

PIT Brandenburg

Schulische Prävention im Team

Präventionsbereich: Demokratie

INHALT

Präventionsfeld Schulverweigerung	2
1. Problembeschreibung	2
2. Analyse	2
3. Lösungsansatz	4
4. Zielgruppen	8
5. Ziele	9
6. Inhaltliche Ausgestaltung	9
7. Anregungen für Unterricht und Schulleben	16
8. Medien für den Unterricht.....	17
9. Erweiterungsgebote	17
10. PIT-Ansprechpartner	20

Präventionsfeld Schulverweigerung

1. Problembeschreibung

Mehrere 100.000 Kinder und Jugendliche schwänzen zurzeit deutschlandweit die Schule. Viele Eltern wissen nichts vom Schwänzen ihrer Kinder, doch auch wissende Eltern sehen sich häufig nicht in der Lage, ihre heranwachsenden Töchter und Söhne gegen deren Willen in die Schule zu bringen. Zum Problem des offensichtlichen Schwänzens addiert sich noch eine hohe Dunkelziffer, weil Krankschreibungen oder andere Entschuldigungen verdeckend wirken. Viele Schülerinnen und Schüler schwänzen von Zeit zu Zeit, noch mehr stören den vorgedachten Unterrichtsverlauf. Aus diesem Kreis bildet sich eine Zahl von jungen Menschen, die vom Unterricht ausgeschlossen ist, weil sie (vorrangig Jungen und wenige Mädchen) sich keinesfalls in herkömmlicher Weise unterrichten lassen wollen. Eine Minderheit geht gar den radikalsten Weg und kommt von sich aus überhaupt nicht mehr.

Mehr als 80.000 Schülerinnen und Schüler, also circa 9 % eines Altersjahrgangs, verlassen jährlich ohne Abschluss die Schule. 35.000 von ihnen kommen aus Förder- und Sonderschulen. Weniger als die Hälfte der Gesamtgruppe holt den Abschluss außerschulisch nach und weniger als ein Fünftel der abschlusslosen Schulabgängerinnen und Schulabgänger erhält einen Ausbildungsvertrag. Das Arbeitslosigkeitsrisiko ist für sie etwa im Vergleich zu Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen mehr als sieben Mal höher.

Über diese Schülerschicksale wird in schulischen Beratungen befunden, ein Vermerk wird angefertigt, die Akte wandert, eine Versetzung in eine andere Lerngruppe, an eine andere Schule wird vorbereitet. Die Zahlen variieren je nach Schultyp, regionaler Lage der Schule und Status in der örtlichen Bildungslandschaft, je nach Fach, Lehrkraft, Gruppenkonstellation und vor allem nach Jungenanteil. Zwar ist die Situation nicht immer und überall desolat. Es gibt viele Schulen im Land Brandenburg, in denen die Lernfreude Kultur und Klima bestimmt. Aber vor allem an Oberschulen, wo Schulmüdigkeit und Schulverweigerung grassieren, ist präventives und intervenierendes Handeln aus mehreren Gründen geboten:

- Inneres Aussteigen und gehäufte Schulversäumnisse führen in der Regel zu sinkenden Schulleistungen und oft zu fehlenden Schulabschlüssen.
- Schulverweigerung bedingt für die Einzelnen wahrscheinlich soziale Desintegration bzw. mindestens das Scheitern der beruflichen Einmündung.
- Schwänzen gilt als „Risikomarker“ für Jugenddelinquenz (vgl. Wilmers / Greve 2002). Insbesondere Ladendiebstähle sind eine häufige Folge der Kontexte und Situationen, in denen sich unregelmäßige Schulbesucherinnen und Schulbesucher wiederfinden. Herausschlitern aus der Schule bedeutet eine Steigerung der Gefahr, in Illegalität abzurutschen und in den Strafvollzug zu geraten.
- Das Risiko ist hoch, missglückende Bildungserfahrungen an die eigenen Kinder weiterzugeben.
- Hohe Zahlen von Unqualifizierten bzw. gar Drop outs sind volkswirtschaftlich kostenreich.

2. Analyse

Zur Verbreitung des Phänomens und zur Auftretenshäufigkeit von unregelmäßigen Schulbesuchen kann Folgendes gesagt werden:

- Eine Untersuchung im Land Brandenburg (vgl. Sturzbecher / Hess in Sturzbecher (Hrsg.) 2002) erbrachte diese Ergebnisse: 50 % der Schülerinnen und Schüler schwänzen nie, 20 % manchmal oder oft Stunden, 5,6 % manchmal Tage und weitere 2,6 % oft Tage.

Nicht erreicht wurden in dieser repräsentativen Befragung jene, die gar nicht mehr in der Schule auftauchen.

- Wetzels und Wilmers (1999) befragten Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 9 und 10 in Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern zum Ausmaß des unerlaubten Fernbleibens. Da die Untersuchung während der Unterrichtszeit stattfand, konnte auch hier nur das selbstberichtete Schwänzen der Anwesenden erfasst werden. Mehr als 30 % der Hauptschülerinnen und Hauptschüler sowie fast 20 % der Real- und Gesamtschülerinnen und –schüler gaben an, fünf und mehr Tage pro Halbjahr zu schwänzen.
- Im Land Berlin wurde im zweiten Schulhalbjahr 2001/2002 eine Kompletterfassung auf Grundlage der Klassenbucheinträge vorgenommen.
 - 3,5 % der Schülerinnen und Schüler fehlten 21 bis 40 Tage und versäumten 20 bis 40 % des Unterrichts. Zusätzlich versäumten 1,3 % aller Schüler/innen mehr als 40 Unterrichtstage im Halbjahr.
 - In den Grundschulen der Stadt fehlten fast 4000 Kinder (2,6 %) zwischen 21 und 40 Tagen. Wenn wir eine durchschnittliche Krankheitsrate von sieben Tagen (entspricht etwa 7 % der Schultage) pro Schulhalbjahr je Kind zugrunde legen, muss davon ausgegangen werden, dass die überwiegende Mehrheit dieser 4000 Kinder erheblich schwänzt. Weitere 879 (0,6 %) Grundschul Kinder fehlten länger als 40 Tage pro Halbjahr in 2002.
 - Die stadtweiten Zahlen von 18,5 % Haupt-, 14,1 % Sonder- und 6,8 % Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler, die mehr als 21 Tage im zweiten Schulhalbjahr 2001/2002 versäumten, verweisen auf ein immenses sozial-, jugend-, bildungs- und gesellschaftspolitisches Problem.
- Unsere eigenen durchschnittsbildenden (Schulformspezifika vernachlässigenden!) Hochrechnungen aufgrund verstreuter regionaler Erhebungen führen zu Schätzungen von 2 % der Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden Schulen, die dem Formenkreis der verfestigten Schulvermeidung zuzuordnen sind. Bis zu 2 % der Schülerinnen und Schüler können als Regelschwänzerinnen und –schwänzer sowie weitere 2 % als erhebliche Gelegenheitsschwänzerinnen und –schwänzer vermutet werden. Diese Zahlen hält man jedenfalls in der Tendenz auch für das Land Brandenburg nach wie vor für gültig.

