind bzw. diese verhindern, können erst kritisch reflektiert und verändert werden, wenn Teilhabeerfahrungen praktisch erfahrbar werden.

Die interpersonellen Beziehungen sind durch die schulstrukturelle Disziplinierung bestimmt. Diese wiederum ist durch gesellschaftspolitisch hegemoniale Funktionszuschreibungen an Schule bedingt. Die kritische Auseinandersetzung mit der schulischen Selektions- und Rangzuweisungsfunktion ist notwendig, um in der Schule soziale Beziehungen zu schaffen, die Lernen und Bildung tatsächlich kooperativ und im Interesse der Lernsubjekte ermöglichen. Dies' wird nur über das soziale Zusammenwirken aller in Schule Agierenden realisiert werden können.

Die lernende Aneignung einer tatsächlich verfügungserweiternden Handlungsfähigkeit erfordert einen alternativen kritischen Weltaufschluss, der es ermöglicht, das eigene negative Erleben zu verstehen, dessen Ursachen zu erklären und verändernd zu handeln. Bereits die Eröffnung von Beteiligungsmöglichkeiten hat offensichtliche Wirkungen auf das Erleben und die Praxis aller Beteiligten. Eine Änderung interpersonaler Beziehungen innerhalb der Schule käme einer erstrebenswerten Änderung der Funktion der Schulinstitution in gesamtgesellschaftlicher Größenordnung gleich.

Ohne ein von der Sozialen Arbeit politisch offensiv vertretendes Bildungsverständnis als lernender Weltaufschluss in Kritik an der herrschenden Verwertungsorientierung und einer kooperativen Veränderung seiner institutionalisierten

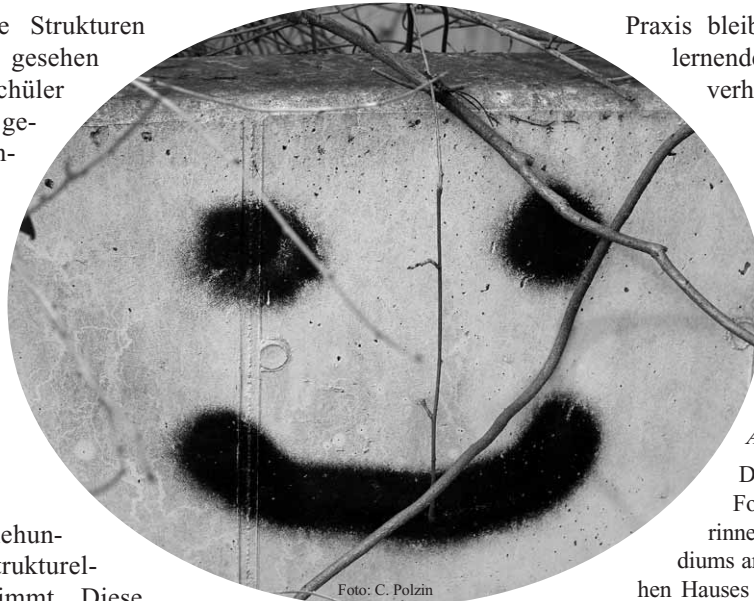


Foto: C. Polzin

Praxis bleiben alle Bemühungen um lernende Teilhabe im Bestehenden verhaftet.

Eine genauere Erforschung teilhabeorientierter Wirkungsräume steht aus, vor allem vor dem Hintergrund aktueller Schulreform- und Sozialraumdebatten.

*Anmerkung:*

Der Beitrag basiert auf einem Forschungsbericht, den die Autorinnen im Rahmen ihres Masterstudiums an der Ev. Hochschule des Rauhen Hauses verfasst haben. Titel der Forschungsarbeit ist: „Zur Produktion von Wirkungsräumen in institutionalisierten Bildungsprozessen am Beispiel Schulverweigerung – Wie funktioniert gesellschaftlicher Ausschluss durch die Institution Schule und wie können Schüler sozialräumliche Teilhabe erwirken“.

*Literatur:*

- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Campus. Frankfurt/Main.
- Holzkamp, K. (1980): Individuum und Organisation, Vortrag, gehalten auf der „Volksuniversität“, West-Berlin, Pfingsten 1980. Veröffentlicht als „Werkstattpapier“ in: Forum Kritische Psychologie 7. Probleme kritisch-psychologisch fundierter therapeutischer Arbeit. Argument Sonderband 59. Argument Verlag.
- Thiersch, H. (2002): Bildung – alte und neue Aufgaben der Sozialen Arbeit. In: Münchmeier, R.; Otto, H.-U.; Rabe-Kleeberg, U. (Hg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Barbara Budrich Verlag. Opladen. S. 57-71.
- Vorstand der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (2006): Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Positionspapier: <http://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2006/Handlungsempfehlungen%20AGJ.pdf>. Rev. 28.03.2014



Vera Koritensky,  
Dipl. Sozialpädagogin, arbeitet seit 2007 in der Kinder- und Jugendhilfe im stationären und ambulanten Bereich, seit 2009 im Schulkooperationsprojekt „Die 2. Chance!“ tätig. 2012-2014 Masterstudium an der EHH, Masterthesis noch ausstehend.



Anja Post-Martens,  
Dipl. Sozialpädagogin, arbeitet seit 1998 in der Kinder- und Jugendhilfe im stationären und ambulanten Bereich, seit 2008 im Schulkooperationsprojekt „Die 2. Chance!“ tätig. 2012-2014 Masterstudium an der EHH, Masterthesis noch ausstehend.