



Karlheinz Thimm

Soziale Arbeit im Kontext Schule

Reflexion – Forschung – Praxisimpulse

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Thimm, Soziale Arbeit im Kontext Schule, ISBN 978-3-7799-4186-6

© 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4186-6>

Kapitel 1

Schule als System und Lebenswelt – Zielgruppe Schüler/-innen

Einführung

Schulen als Bildungs- und Lebensorte stehen unter gesellschaftlichem Druck und Modernisierungsanfragen. Die Institution hat sich mit dem relativ ungefilterten „Einfall“ des Wandels der Arbeitsgesellschaft, von Benachteiligungen, ethnischer Vielfalt, sozialemotionalem Mentalitätswandel, jugendkulturellen Themeninszenierungen sowie biografischen Risiken auseinanderzusetzen. Schulen müssen heute aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen diverse Funktionen erfüllen, u. a. zukunftsfähige, gebrauchts- und tauschwerthaltige, mit Teilhabechancen verbundene Bildung ermöglichen, einen gegenwärtigen, sozialkommunikativen Erfahrungsort abgeben und für einen Teil junger Menschen Hilfen zur Lebensbewältigung in erschwerten sozialen Lagen bieten. Mögliche Antworten auf die Bildungsherausforderung liegen in der angekoppelten, partizipativen und aktivierenden Gestaltung von Lernorganisation, -zielen, -inhalten, -methoden, wobei ganztägige Angebote, Kompetenzorientierung und selbstorganisiertes, binnendifferenziertes Lernen eine höhere Bedeutung erlangen werden. Mögliche Antworten auf die Geselligkeits- und Akzeptanzherausforderung sind anzusiedeln in informeller Beziehungspflege, annehmender Kommunikation, der Gestaltung eines kind- und jugendgemäßen Schullebens, Modellen der Mitwirkung von Schüler/-innen. Mögliche Antworten auf Sozialisations-, Teilhabe-, Integrations- und Inklusionsherausforderungen finden sich in der offensiven schulischen Annahme von individueller Förderung und Binnendifferenzierung, sozialem Lernen, Öffnungen zu Arbeitswelt, Gemeinwesen, Jugendhilfe, Berufsorientierung und Übergangsangeboten, zielbasierter Entwicklungsbegleitung, interkulturellem Lernen, geschlechtsspezifischen Zugängen, Elterneinbezug. Insgesamt wird die Sozialarbeit an Schulen zukünftig in der Breite eine gewichtige Rolle spielen. Zudem hat die datengestützte, kommunikativ und strukturell organisierte Verknüpfung von Bildungsorten mit Stärkung der kommunalen Ebene begonnen. Dabei wird das Thema fehlender Bildungsgerechtigkeit auf der politischen und pädagogischen Agenda zu halten sein.

Schule und Gesellschaft

Schule ist eine Selbstverständlichkeit im Dasein von jungen Menschen. Alle Kinder und Jugendlichen werden zum Besuch verpflichtet und anders: Sie haben ein Recht auf Bildung. Bildungs- bzw. Kulturgüter zu erwerben liegt, so der herrschende Konsens, im gesamtgesellschaftlichen und im Einzelinteresse. Die Schule ist die größte soziale Institution und ein schwerlich wegzudenkender Aufbewahrungs-, Kulturvermittlungs-, Qualifizierungs- und Erziehungsort in mittlerweile recht pluraler, heterogener Verfasstheit.