Die Zahl von offensiv störenden Unterrichtsverweigerern in unteren und mittleren Schulformen könnte bundesweit bei 5, 10 oder 20 % liegen – je nachdem, wie „offensive Unterrichtsverweigerung“ definiert wird. Wie häufig Kinder und Jugendliche informell für eine Unterrichtsstunde oder gar den gesamten Schulvormittag vom Unterricht ausgeschlossen und wie oft Ausschlüsse vom Schulbesuch für drei, fünf oder vierzehn Tage als Ordnungsmaßnahme vorgenommen werden, ist unbekannt. Nachgewiesen ist allerdings inzwischen, dass für Schwänzer-„Karrieren“ Ausschlüsse eine mitentscheidende Rolle spielen.

Der Verweigerungsgipfel liegt bei den Vollzeit-Schulpflichtigen in den Jahrgangsstufen 7 – 9 mit höchsten Werten in der Jahrgangsstufe 8. Die Mehrzahl der akut Ausstiegsgefährdeten ist 14 oder 15 Jahre alt. Die Gesamtzahl der Verdrossenen, Schwänzerinnen und Schwänzer bzw. Schulverweigerer (circa 2 % Drop outs, etwa 3 % tendenziell Desintegrierte, 10 bis 15 % Schulumüde „at risk“) ist in den letzten Jahren jedenfalls nicht dramatisch, wohl eher leicht angestiegen.

Die Werte signalisieren allerdings ein erhebliches schulisches Sinn-, Akzeptanz- und Integrationsdilemma bei einer bedeutsamen Minderheit. Das Scheitern der schulischen Qualifizierung bedeutet für viele tendenziell Desintegration:

- Sie bleiben abhängig von ihren Familien, die selbst mit psychischen und sozialen Belastungen zu kämpfen haben.
- Sie orientieren sich an „abseitsbedrohten“ Cliques.
- Ihre Erfahrungswelt ist eingeschränkt. Es fehlt die Orientierung an Vorbildern und sozialen Rollen, die ein Leben mit beruflicher, politischer und sozialer Teilhabe ermöglichen.

3. Lösungsansatz

Schulmüdigkeit, Schwänzen und Schulverweigerung entstehen an verschiedenen Orten, tauchen an diesen auf und sind an verschiedenen Orten zu bearbeiten. Unterschieden werden müssen präventive und interventive Zugänge (Handlungsbereiche und Handlungsebenen). Man kann im Rahmen von Schule und/oder Jugendhilfe oder in Kooperation tätig werden. Möglich ist es,

- strukturell am System Schule anzusetzen, mit Steuerungsinstrumenten wie Recht, Zuweisung von Lehrerwochenstunden und Geld, Beratung, Evaluation und Kontrolle – unterscheidbar wären weiter die Ebenen Bildungspolitik, Schulaufsicht, Schulmanagement;
- die Einzelschule zu fokussieren: in den Bereichen Unterricht; soziale Schulqualität bzw. Schulkultur; Klasse / Mitschülerinnen und Mitschüler; Einstellung der Lehrkräfte; Lehrer-Schüler-Beziehungen ...;
- den jungen Menschen bzw. die Familie zu unterstützen (schulische oder außerschulische individuelle, besondere Hilfen) – zum Beispiel durch Jugendsozialarbeit an Schulen;
- auf der Ebene von Vernetzung etwas zu tun (Systeme, Ämter und Dienste, Fall-Beteiligte ...);
- spezielle Einheiten als abweichende Organisationsform wie Schulverweigerer-Klassen, Praxis-Lerngruppen an der Schule und Schulverweigerer-Projekte außerhalb von der Schule zu gründen.

Schließlich sind repressive Mittel denkbar: Ordnungsbehörde, Polizei; Gerichte verfügen prinzipiell über Instrumente, Druck auszuüben. Für jede Ebene könnte man eine Fülle von strukturellen und pädagogischen Forderungen entwickeln. Hier wird man sich auf die Themen Schule, Unterricht und Kooperation mit der Jugendhilfe beschränken.

Kooperation von Schule mit der Jugendhilfe

Schul- und lebensbiografisch ist angezeigt, Unterstützung früh, schnell, abgestimmt und vernetzt zu leisten. Nachweisbar sind oft Angebotslücken zwischen „dem ersten Schwänzen“ (mit Zuständigkeit von der Schule) und der verfestigten Schulverweigerung, wenn ggf. besondere Kooperationsprojekte oder Jugendberufshilfe greifen. Was kann die Jugendhilfe (in Kooperation mit der Schule) tun, wenn Kinder die Schule nicht mehr als verpflichtenden bzw. Sinn stiftenden Teil der Lebensorganisation annehmen?

Strukturebene:

- geregelte Kommunikation zwischen Einzelschulen und Jugendamt installieren; ggf. feste Ansprechpartner und Beauftragungen; Verfahrensstandard Fallkooperation Schulverweigerung u. ä..

Prävention:

- Elternbildung, Elterntraining, Konzepte der sozialräumlichen Familienbildung,
- präventive Kooperationsangebote zum sozialen Lernen an der Schule durch Lehrkräfte sowie Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit.

Besondere Hilfen:

- Elternberatung und Elterncoaching durch die Schule, den Allgemeinen Sozialen Dienst der Jugendämter und freie Träger der Jugendhilfe,
- Mediation, Moderation zwischen Eltern, Jugendlichen und Schule durch Jugendämter und freie Träger,
- Hilfen zur Erziehung wie Einzelbetreuung, soziale Gruppenarbeit, Tagesgruppen und Heime,
- Sozialarbeit an Schule,
- aufsuchende Jugend(sozial)arbeit als Mittler zwischen Jugendlichen und Schule,
- Schulverweigerer-Projekte in Kooperation von Jugendhilfe und Schule für junge Menschen, die mit der Schule gebrochen haben.

Der Einsatz von Sozialarbeit an der Schule ist zunehmend geboten. Einige Aufgaben, die in Abstimmung mit Teilzuständigkeiten von Lehrkräften, von sozialpädagogischen Fachkräften übernommen werden können, sind:

- Einzelberatung und -betreuung; Ansprechpartner für individuelle Hilfen, Zielentwicklung und Bildungs-Hilfe-Planung,
- dialogische Diagnostik im Interesse von Kompetenzerkundung und Stärken-Schwächen-Profilen,
- Initiierung von Klassen- und Schulprojekten, Gruppenangeboten, ggf. Tandemarbeit im Klassenverband,
- Elternaktivierung,
- Unterstützung der Öffnung von Schule; Vermittlungen in die Umfelder (Drehscheiben-, Scharnierfunktion)

Schule

Alle folgenden Gestaltungsfelder haben die organisatorische und pädagogische Schulentwicklung im Sinn, anstatt nur punktuelle Entlastungen durch „Löscheinsätze“ zu erreichen. Eine Kultur des Miteinanders an der Schule zu entwickeln sowie Öffnungen zu den Eltern, in das Quartier und in die Arbeitswelt aufzubauen – das gelingt nicht durch Kurzfrist-Einsätze, sondern erfordert ein geduldiges und von gegenseitiger Wertschätzung geprägtes Engagement. Wichtig ist vor allem das schrittweise Vorgehen. Schulen sollten maximal zwei Entwicklungsaufgaben pro Jahr in Angriff nehmen.

Schulentwicklung zur Prävention von Schuldistanz vollzieht sich in diesen Bereichen:

Klassenleiterprinzip stärken – Beziehungsbereitschaft steigern.

Positive Beziehungen zu Erwachsenen sind hilfreich. Einige Schulen setzen konsequent auf Tischgruppen- oder auch Lehrerteammodelle mit wenigen Lehrkräften, die die Klasse über Jahre begleiten.

Vielfalt der Anforderungen ermöglichen.

Lernmöglichkeiten nach Neigung und Interesse sowie offenere Lernformen und höhere Eigentätigkeit fördern. Wechselnde Lernorte verringern Versagens-, Verweigerungs- bzw. Ausstiegswahrscheinlichkeiten. Notwendig sind:

- Weitung und Aktualisierung des Bildungsbegriffs und verschiedene Selbstwert- und Sinnangebote für die Schülergegenwart.
Für die heterogene Gruppe der Verdrossenen sind schulische Angebote geeignet, die unterschiedliche Handlungskompetenzen anfragen: Sport, Theater, Kunst, Musik, Betriebspraktika, Video, Schülerfirmen, Medien und Technik, Verantwortung übernehmen, Körperlichkeit, Freizeit und Spiel ...
- Aktivierende Lernkultur.
Gemeint ist mehr Raum für freie Bewegung und generelle Beachtung der sowie Ermöglichung von jugendkulturellen Aneignungsformen, Wahlmöglichkeiten, Aufbrechung der Methodenmonotonie ... Der außerschulische Lernort (der Fluss, der Wald, das Jugendkulturzentrum, das Alten- und Behindertenheim ...) ist strukturell in ein neues Bildungskonzept einzubinden.

Abbau von Schulstress, Angemessenheit der Anforderungen, Steigerung von Erfolgen für viele.

Wer im Leistungsniveau entscheidend zurückbleibt bzw. mangelkonstatierende Noten anhäuft, ist gefährdet, innere Distanz zu entwickeln und mit dem Ort der Bedrohung und des Leidens zu brechen. Die Angst vor Lernkontrollen ist so gering wie möglich zu halten.

Gestaltung des Schullebens.

Informelle Schülertreffs, ein warmes Mittagessen, Bewegungsangebote und -möglichkeiten auf dem Schulhof, AGs und Kurse durch Schulexterne, Menschen zum Reden ... – das kann vorbeugend-unterstützend wirken.

Soziales Lernen.

Das Klassenklima, die offenen und heimlichen Normen sollten (mehr) berücksichtigt werden. Die Schülergemeinschaft hat als Schulunlust und Verweigerung mitverursachender Faktor erhebliche Relevanz. Erlebnis- und Trainingsphasen für neu zusammengesetzte Klassen, reflektiertes Krisenmanagement, Mediation und Täter-Opfer-Ausgleich sind Möglichkeiten der Gestaltung.

Mitwirkung und Einbindung.

Einbindung durch Mitwirkung ermöglichende Stoffauswahl- und Rückmeldesysteme, Zukunftskonferenzen und -werkstätten gelten präventiv als nützlich. Schulen schließen mit ihren Schülerinnen und Schülern auch Verträge. Sie geben sich eine überschaubare Schulordnung mit wenigen Zielen, Mitverantwortung für Schülerinnen und Schüler sowie Rechten und Pflichten für Erwachsene und junge Menschen. Sie entwickeln zum Schulwochenbeginn und -wochenende Rituale der Einstimmung und zum Ausklang zwecks Aussprache und Gemeinschaftsbildung.

Fortbildung.

Benötigt wird Lehrerfortbildung zwecks Steigerung der psychologischen und interaktiven Kompetenz (Regelerstellung, Förderung und Motivierung, Lernstrategien, Konfliktmoderation, Deeskalation ...).

Kooperation Jugendhilfe – Schule.

Die Zusammenarbeitsnotwendigkeit betrifft den Bereich der Hilfen zur Erziehung und der aufsuchenden Ansätze an Cliquentreffpunkten, es kann um familienbezogene Arbeit sowie Anreicherung des Unterrichts durch Kontakte mit Jugendbildung, mit jugendkulturellen Ansätzen, offener und bewegungsorientierter Jugendarbeit u.a.m. gehen – und natürlich um Sozialarbeit an Schulen.

Einbezug von Eltern.

Bedeutsam sind auch die Werbung bei Eltern um Zusammenarbeit, die ausdrückliche Bitte um Mithilfe, der Kontakt auf der Ebene von Gleichwertigkeit. Intensivierung der Elternarbeit kann auch bedeuten, Elterngruppen schwänzender Jugendlicher anzustoßen oder generelle Eltern-Lehrkräfte-Stammtische einzurichten oder thematische Arbeit mithilfe von Beratungsstellen anzubieten.

Übergänge beachten.

Der Übergang in die Sekundarstufe ist ein besonders beachtenswürdiger Einschnitt. In den ersten Schulwochen nach dem Wechsel müssten Kennenlernen und Selbstdarstellung, Aufbau von Arbeitsbündnissen, Regelentwicklung, Entfaltung einer Partizipationskultur sowie die Erarbeitung von Strategien der Konfliktschlichtung wichtige Themen sein.

Erste Anzeichen für eine Abwendung von der Schule wahrnehmen.

Um präventiv zu arbeiten, ist von Bedeutung, dass das Schwänzen zu einem schulöffentlichen Thema gemacht wird. Dabei ist dem gehäuften Stunden- und Tagesschwänzen bereits mit entschiedener Aufmerksamkeit und pädagogischen Anfragen an den Einzelfall zu begegnen. Die Bildung eines Lehrerteams für die Aussteigerbegleitung und die Führung von monatlichen Statistiken und deren Veröffentlichung in der Schule sind z. B. eine Möglichkeit.

Speziell: Der Unterricht.

Auf der Ebene der Einzelschule ist die Gestaltung von Schule als Ort des Wohlbefindens und vom Gelingen des Lernens angezeigt. Für die Prävention von Schulverweigerung sind folgende Ansätze strecken- und zielführend, die teilweise schon angesprochen wurden:

- eine Fördermentalität der Lehrkräfte,
- häufiger Methodenwechsel mit höherer Gewichtung von außerschulischen Lernorten sowie projekt- und handlungsorientierten Lernformen,
- Themen aus der Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler
- Lernerfolge, auch ermöglicht durch Stützungen bei der Erledigung von Hausaufgaben und durch Begleitungsangebote vor wichtigen schriftlichen Arbeiten und mündlichen Prüfungen,
- Einbindung von Ernstsituationen und Herausforderungen in den Unterricht (Befragungen, Schülerfirma, Erstellung von Produkten, Präsentationen ...),

- Einteilung von Lernzeiten gemäß individuellen Voraussetzungen,
- Lernen des Lernens; Übung von Lernstrategien,
- kleinschrittige Zielvereinbarungen, die an den persönlichen Lernvoraussetzungen entlang gestaltet werden,
- von Motivierungsstrategien getragene Rückmeldekultur zum Lernen.