Schule hat sich nicht zuletzt durch schwindende Einordnungs- bzw. Unterwerfungsbereitschaft und eine erhöhte Streitbarkeit der jungen Menschen (im Verbund mit der gesellschaftlich bedingten Schwächung der Gratisproduktion von Lehrerautorität) sowie das Eindringen jugendkultureller Stile gewandelt. Schule ist heute geprägt durch ein mischkulturelles Gemenge im Nebeneinander von gesetzten, unhinterfragbaren Normen und Einpassungsdruck sowie Liberalitäts- und Toleranzsignaturen. Schulen sind

- Orte für defizitorientierte Beurteilung, für Selektionsstress und Milieu für Erwartung freundlichen Umgangs und Förderung,
- Lernort und Lebensraum,
- Platz für sachbezogene, an Rollenvorgaben gebundene Bildungsprozesse und für Beziehungsangelegenheiten, personale Begegnung, role making,
- Gegenwartsangebot und Zukunftsvorbereitung,
- Stätte für Eigensinn und Bedürfnisbefriedigung und für ein Trainieren von Verzicht, Anpassung, Einordnung,
- System mit Vorgaben, Standards, Verregelung und Dialogfeld mit Spielräumen für Aushandlung, Neigungsbeachtung, Wahlmöglichkeiten,
- Kontext für den Erwerb von Berechtigungen und jugendliche Bühne.

Kurz: Schulen sind Orte des fachlichen Lernens und soziale Orte der Personentwicklung und der Peergeselligkeit.

Als Kernzweck von Schule gilt ohne Frage das Lernen. Schule findet ihren gesellschaftlich und staatlich mandatierten Auftrag darin und ist darauf spezialisiert, systematisch und ergebnisorientiert Gegenstandsvermittlungsprozesse für größere Gruppen planvoll zu organisieren. Ihre Stoffe sind Kulturgüter und Kulturtechniken, die Welt des Wissens über Sachverhalte. Der Grad der Beherrschung wird durch Leistungsmaßstäbe definiert und abgebildet. Schüler/-innen werden im Kontext von Leistungserwartung und Leistungsbewertung weitgehend ohne Ansehen der Person behandelt. Allerdings werden Schule weitere gesellschaftliche Funktionen sowie pädagogische Aufträge zugeschrieben. Neben Bildung bzw. kognitiven Qualifikationen sind dies Erziehung und Sozialisierung, Integration und leistungshierarchische

Sortierung durch Noten mit der Folge der Zuweisung von Schulformen und Abschlussniveaus. So zeigt sich der schulische Alltag, das rollengeprägte Lehrerhandeln und das Erleben von Schüler/-innen in vielerlei Weise widersprüchlich: Es changiert zwischen Förderung und Auslese, Fehlerfokussierung und Ermutigung, Verrechtlichung und bürokratischer Organisationslogik sowie flexibler Individualunterstützung, pädagogischen Zielen wie Gemeinsinn, Solidarität, Teamgeist sowie konkurrentem Einzelkampf. Im Kern erwarten das Schulpersonal sowie der administrative und wissenschaftliche Überbau sozialisierte, vorgebildete, hinreichend erzogene, emotional „grundgesättigte“, Erwartungen an Anpassung und Selbstdisziplinierung gewachsene Kinder. Unstrittig gelingt der Schülermehrheit ein Belastungsmanagement, Balancen also zwischen oft nicht leicht zu vereinbarenden akuten Bedürfnissen, schulischen Anforderungen, Selbst- und Elternansprüchen sowie Gleichaltrigenerwartungen.

Schule als System

Selbstredend ist es nicht legitim, von *der* Schule zu sprechen. Jede Schule ist anders, Unterschiede zwischen einzelnen Schulen sind sehr groß. Diese Differenzen entstehen u. a. aus der Schulform (Förder-, Sekundarschule, Gymnasium ...), der Schulstufe (Primar-, Sekundarstufe ...), dem weitgehend unbeeinflussbaren Umfeld der Schule, der gestaltbaren Kultur der einzelnen Schule. Schließlich ist die Lehrerschaft eine Gruppierung unterschiedlicher Individuen. Deshalb sollen die folgenden Trendanzeigen als im System angelegte Tendenzen verstanden werden, die das Handeln von Menschen bestimmen *können*. Die entfalten eigendynamisch wirkenden Druckkräfte sind allerdings bedingt beeinflussbar.