Es ist sinnvoll, dass im Lehrerkollegium Fragen, die einen Präventionsprozess in Gang setzen, und Vorschläge für eine Verbesserung der schulischen Lern- und Beziehungskultur, diskutiert werden.

4. Zielgruppen

Die Zielgruppe sind schulpflichtige Kinder und Jugendliche aller Altersstufen insbesondere ab Jahrgangsstufe 5 aufwärts.

In einem stimmigen Gesamtkonzept zur Prävention und Intervention bei Schulverweigerung sind sowohl die Zielgruppen genau zu unterscheiden und zu definieren als auch differenzierte Zugänge vorzusehen. Die Zielgruppenbestimmung sollte u. a. entlang dieser Merkmale vorgenommen werden:

- Alter der Kinder / Jugendlichen; Schulstufe;
- biografische Erfahrungen; psychosozialer Entwicklungsstand;
- Schulform; Bildungsgang;
- Art und Ausmaß der Schuldistanzierung / Schulverweigerung; Intensität der inneren Entfernung von Schule; Intensität der äußeren Entfernung (Dauer der Fehlzeiten);
- Art und Niveau der Problembelastung, damit einhergehend pädagogische Ziele: z. B. grundlegende Stabilisierung; Bearbeitung von Lebensproblemen; Strukturierung des Tages; Aufbau von Lernmotivation; Berufsorientierung; Steigerung der Gruppenfähigkeit; Aktivierung der Eltern; Entwicklung von psychosozialen Bewältigungsstrategien ...;
- schulbezogene Ziele: Motivationsaufbau; Nachholen von Schulstoff; Reintegration / keine Reintegration; Schulpflichterfüllung; Abschlusserreichung (intern; extern); Selbstwollen der jungen Menschen; Motivation hinsichtlich Schule, Schülerrolle, Lernen;
- Lebensort und Lebenssituation (Heim, Straße, Drogenmilieu ...).

Ein grundsätzlicher Weg, Zielgruppen zu differenzieren, ist besonders zentral – die Unterscheidung der Symptomausprägung als Grad der Problemverfestigung:

(Gute) Chancen für schulpädagogisches Handeln bei beginnender Schuldistanzierung etwa in Form von Schwänzen bestehen, wenn

- schnell und früh reagiert wird (um Verfestigung durch Selbstverstärkung zu verhindern);
- das Schwänzen vorrangig schulische Gründe hat;
- das Schwänzen als eine klare Reaktion auf ein abgrenzbares Problem deutbar ist, gar eine gezielt „strafende“ Absicht auf Schülerseite erschlossen werden kann;
- eine positive Einstellung in der Klasse zum Schulbesuch herrscht und an soziale Beziehungen in der Lerngruppe angeknüpft werden kann;
- die Eltern das Schwänzen als Problem erleben;

- Kontaktaufnahme – Zeit nehmen, Zuhören, Stützangebote – von den Jugendlichen nicht abgelehnt wird und die Fähigkeit, Beziehungen aufzunehmen, nicht grundlegend gestört ist.

Immer dann, wenn außerschulische Entstehungsbedingungen bearbeitet werden müssen, kann die Jugendhilfe eine Rolle spielen. Erfahrungen zeigen, dass eine einzelne Schule allein – u. a. wegen der Aufgabenvielfalt und ihrer Strukturen – überfordert ist, wenn bei verfestigter Schuldistanzierung

- Schwänzen nicht als Reaktion auf bearbeitbare Auslöser entschlüsselbar ist, sondern mit resignativer oder sogar „lebensverneinender“ Sogkraft auftritt;
- den Jugendlichen in ihrem Erleben „alles egal“ ist;
- die Familie schwer einzubinden ist und sogar mit dem Verhalten des Kindes „halbbewusst sympathisiert“;
- Jugendliche in der Klassengemeinschaft keinen „Anker“ haben;
- der Kontakt zur Schule völlig abgerissen ist und im Sog des alternativen Wirkungsraumes positive Erfahrungen „statt Schule“ eintreten;
- schon frühkindlich erhebliche Probleme mit Rollenerwartungen in Institutionen auftraten;
- ein abgekoppeltes Wertesystem entstanden ist, in das Nicht-Gehen usw. integriert ist;
- existenzielle Bedürfnisse (Sicherheit, Zugehörigkeit, Gewollt-Sein ...) nicht befriedigt sind;
- Jugendliche in einer Veränderung nur Kosten und keinen Gewinn / keinen Sinn sehen.

5. Ziele

Ziel aller Maßnahmen im präventiven Bereich ist es, Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, dass Schulerfolg und Schulfreude für alle Kinder und Jugendlichen möglich sind. Bei Auftreten von Schulverweigerung sind auf der Grundlage einer Situationsanalyse die Ziele für den konkreten Fall gemeinsam mit allen Beteiligten zu erarbeiten (Material dazu siehe „in Abschnitt Medien ...“: „Handlungshilfe für Lehrkräfte zum pädagogischen Umgang mit Schulschwänzerinnen und –schwänzern in der Sekundarstufe I“).

6. Inhaltliche Ausgestaltung

Ursachen

Bei der schulischen Qualifizierung von Schülerinnen und Schülern aus benachteiligten Lebenslagen stehen Bildung und Lebensbewältigung in einem engen Wechselverhältnis: Wenn Bewältigungsanforderungen nicht gelöst werden (Entwicklungsaufgaben, Alltagskrisen, risikoreiche Lebenssituationen) wird eine fachbezogene Förderung nicht gelingen. Starke Schulprobleme und gar Schulverweigerung können das Hauptproblem oder ein Folgeproblem bzw. eine Begleiterscheinung für sonstige Schwierigkeiten sein. Die isolierbare Ursache für (massives) Schwänzen und Schulverweigerung, die im Einzelfall „wie der Blitz einschlägt“, gibt es selten. Starkes Schwänzen und Schulverweigerung sind verstehbar als Prozess des Driftens mit einer Vielzahl von Bedingungs-, Auslösungs- und Verfestigungsfaktoren. Lineare, monokausale Ursachenzuschreibungen erhellen weder die Komplexität der Einzelfälle noch die des Gesamtphänomens. Einzelne Variablen werden fast immer von

einer großen Zahl anderer beeinflusst; wechselseitige Aufschichtung, zirkuläre Verstärkung sind wirksam. Kurz: Rekonstruktiv sind Schulverdrossenheit und Schulverweigerung meist Ergebnis eines langen Weges des Hineinschlitterns mit möglichen Wendepunkten, an dessen Zustandekommen mehrere Systeme bzw. Wirkungsräume beteiligt sind.

Was weiß man sicher über Risikokonstellationen? Herausragende Belastungsfaktoren, die Schuldistanzierung begünstigen, sind:

- ein ungünstiges, sozialökologisches Umfeld der Schule;
- Lebenssituationen der Kinder oder Jugendlichen, die mit schulischen Erwartungen kaum in Einklang zu bringen sind (individueller Benachteiligungshintergrund mit eingeschränktem sozialem, ökonomischem und kulturellem Herkunftskapital; Ärger mit Polizei und Gerichten; Drogen; häusliche Gewalt; Missbrauch ...);
- die besuchten Schulformen (z. B. Ober- und Förderschule, ggf. Berufsbildende Schule) – besonders, wenn Anschlussprobleme auftreten;
- „verzögerte“ (demoralisierende) Schülerlaufbahnen mit Leistungsmisserfolgen, Klassenwiederholung, Überalterung, Unterrichtsausschlüssen, Herunterstufung („Durchreichung“); Verlust des Sinnerlebens in der Schule;
- das Nicht-Vorhandensein von Wahrnehmung, Kontrolle, konsequenten Informationsschritten bei ersten Fehlzeiten;
- eine fehlende abgestimmte, professionelle Unterstützung für Schülerinnen und Schüler;
- ein liebloses, unerfreuliches Schulklima, das der Schuldistanz nicht entgegenwirkt;
- individuell schlechte Schulleistungen;
- teilweise negative Lehrer-Schüler-Beziehungen;
- nicht konstruktive (resignative, verkümmerte, von Vernachlässigung oder aber von Überbehütung geprägte, durch missbräuchliche Instrumentalisierung charakterisierbare) Eltern-Kind-Beziehungen;
- ein zerrüttetes Verhältnis, misslungene Kommunikation zwischen Schule und Eltern.

Zu den unterschiedlichen Wirkungsräumen werden noch im Einzelnen Präzisierungen beschrieben:

Wirkungsraum: Soziale Benachteiligung und psychosoziale Lebenssituation

Problemverdichtungsgebiete mit hohen Arbeitslosigkeitsraten und vernachlässigter Infrastruktur strahlen auf Schule und Schulbesuchsverhalten ab. Junge Menschen, die hier leben, fallen im jugendlichen Statusvergleich ab und verfügen über geringere Entwicklungsräume und -chancen. In „sozialen Brennpunkten“ wird häufiger und intensiver geschwänzt und verweigert. Je stärker materielle, soziale und kulturelle Armut mit dem Wohnen in Problemverdichtungsgebieten korrespondiert, je mehr Chancenbenachteiligung und in der Folge Schulumüdigkeit und -verweigerung ergeben sich. In der Benachteiligungsperspektive ist Schulverweigerung jedenfalls eine Begleiterscheinung von außerschulischer Ungewissheit und Chancenverengung

Wirkungsraum: Schule

Das Ausmaß an Schwänzen und Schulverweigerung korrespondiert mit der besuchten Schulform. An Haupt- und Sonderschulen fehlen durchschnittlich zwischen 10 und 25 % der Schülerinnen und Schüler mehrere Wochenstunden unentschuldig. Der Besuch einer Haupt-, einer Förderschule (ggf. durch angeordnete Herunterstufung) und eines

Auffanglehrgangs an einer Berufsbildenden Schule erhöht das Risiko der Abkoppelung auf das Zehnfache. Das Problem des unregelmäßigen Schulbesuches ist vor allem eines der unteren Schulformen. Und es manifestiert sich dort durch die Möglichkeit der Schülerabgabe, d.h. durch die Problemweitergabe durch Abstufung im gegliederten Schulsystem. In einer kleineren Zahl von Ausstiegen lässt sich rückblickend unerkannter, sonderpädagogischer Förderbedarf nachweisen. Die problematischen Schulkarrieren sind zwar häufig mit dem Scheitern an schulischen Leistungsanforderungen verbunden, gelten aber nicht notwendig als Ausdruck eines verminderten Leistungsvermögens. Mehr als die Hälfte der erheblichen Schwänzerinnen und Schwänzer im Raum Magdeburg musste eine Klasse wiederholen (vgl. in Puhr u. a. 2001). Immerhin formulierten 57 % der befragten Magdeburger Lehrkräfte, dass Schwänzerinnen und Schwänzer hinter ihren Lernmöglichkeiten zurückblieben.

Dahinter können Fragen stehen wie: Steht die Nichtversetzung fest? Kann ich das Ergebnis meiner schulischen Arbeit selbst beeinflussen? Hat das Ergebnis für mich eine Bedeutung? Weiß ich, wofür ich mich anstrenge, weil ich ein attraktives Zukunftsbild habe? Je nach Beantwortung dieser Fragen wird die Anstrengungsbereitschaft wachsen oder das Aufgeben den inneren (De)Motivationsraum besetzen.

In allen Studien werden als mehr oder minder zentraler Risikofaktor konfliktreiche, wenig konstruktive Lehrer-Schüler-Beziehungen annonciert. Sinkt zudem die Lehrerkontrolle, steigt das unentschuldigte Fehlen. Die Lehrerkontrolle ist allerdings signifikant wirksamer bei von gegenseitiger Akzeptanz geprägter Lehrer-Schüler-Beziehung sowie einem als positiv erlebten Schulklima (vgl. Wilmers / Greve 2002). Das Wohlbefinden an der Schule ist ein starker Vorhersagefaktor für eine (aktive) Teilnahme am Unterricht, für die Ausschöpfung des Leistungsvermögens, ein geringeres Ausmaß an psychischen Belastungen und für die Ausprägung von Schulunlust (vgl. die empirische Untersuchung von Kirsch / Drössler 2002).

In der Auswertung verfügbarer Studien zeigt sich: Dramatisch gefährdet sind Schülerinnen und Schüler,

- deren Bindung zu Lehrkräften und Mitschülern und deren Integration in ein prosoziales Klassen- und Schulleben fehlen,
- die nicht aktiv an Schule partizipieren und von Schule nicht profitieren,
- die dann in der Folge nicht an den persönlichen Nutzen von Schule glauben.

Manchmal wirken anfangs als Auslöser auch nur „Kleinigkeiten“ wie die Unverträglichkeit mit einer Lehrkraft oder Disziplinprobleme, die ungünstig oder gar nicht bearbeitet wurden und die im Nachhinein als Keim von Entfernung und Beginn des Abkoppelungsprozesses gelten können. Auch hier entstehen Schulmüdigkeit und -verweigerung nach dem Prinzip wechselseitiger Aufschichtung und Hochschaukelung von Folgen und weiteren Auswirkungen.