Lange Zeit hatte jede einzelne Schule quasi eine Bestandsgarantie. Schulkonkurrenz führte nur selten zur Schließung von Standorten. Heute müssen sich Schulen mit Blick auf demografische Verschiebungen mehr „am Markt“ (vgl. Ritter/Breyer-Mayländer (Hrsg.) 2012) behaupten. Imagepolitisch gilt es, negative Rede in der Öffentlichkeit zu vermeiden – mit Blick auf ungünstige Entwicklungen bzw. Symptome wie Gewalt, Drogen, Unterrichtsausfall, Schulabsentismus, unmotivierte Lehrkräfte, schwache Übergangsraten in höherwertige Schulformen. Schule als Organisation „denkt“, wenn das Handeln von Menschen und Rollenträgern im Konflikt- und Störungsfall auf dem Prüfstand steht, an Auswirkungen auf das Ganze. In solchen Lagen gibt es eine hohe Affinität, das Handeln von Individuen dem vermeintlichen Interesse der Organisationsgesamtheit zu unterwerfen.

In der Schule zählt zuerst die Lerngruppe. Die Person wird als Teil dieser Lerngruppe wahrgenommen, nachrangig als Individuum. Schule ist qua

Zweck und Verfasstheit darauf angelegt, ein Maximum der zur Verfügung stehenden Zeit mit Lehrstoff-Gabe bzw. Lernstoff-Aneignung zu füllen. Interveniert wird vor allem, wenn die Unterrichtsarbeit stockt. Im pädagogischen Alltag sind junge Menschen mit erheblichen, einen Gleichschritt erschwerenden Besonderheiten jedweder Art eher Störfall. Schule als System ist nicht darauf gepolt, das Verhalten Einzelner (immer) verstehen zu wollen sowie den Filter der mildernden Umstände schnell und breit parat zu haben – vielleicht eher dann, wenn es um Lernschwierigkeiten geht. Sonderkonditionen sind der Schule im Prinzip fremd, das Prinzip der Gleichbehandlung liegt ihr erheblich näher. Von daher müssen dem System Einzelfall-Betrachtung und Differenzierung eher abgerungen werden.

So setzen schulpädagogische Professionelle für Schüler/-innen quasiautomatisch vier Wahrnehmungsantennen ein: Leistungsvermögen, Leistungsstand (z. B. gute/r, mittlere/r, schlechte/r Schüler/-in); Lernhaltung (z. B. faule/r, eng berechnende/r oder fleißige/r, anstrengungsbereite/r, gewissenhafte/r Schüler/-in); Anpassungsniveau an Regeln und Ordnungen (z. B. unauffällige/r oder störende/r Schüler/-in); Grad der Sympathie bzw. der Belohnung der Lehrperson etwa mit compliance (z. B. nette/r oder unangenehme/r Schüler/-in). Andere Währungen sind Schule eher fremd und müssen tendenziell von außen herangetragen werden. Allemaal ist jede/r Schüler/-in, die/der Sonderaufwand produziert und viel Zeit der Prozessbeteiligten verbraucht, für das „morallose“ System dysfunktional. „Schwierige Schüler/-innen“, die als böswillig interpretiert werden („Herr ihrer selbst“; „absichtsvoll handelnd“; „Er/sie will nicht.“), sind stärker gefährdet, von Lehrerbemühungen ausgeschlossen zu werden. Ebenso sind Kinder und Jugendliche ausgrenzungsgefährdet, die Lehrkräfte ratlos und hilflos machen, genauso wie Schüler/-innen, die Lehrer/-innen nicht durch Höflichkeit bzw. in Störungsfällen mit „Änderungshäppchen“, Einsicht, Reue belohnen. Fast alle Lehrkräfte suchen jedoch auch nach Mädchen und Jungen, an die sie ihren Rollenanteil des Unterstützers und ihre Helferwünsche ankoppeln können. Junge Menschen, die als Opfer der Umstände erscheinen („Er/sie kann nicht.“), dürfen oft Wohlwollen, Nachsicht und Sondereinsatz erwarten (vgl. Thimm 2000).