Aus der Schulperspektive sind drei Entstehungsmuster nachzuweisen, deren Verteilung empirisch noch nicht belegt ist: erstens permanente Ratlosigkeit von der Kindertagesstätte bis zum Sekundar-Gipfel; zweitens schleichende Eskalation über die Jahre; drittens plötzliches Auftreten von Verweigerung.

Erste Zahlen deuten darauf hin, dass die Kategorie des „Auftretens von einem Tag auf den anderen“ auf höchstens 15 bis 20 % aller Fälle von Schulverweigerung (vor allem jene in mittleren und höheren Schulformen) zutreffen könnte. In mindestens 50 % aller Verläufe sind in der Grundschule Symptomatiken erkennbar, die von Lehrkräften wahrgenommen, wenn auch nicht erfolgreich beantwortet werden konnten. Dabei wird im Land Brandenburg in der Grundschule vergleichsweise wenig Unterricht durch Schulpflichtverletzung versäumt.

Trotz empirischer Dürre weiß man: Schulschwänzen und Schulverweigerung sind auch ein Problem auf der Ebene der einzelnen Schule. Gut geleitete Schulen mit präventiven sowie

interventiven Konzepten und motivierter Lehrerschaft sind weniger als andere von Schulabsentismus betroffen. Die Unterschiede zwischen vergleichbaren Schulen einer Schulform sind erheblich.

Als Risikofaktoren, die überwiegend in der Institution Schule angesiedelt sind, gelten:

- nicht verstandener Lernstoff, grundsätzliche Überforderung, nicht erkannter sonderpädagogischer Förderbedarf;
- falsche Schulformwahl;
- belastetes Verhältnis zu Lehrkräften, konkrete ungelöste Konflikte;
- Schwänzerfahrungen, die unbemerkt / unsanktioniert blieben;
- wahrgenommene Erleichterung bei Lehrkräften über das Wegbleiben;
- ungünstig bewältigte Übergänge (Kita – Grundschule, Schulstufen-, Schulform-, Schulwechsel durch Umzug, Heimunterbringung als Ordnungsmaßnahme ...);
- fehlendes Sinnerleben in der Schule, z. B. keine Aussicht auf Abschluss;
- Abwertungserfahrungen in der Institution;
- Überalterung;
- allgemeines „Normenwirrwarr und Regelchaos“ in der Klasse;
- Unterforderung, Fehlforderung, Langeweile in der Schule.

Wirkungsraum: Familie

Sowohl sozioökonomisch und soziokulturell belastende Faktoren als auch eine ungünstige familiäre Entwicklungsdynamik können ein schuldistanziertes Verhalten der Kinder auslösen bzw. mitbedingen. Schuldistanz ist – so gesehen – ein Folgesymptom, d. h. eher eine Auswirkung familiärbedingter Lebens- und Entwicklungsschwierigkeiten. Einzelfalluntersuchungen zeigen: Ungewöhnlich häufig in Verweigerungskontexten anzutreffen sind psychosoziale Probleme wie Verlust elterlicher Bezugspersonen durch deren Trennung, Todesfälle oder Inhaftierung, psychische Elternprobleme, Rhythmusstörungen in der Tagesstrukturierung, unangemessene Einbindung der Kinder in die häusliche Versorgung, sexueller Missbrauch, häusliche Gewalt und Sucht in der Familie. Starke Schwänzerinnen und Schwänzer sind nach Wilmers / Greve (2002) viermal häufiger Zeuge gewaltsamer Auseinandersetzungen der Eltern / Lebenspartner bzw. Opfer elterlicher Züchtigung. Beim Gelegenheitsschwänzen gibt es nur ein schwaches Plus von Kindern aus Ein-Eltern-Familien. Der negative Begünstigungszusammenhang steigt aber beim Gewohnheits- und Massivschwänzen auf das Drei- bis Fünffache (vgl. z. B. Puhr u.a. 2001).

Fehlende elterliche Schulakzeptanz, gar eine elterliche Schulaversion rühren oft aus eigenen missglückten Schul„karrieren“. Nicht selten resignieren Eltern, die den Einfluss auf ihre Kinder verloren haben. Gültige Ergebnisse über den Zusammenhang von Erziehungsstilen und Schulmüdigkeit liegen nicht vor. Allerdings zeigen sich in vielen Einzelfällen als absentismusförderlich: elterliche Kontrollschwächen, Ausfall von Unterstützung der Kinder, Orientierungsmängel durch ungünstige Grenzsetzung, bildungsferne Elternmodelle.

In der Außenbewertung hinderliche Erziehungsstile sind u. a.: hilflose Bagatellisierung der schulischen Misserfolge und Frustrationen mit „unbeabsichtigten“ laissez-faire-Elementen; Totalfreisprechung der eigenen Kinder mit Schuldzuweisung an die Schule; Autoritätslücken bis hin zum Rollentausch; starke Unstetigkeit und Unberechenbarkeit im elterlichen Handeln und – nicht zuletzt – ein wenig einführender restriktiver, vor allem durch Druckausübung gekennzeichneter Erziehungsstil. Praxisbefunde deuten darauf hin, dass elterliches Interesse, emotionale, praktische Unterstützung und Kontrolle sowie ein guter

Familienzusammenhalt positiv mit Anwesenheit, Schulerfolg und Schulzufriedenheit der Kinder zusammenspielen. Diese Aussage wird gedeckt durch Wilmers / Greve (2002), die hohe Elternkontrolle (statt fehlende soziale Reaktion) und konsistentes Erziehungsverhalten bei grundlegend intakte Eltern-Kind-Beziehungen als Schutzfaktoren gegenüber der Verfestigung von unregelmäßigem Schulbesuch qualifizieren.

Wirkungsraum: Gleichaltrige

Als Wirkfaktoren, die überwiegend in der Lerngruppe sowie Jugendkultur / Clique angesiedelt sind, gelten: ungelöste Konflikte mit Mitschülerinnen und Mitschülern; Schülerinnen und Schüler als Gewaltopfer; soziale Isolation, Hänseleien ... in der Lerngruppe; Zusammenhalt in der Clique (Schuldistanz als „Kitt-“ und Loyalitätsthema); Statusgewinn; reizvolle alternative Erlebniswelten (statt schulischer Langeweile); Mutbeweis; Identifikation mit Peer-Modellen; Normalität von Abweichung in der Gruppe.

Einige Zahlen: Ca. die Hälfte der stärkeren Schwänzerinnen und Schwänzer wird als cliquenorientiert eingeschätzt (vgl. Wittrock / Schulze 2001; Reißig 2001). Jede bzw. jeder vierte Schwänzerin und Schulschwänzer wird von einer Gruppe von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter in Mecklenburg-Vorpommern und von Magdeburger Lehrkräften der Rubrik „Außenseiter / sozialer Rückzug“ zugeordnet. 10 % (plus/minus) aller Schülerinnen und Schüler sowie 10 bis 20 % der Schwänzerinnen und Schwänzer – nach Schätzung der Autoren – sind Opfer von Gewalt oder Bedrohung. Jedenfalls gilt der Verlust des Bezugsmilieus der tendenziell regelkonformen, schulischen Gleichaltrigengruppe als hochriskant.

Wirkungsraum Person

Schulverweigerung ist oft auch ein Problem fehlender personaler und sozialer Bewältigungsstrategien von Belastungen. Bezüglich der Variable Selbstkonzept lassen sich für etwa 50 % der starken Schwänzerinnen und Schwänzer tendenziell ein eher niedriges Selbstkonzept (mit Unwirksamkeits- und Misslingensfokus) sowie ein eher niedriger Rangstatus in der Klasse verzeichnen (vgl. auch Wittrock / Schulze 2001). Oft lautet der Teufelskreis: geringe Schulmotivation – fehlender Glaube an die eigene Wirksamkeit – geringes Engagement – Misserfolgserleben – kein persönlicher Nutzen – noch geringere Schulmotivation usw.

Ängste haben eine empirisch schwierig zu fassende Bedeutung. Angstthematisch ist beispielsweise zu unterscheiden (ohne dass es dazu gültige Zahlen gibt): soziale Ängste wie Wettbewerbs-, Präsentier- und Stigmatisierungsangst; Lern- und Leistungsversagensangst; Angst vor Lehrkräften; Institutionsangst; Trennungsangst mit Bezug auf familiäre Bezugspersonen; Zukunftsangst.

Was bewegt die Schülerinnen und Schüler in ihrer Selbstdarstellung? Stunden- und Tagesschwänzerinnen und Tagesschwänzer äußern als Auslöser ihres Schwänzens, wobei verschleierte Rationalisierung, gar „Motivveredelung“ eine Rolle spielen können (vgl. auch Dietrich u. a. 1993): Langeweile-Erwartung; Animation durch Gleichaltrige; drohende Leistungskontrollen; Erwartung von Konflikten mit Lehrkräften; Erwartung von Konflikten mit Schülerinnen und Schülern; Verschlafen der ersten Stunden; Geld verdienen; beim Freund / bei der Freundin sein wollen. Zu Recht fragt man die jungen Menschen, wie sie sich ihre Abkoppelung erklären. Kaum ein Schulverweigerer würde aber seine Eltern und die familiäre Situation als Verursachungsbereich nennen. Ebenso selten würde eine Lese-Rechtschreib-Schwäche als Grund von ihnen benannt werden, auch wenn diese womöglich schwer wiegt. Geäußert werden oft Anlässe, weniger komplexe und vorbewusste Hintergründe. Schon gar nicht werden die eigenen Eltern belastet. Empfundene werden solche Themen von den jungen Menschen als Null-Bock, Langeweile oder auch als Beziehungsproblem mit Lehrkräften (vgl. Uhlig 2002). Jugendliche Selbstauskünfte sind ernst zu nehmen. Viele

junge Menschen wissen vor allem in der Deutung der schulbezogenen Lage, was ihnen fehlt und was sie brauchen. Aber diese Klarsicht betrifft nur eine Medallenseite; andere Hintergründe und Motive müssen entdeckt, herausgelesen, erschlossen werden.

Folgende Risikofaktoren, die sich auf die Person beziehen, können resümiert werden: Handicaps (Behinderungen, Teilleistungsstörungen, Körperbild ...); häufige Erfahrungen von Nicht-Gelingen und Nicht-Genügen mit der Folge eines Unwirksamkeits-Selbstkonzepts; hohes Maß an Kränkung und Verletzbarkeit; Schwierigkeiten mit der Selbstorganisation (bei Orientierung in Lernaufgaben, mit Arbeitsabläufen, mit Erwartungen, in der Konzentration, in der Reizverarbeitung ...); fehlende bzw. misslingende Verkräftungsstrategien, z. B. geringe Frustrationstoleranz; kein bzw. kein aktivierendes Zukunftsbild; unzureichendes Konfliktlösungsrepertoire; Drogengebrauch; Angstthemen; Übersteigerung entwicklungstypischer Autoritätsprobleme; (kompensatorische) Kick-, Abenteuer-, Autonomie-, Grenzüberschreitungs-Suche; mangelnder Profit in der subjektiven Rechnung.

Wirkungsraum: Selbstverstärkung und Zirkularität

Schon mehrfach wurde die gedeckte Hypothese der kreisläufigen Verschränkung und Verstärkung verwendet. Dieser Vorgang lässt sich in der Person etwa so nachzeichnen: Der Anblick des Schulgebäudes löst auf der kognitiven Ebene Gedanken aus wie „Die mögen mich sowieso nicht.“ und „Ich habe Mathe schon wieder nicht verstanden.“ sowie „In der Pause kann ich mich nicht wehren.“ Auf der Handlungsebene bewirken diese Gedanken Trödeln und Zu-spät-Kommen. Auf der Gefühlsebene wechselt der Zustand von Angst und Unbehagen zu einem Gefühl von Erleichterung, nicht „dort rein“ zu müssen oder endlich wieder draußen zu sein. Die kurzfristige Entspannung wird i.d.R. begleitet von Neben- und Folgewirkungen, die – wie gleich zu zeigen sein wird – neue „Dominoeffekte“ in Gang setzen.

Die Anlässe und Gründe für den Einstieg in eine „Schwänzerkarriere“ sind i.d.R. nicht deckungsgleich mit den Steigerungs- und Verfestigungsfaktoren für das verweigernde Handeln in späteren Phasen. Auf dieser Folie ist Schulverweigerung als ein sich selbst verstärkender Prozess zu verstehen. Am Anfang stehen Bedingungen, damit korrespondierende Motive, passende Anlässe. Durch das Schwänzen entsteht womöglich ein Gefühl von Freiheit und Selbstmächtigkeit. In einem Zirkel von Gefühlen, Gedanken und Handlungen auf der Subjektseite und von Beiträgen bedeutsamer junger und erwachsener Bezugspersonen bedingt ein Schritt den anderen, entstehen vielfältig miteinander verknüpfte Wechselseitigkeiten. Bezugsgruppenwechsel und damit Identitäts- und Rollenalternativen, Selbst- und Fremdausgrenzung, Freiwilligkeit und Gruppendruck, Gewöhnung an Ablehnung und Aufgeben von Eltern und Lehrkräften, Verdrängung der Bedrohlichkeit der Lage und nüchterne Kalkulation – all diese Elemente sind ineinander verschränkte Komponenten ohne Isolationsmöglichkeiten. Das Schwänzen, einmal begonnen, unterliegt einem Schneeball-effekt, wird gar zur „Lawine“, entwickelt eine Eigendynamik, die mitunter kein Zurück zulässt.