Als weitere systemisch ableitbare Organisationsaffinitäten mit Blick auf das alltägliche Routinehandeln von Schulpädagog/-innen gelten: Lehrer/-innen sind qua Arbeitssituation des Alleine-Unterrichtens keine geübten Kooperanden, sondern Solisten. Jede Lehrkraft sieht zuerst ihr Fach. Leistungsvergleiche sollen von Schüler/-innen, Lehrkräften, Schulen möglichst günstig bestanden werden. Die nächste Klassenarbeit und die Zeugnisausgabetermine bestimmen, was sich ggf. „nebensächlich“ ereignen darf oder nicht. Als gesellschaftlicher Kernsektor und staatliches Hoheitsgebiet erwartet das System Schule, dass sich Um- und Mitwelten auf dieses Zentralgestirn

einstellen. Schließlich werden Strukturen und Funktionshierarchien in Schulen tendenziell als „unveränderliche Wesenheit“ erfahren. Kurz, für Schule sind diese Tendenzen systemlogisch:

- Ausscheidungsversuche von Problemen und Aufgaben, die Unterrichtserteilung erschweren,
- Individualisierung von Störungs(ursachen)zuschreibung (Menschen statt Systemkonstruktionsfehler),
- Hineinmanövrierung von Komplementärsystemen in die Erfüllungshilfen- und Zuweisungsrolle.

System- und Organisationslogiken sind allerdings von Menschen gemacht und werden von Menschen aufrechterhalten; sie sind damit nicht unverrückbar. Denn: Schulen haben pädagogische Aufgaben wie Stärkung von Kindern, Ermutigung, Förderung, Integration, Verhinderung von schulischen Misserfolgen. Gerade die Grundschule ist als „soziale Schule“ profiliert. Insbesondere hier arbeiten, ähnlich wie in Haupt-, Gesamt- und Förderschulen, Lehrkräfte mit einem Professionsverständnis, das sich den skizzierten Logiken widersetzt. Die Widersprüchlichkeit der Lehrerrolle, z.B. die Spannung zwischen integrativ-fördernden und leistungsfordernden, auslesenden Anteilen, sollte als aufgegeben akzeptiert werden. Auf dieser Grundlage bleiben realistische Räume für pädagogische Akzentsetzungen.

Wandel von Kindheit und Jugendphase

Die gesellschaftliche Entwicklung und damit einhergehende Veränderungen von Arbeitswelt, Familienstrukturen, Kindheit und Jugendphase stellen hohe Anforderungen an junge Menschen. Sie müssen Herausforderungen bewältigen wie:

- Regisseur ihrer Verhältnisse sein; die eigene Biografie „herstellen“,
- sich in unübersichtlichen, rasch wandelnden Lebensverhältnissen zurechtfinden,
- Gemeinwohlorientierung aufbringen,
- den eigenen Kräften vertrauen,
- Willen für die Selbstentwicklung erzeugen und trotz Rückschlägen erhalten.

Sie müssen gewinnen wollen und verlieren können, sich für die erste Wahl hoffnungsvoll einsetzen und sich ggf. doch mit zweitbesten Lösungen zufriedengeben.

Ein erheblicher Teil der Kinder und Jugendlichen kann Optionsvielfalt als Chancentableau wahrnehmen und nutzen, ein anderer Teil von Mädchen und Jungen verfügt über geringere Spielräume. Zu oft wird Jugend noch assoziiert mit Vorstellungen von einer einheitlichen Generation, die die Abstufungen und Gegensätze der Status- und Einkommengesellschaft überspannt. Was ist der Boden, der die Entstehung von psychosozialen Problemen, Entwicklungsrisiken, Lernerfolgsgefährdung bereitet?

1. Die einzelnen Sozialisationsfaktoren (Familie, Schule, Medien, Konsum, Gleichaltrige, Jugendkultur mit Stilangeboten) wirken eigendynamisch neben- und gegeneinander.
2. Medien haben das Weltaneignungs- und Wissenstransfer-Monopol von Schule geschwächt. Die medial geprägten Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen sind mit den landläufigen schulischen Vermittlungsformen kaum zu verbinden. Medien transportieren zudem Schein, Gewalt und Egoismus als taugliche und normale Mittel zur Lösung von Konflikten. Die Flut der Medienreize fördert Passivität und sie erzeugt Sensationserwartungen auch für das eigene Leben. Die allzeitige Betonung des Außergewöhnlichen erschwert ein realistisches und akzeptiertes Selbstbild im eigenen Passformat.
3. Leistungsanforderungen wirken schon früh und lassen das Leben junger Menschen als unendliche Kette von Weichenstellungen erscheinen. Schule verteilt die Startposition. Garantiescheine gibt es nicht, doch man kann entscheidenden Boden verlieren. Bildungs- und Erziehungsansprüche, Lerninhalte und Verhaltensnormen speisten sich traditionell aus der Mittel-Zweck-Verknüpfung: den Verweisen auf das spätere Leben. Diese „Vorbereitungsübungen im Trainingslager“ auf das Eigentliche, was noch kommt, nehmen Jugendliche nicht mehr hin – und zwar auch deshalb, weil die Logik des „wenn – dann“ für viele nicht bruchlos aufgeht. Schule hat nicht mehr vorrangig Zuweisungsfunktion, sondern Ausschlussfunktion: Wer durchhält, kann weitermachen; wer herausfällt, hat geringe(re) Sozialchancen. Viele junge Menschen werden schon im Jugendalter für überflüssig und lästig erklärt, trotz (oft verborgener) Anstrengungen, dazuzugehören.
4. Die Attraktionen neben Schule sind heute ungleich höher und stärker als früher. Im Konsumsektor sind die Jungen und Mädchen umworbene, selbstbewusste Marktteilnehmer. Ihr Hunger nach Sinnlichkeit, nach unmittelbarer Erfahrung wird durch die Freizeitindustrie animiert und bedient. Kulturell stehen Erleben, Lust und Gehenlassen hoch, Bescheidung, Selbstdisziplinierung und Bedürfnisaufschub dagegen niedrig im Kurs. In unserer Gesellschaft fallen verbindliche Verhaltensnormen und Außenkontrollen zunehmend weg. Die erforderliche innere Steuerung, Fähig-

keiten zur Prioritätensetzung und zum Selbstschutz – eine solche personale Grundausrüstung erwerben vor allem solche jungen Menschen, die in einem fördernden, empathischen Herkunftsmilieu groß werden.

5. Für eine Minderheit von einem Fünftel der jungen Menschen muss von einer Schwächung der familialen Orientierungskräfte und Haltewirkungen ausgegangen werden – durch biografische herkunftsfamiliale Risikofaktoren, Trennungen, Entwertung elterlicher Lebensentwürfe und Arbeitslosigkeit von Mutter bzw. Vater, Krankheit oder Tod. Seit sich die Grenzen zwischen den Generationen verwischen und die Variantenvielfalt für tolerierte Lebensstile und Elternrollen groß ist, finden Eltern erschwerter in ein souveränes role making hinein. Eltern sind nicht selten verunsichert, von Abstiegsangst und Konkurrenzdruck gezeichnet. Mädchen und Jungen sind einbezogen in häusliche Spannungen, wenn Eltern ihre Enttäuschungen an den jungen Menschen ausagieren, wenn Kinder „im Wege stehen“ oder Eltern abstumpfen und sich aufgeben. Eine erhebliche Minderheit junger Menschen kann sich den Herausforderungen nicht auf dem Grund einer guten Partnerschaft mit bereiten, präsenten und geduldigen Erwachsenen im Herkunftsmilieu stellen.

In sozialen Brennpunkten bzw. für Familien aus benachteiligten Milieus ist die Vereinbarkeit mit der mittelschichtigen, bürgerlichen Schule oft nicht gegeben. Am Einzelnen sichtbare, wenn auch damit nicht dort ursächlich bzw. als Verantwortlichkeit festzumachende Schlüsselvariablen sind instabile Leistungsmotivation, geringer entwickeltes Neugierverhalten, negativeres Begabungsselbstbild, elterliche Erfahrungen des Scheiterns, abwehrfunktionelle elterliche Entwertung von Bildung, Ausfall der elterlichen Nachhilfe und des Kaufs von Unterstützungsleistungen, Angst vor Schule und Unterlegenheitsgefühle und daraus folgendes Wegbleiben, kurz: wenig erfolgreiche Formen der Selbstinszenierung im schulischen Milieu. Eine besonders desintegrationsfördernde Trias von Risikofaktoren im Herkunftsmilieu besteht in der Verquickung von Einkommensarmut, Status des Alleinerziehens und fehlenden bzw. relativ geringwertigen Schulabschlüssen der Eltern.

6. Das Klima unter vielen Gleichaltrigen erscheint tendenziell rau. Den Hintergrund bilden auch soziale Desorientierungen, Haltlosigkeit, enttäuschte Bindungswünsche sowie Misserfolge im Leistungsbereich. Soziale und kulturelle Spannungsfelder münden in Imponiergehabe sowie Abwehr- und Kampfbereitschaft. Berechtigung und Dazugehören müssen im Kontext von Selbstbehauptung und Geltungskonkurrenz erarbeitet werden. Der soziale Ernstfall „Peers“ kann immense Kraft kosten und niederlagenreich verlaufen.
7. Alle Kinder und Jugendlichen streben nach Anerkennung (sie wollen bedeutsam und wertvoll sein), Zugehörigkeit (sie möchten sich eingebun-

den in Gemeinschaft erleben) und Sinnerleben (sie möchten erfahren, dass sich ihr Einsatz im Licht einer positiven Zukunftserwartung lohnt). Immer dann, wenn diese Kräfte behindert und blockiert sind, entstehen Belastungen (Probleme haben), die sich in Symptomen (Probleme machen) zeigen.

Soziale Probleme von Schüler/-innen

Zusammenhänge von Schule und Bildung mit Beschäftigung, Zukunftssicherheit und Lebensbewährung sind brüchig. In Bildungsinstitutionen erworbene Berechtigungszertifikate sind nicht mehr und nicht weniger als eine Voraussetzung. Entscheidend ist nicht nur, „wer man ist“, was man kann und schwarz auf weiß nachweist, sondern auch, wie clever, flexibel, pragmatisch man sich einstellt. Schule verteilt wie eh und je die Startposition. Garantiescheine gibt es nicht, doch man kann entscheidenden Boden verlieren. Die Formel des „Lernens für später“ beinhaltet für manche Kinder und Jugendlichen ein irreführendes Tauschwertversprechen, wenn sich als attraktiv erlebte Plätze als vergeben erweisen. Schule hat nicht mehr vorrangig Zuweisungsfunktion, sondern Ausschlussfunktion: Wer durchhält, kann weitermachen, wer herausfällt, hat geringere Sozialchancen.

Die Zahl jener jungen Menschen, die Kernanforderungen nicht meistert, wird mit circa 20 bis 25 % eines Jahrgangs beziffert. Nach Hurrelmanns Untersuchungen berichten 41 % von ihnen, täglich mehr als zwei Stunden vor dem Fernseher zu verbringen; bei den gut situierten Kindern aus den oberen Schichten sind dies nur 8 %. 49 % der Kinder aus den benachteiligten Schichten verfügen über ein eigenes TV-Gerät im Kinderzimmer; dies gilt für nur 16 % aus der Referenzgruppe der sozial günstig Gestellten. Diese Aufzählung ließe sich fortsetzen, weil sich solche Unterschiede auch hinsichtlich Lesen, Musizieren und Sport treiben zeigen. Dabei erweisen sich die Mädchen gegenüber den Jungen als deutlich aktivere und vielseitigere Freizeitleiter (vgl. Hurrelmann 2008, S. 17 f.).

In einer durch den Verdrängungswettbewerb gekennzeichneten, durch Globalisierung geprägten Arbeitsmarktsituation werden familiale Ressourcen und personale Copingstrategien entscheidend, um die verschärfte Konkurrenz um Einmündung und Statusprivilegien zu bestehen. Ein per se nicht spannungsloses „Verhältnis zwischen Schule und Jugend verschärft sich dramatisch, wenn wir die Lebenslagen von Jugendlichen aus den unteren Statuspositionen, dem unteren Fünftel oder Drittel der Gesellschaft betrachten. Hier treten zu aller Distanz zwischen Schule und Jugend schicht- und milieuspezifisch bedingte Gegensätze, eine kulturelle Distanz zwischen der Schule und [...] Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite

hinzu. [...] Der Riß, der die Gesellschaft in oben und unten teilt, in Integrierte und Ausgegrenzte, verläuft mitten durch die Schule“ (Mack 1999, S. 10).

Schule setzt personale Ressourcen – Neugier und Optimismus, Leistungsfähigkeit und Frustrationstoleranz, Planungshorizonte und Koproduktionsbereitschaft etc. – voraus, die sie braucht und verbraucht. „Die ökonomische und bildungsmäßige Benachteiligung der Eltern überträgt sich direkt auf die Kinder, und zwar vor allem über die Art und Weise, wie tagtäglich miteinander umgegangen und kommuniziert und die Beschäftigung im Alltag gestaltet wird“ (Hurrelmann 2008, S. 18). Eltern sind gewissermaßen die ersten Lehrerinnen und Lehrer ihrer Kinder. Sie eröffnen ihnen Zugänge zur Welt. Die wichtigsten Bildungsleistungen gehen aus dem Umgang der Eltern mit den Kindern im Alltag hervor. Sie hängen stark von den Routinen im familiären Kommunikationsgeschehen ab. Hier entwickelt sich die Persönlichkeit zuerst, hier entsteht eine Basis für schulisches Lernen, für Interessen, für Leistungsmotivation. Im ungünstigen Fall gilt: Herkunftsfamilial benachteiligte Kinder vertrauen oft weder sich, noch der Welt. Ihnen fehlen Erfahrungen, dass Wissen und Sprachkompetenz stolz und stark machen können; es mangelt ihnen habituell und kompetenzbezogen an Selbstdarstellungs-, Kultur- und Kommunikationstechniken, die in der Schule vorausgesetzt und eingesetzt werden können. Familial gewendet: Je mehr Zeit und inneren Raum Eltern zur Verfügung haben, je mehr Geld sie ausgeben können, desto mehr können sie abgebend in den Nachwuchs investieren. Je mehr Wohnraum pro Kopf zur Verfügung steht, je eher können unkontrollierte Aggression und Eskalation durch Aus-dem-Felde-Gehen in ein eigenes Revier gemindert werden. Je mehr soziale Unterstützung, je mehr erfolgreiche Bildungsmodelle im Nahraum, je mehr Verteilung der Mitverantwortung auf mehrere Schultern, umso eher gelingt Schule.

Armut ist steigend und zunehmend jung. Der Anteil derer, die als einkommensarm gelten, ist zwischen 2005 und 2012 von 14,7% auf 15,2% gestiegen. Das sind 12,3 Millionen Menschen, die weniger als 60% des mittleren Einkommens zur Verfügung haben. Die bundesweite Armutsquote von Alleinerziehenden lag 2011 bei 42,3%, die von Paaren mit drei und mehr Kindern bei 23% (vgl. Bundesregierung 2013, S. 461). Der Deutsche Bildungsbericht 2010 weist aus, dass sich jede/r Dritte der unter 18-Jährigen in einer sozialen, finanziellen oder kulturellen Risikolage befindet (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Im Rahmen des Surveys „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ befragte das Deutsche Jugendinstitut u. a. Kinder zwischen neun und zwölf Jahren (vgl. Walper/Riedel 2011). Aus ihrer Sicht ist ein Kind vor allem dann „arm dran“, wenn es keine oder wenige Freunde hat, keine Kinder zu sich nach Hause einladen kann und bei Freizeitaktivitäten erheblich einge-

schränkt ist. Ein „armes Kind“ hat zudem in den Selbsterläuterungen Stress in der Schule und wird von den Eltern nicht hinreichend unterstützt. Die befragten Kinder beschreiben eher die Folgen ökonomischen Mangels als die reale finanzielle Einschränkung. Die Studie zeigt, dass Kinder von einkommensschwächeren Eltern seltener in kostenpflichtigen Vereinen engagiert und auch von teureren Freizeitaktivitäten ausgeschlossen sind. Bereits im Vorschulalter weisen „arme Kinder“ nach Walper und Riedel mit Verweis auf Forschung häufiger Beeinträchtigungen hinsichtlich ihres Spiel- und Arbeitsverhaltens, ihrer Sprachkompetenz, ihrer Gesundheit sowie ihrer körperlichen und motorischen Entwicklung auf. Etwa ein Viertel der Kinder aus einkommensarmen Familien weist im Vorschulalter allerdings keine Einschränkungen im Bereich der körperlichen Gesundheit, der sprachlichen Entwicklung und der sozialen Teilhabe auf (bei den „nicht-armen Kindern“ sei der Anteil doppelt so hoch). Von daher könne nicht von mechanischen Zusammenhängen zwischen der sozial-strukturellen Lebenslage, den Einschränkungen in der Alltagspraxis und der Entwicklung von Kindern gesprochen werden. Für sich allein genommen zeige selbst ein geringes verfügbares Haushaltseinkommen keine negativen Effekte. Es erweise sich der Bildungshintergrund der Eltern in der Regel als die relevantere Größe (vgl. Walper/Riedel 2011).

Insgesamt korrespondiert Armut überdurchschnittlich häufig mit dem Besuch von geringerwertigen Schulformen und mit schlechteren Schulleistungen. Genauer: Bildungskarrieren sind besonders gefährdet, wenn die drei Risikofaktoren Finanz-, Bildungs- und Integrationsarmut zusammentreffen, also wirtschaftliche Schwäche, geringer Bildungsgrad der Eltern und geringere Vernetzung mit der sozialen Umwelt bzw. mit anregend-fördernden Angebotsträgern. Familienbedingte Bildungsunterschiede lassen sich nur beschränkt ausgleichen, ohne dass eine solche Beurteilung zu pessimistischer Tatenlosigkeit führen muss. Es gibt keinen Hinweis dafür, dass die für Kompensationen im institutionellen Bereich gegebenen und denkbaren Potenziale ausgeschöpft sind. Internationale Vergleiche legen das Gegenteil nahe (vgl. Tietze 2006). Womöglich die Hälfte der jungen Leute und deren Eltern dürften eine Schule benötigen, die sie zuverlässig vom Morgen bis zum Nachmittag begleitet. Von hier erhält die Argumentation Nahrung, dass Einzelschulen – als regional ausgerichtete Sozial- und Lebensschulen ggf. mit Jugendhilfe-Ergänzung – bis zur zehnten Jahrgangsstufe auch sozialkommunikativ-abstützende Grunderfahrungen ermöglichen müssten: Zuhören und Zuhören abverlangen, sich seines Wertes bewusst werden lassen, eine Konfliktkultur installieren, Kooperation und Verantwortung entwickeln und ermöglichen, Phantasie und Risikofreude fördern, Lust auf Teilhabe erhalten bzw. wecken.