Erscheinungsformen

Begriffsverwendung und Formenvielfalt

Derzeit existiert keine konsensfähige Begriffsverwendung. Als Oberbegriffe, die auch starke Regelverstöße bei Anwesenheit in der Schule und im Unterricht einbeziehen, werden Schulverweigerung, schulaversives Verhalten und Schuldistanzierung gebraucht. Das unentschuldigte bzw. nicht entschuld bare Fernbleiben von der Schule wird als Schulbummelei, Schwänzen, unregelmäßiger Schulbesuch, Schulpflichtversäumnis, Schulpflichtverletzung und Absentismus bezeichnet. In der Forschung, theoretischer Modellbildung und Praxis wird diese Vielzahl von Begriffen neben- und durcheinander

benutzt, sodass eine Zuordnung von Handlungen und Phänomenen zu geteilten Begriffen schwierig ist. Vorliegende Studien sind nicht vergleichbar und kaum systematisch darstellbar, eben auch deshalb, weil gleiche Begriffe für unterschiedliche Sachverhalte verwendet werden. Schulverweigerung gilt etwa einerseits als Oberbegriff (so auch hier), ist andererseits traditionell Subkategorie für einen bestimmten Kreis von Versäumnisarten.

Schulverdrossenheit umfasst Formen der inneren Emigration im Unterricht, der gezeigten Lernunlust, der dosierten Nicht-Erfüllung von Lehrererwartungen. Grob unterscheidbar sind:

- passive Formen als Rückzug bzw. verdeckte Unterrichtsverweigerung (z. B. häufige Ausprägungen von Aufmerksamkeitsentzug durch „Schlafen“, Träumen; Zu-spät-Kommen; keine Arbeitsmaterialien dabei haben; nicht auspacken; keine Hausaufgaben anfertigen ... – ggf. variierend nach Fach, Lehrkraft, Lehrerhandeln ...); hier ist auch eine erhebliche Zahl „unauffällig Resignierter“ einzuordnen;
- „moderate Torpedierung“ von Unterrichtsabläufen in Form von häufigeren Mitarbeitsverweigerungen („Blödsinn“, „Krach“ machen, Streiche ausdenken ...).

Schulschwänzen (Absentismus) liegt dann vor, wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler aus einem gesetzlich nicht vorgesehenen Grund der Schule fernbleibt, unabhängig davon, ob er/sie dies mit Wissen oder Einverständnis seiner/ihrer Eltern tut, und auch unabhängig davon, ob dieses Fernbleiben durch eine „Entschuldigung“ legitimiert wird. Ein solches, Schule meidendes Verhalten kann sich vom Fehlen während einzelner Stunden und Tage bis hin zu einer längeren Abwesenheit und der totalen Abkopplung erstrecken. Die Häufigkeit und die Dauer der Nicht-Teilnahme am Unterricht führen zur Differenzierung in die Stadien Gelegenheitsschwänzen (Stunden, Einzeltage), Regel- / Gewohnheitsschwänzen (häufigeres Tagesschwänzen) und Massiv- / Intensivschwänzen (Fernbleiben von mindestens 10 Tagen / Schulhalbjahr).

Schulverweigerung umfasst Formen des häufigen bzw. über längere Zeit andauernden unentschuldigtem Fernbleibens von der Schule (summiert mindestens zwanzig Tage im Schuljahr). Massive Schulschwänzer verweigern bei Anwesenheit zudem nicht selten offen oder verdeckt die Mitarbeit im Unterricht.

In der Realität zeigen sich Schwänzen, Stören, Schulverweigerung, Totalausstieg oft vergesellschaftet und zudem als fließende Stadien in einem Kontinuum. Am Ende kann es sogar dazu kommen, dass junge Menschen für unbeschulbar erklärt werden.

Nachweisbar sind in der Mehrzahl der Ausstiege Entwicklungen des Hineinrutschens, des Driftens von Schulunlust, zu passiven Formen des „inneren Ausklinkens“ (Schulmüdigkeit), über Stören und punktuellen Schwänzen (Schulverdrossenheit), zur verfestigten Schulaversion als Schulverweigerung.

Legt man die Intensität der inneren Entfernung und den Umfang von Abwesenheit als Strukturierungsmerkmale zu Grunde, sind diese Verlaufsstadien und Gruppen zu differenzieren:

- Auffällige mit ersten Anzeichen wie Motivationsverlust und Fehlen in Stunden;
- Gefährdete, die innerlich schon aufgegeben haben und ggf. teilweise nicht mehr in die Schule kommen;
- Abgekoppelte / Ausgestiegene, eine heterogene Gruppierung, für die außerschulische Maßstäbe Gültigkeit erlangt haben und deren Selbstkonzept sich auf das von Nicht-Schüler-Sein zu bewegt.

Für diese hier analytisch getrennten Gruppen muss es unterschiedliche Präventions- und Interventionskonzepte, Integrations- und Inklusionsangebote geben.

Gesetzliche Bestimmungen

Die rechtlichen Grundsätze zur Schulpflicht, zur Vermeidung und Feststellung von unentschuldigtem Fehlen und Schulverweigerung sowie zum Umgang mit letztgenannten Phänomenen finden Sie im Schulrecht des Landes Brandenburg in folgenden Gesetzen, Verordnungen und Rundschreiben:

- Brandenburgisches Schulgesetz, insb. § 4 Abs. 3 und § 44 Abs. 3 zum Thema „Schulpflicht“,
- Verwaltungsvorschriften über die Organisation der Schulen in inneren und äußeren Schulangelegenheiten, insb. Absatz 7 zum Fernbleiben vom Unterricht,
- Verordnung über Konfliktschlichtung, Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen, insb. § 6 zu möglichen Maßnahmen bei unentschuldigtem Fehlen,
- Rundschreiben Nr. 31/01: Grundsätze zur Vermeidung, Feststellung und Behandlung von Schulverweigerung.

7. Anregungen für Unterricht und Schulleben

In der Grundschule / Förderschule ist der Zugang zum Thema „Schulverweigerung“ über die allgemeine Gewaltprävention sowie Gesundheitsförderung und Gesundheitserziehung im Sinne eines ganzheitlichen, dem Kind zugewandten Ansatzes sinnvoll. Anders als bei anderen Präventionsfeldern ist das Thema nicht Bestandteil der Rahmenlehrpläne.

In den brandenburgischen Schulen der Sekundarstufen I und II sind Zugangsmöglichkeiten über das Schulleben möglich.

Wie bei den Lösungsansätzen beschrieben, hat die Lehrkräftehaltung eine tragende Rolle. Gerade bei ersten Ansätzen von Schulverweigerung ist bei einem positiven Schulklima die Lehrerkontrolle wirksam. Bei Schulschwänzen gilt: „Hart“ in der Sache des Schwänzens sein, aber sich um ein Verstehen bemühen, um einen Zugang zum jungen Menschen zu erhalten.

Die Lehrer-Schüler-Beziehung und das Schulklima tragen in einem nicht zu unterschätzenden Umfang dazu bei, ob und wie oft, die Schülerinnen und Schüler die Schule schwänzen.

Wie in den anderen Präventionsfeldern sind beim Schulschwänzen die wirkungsvollen Präventionsstrategien über das Schulprogramm in Form von Mehrebenenkonzepten und Trainingsprogrammen zum sozialen Lernen und zur Entwicklung von Lebenskompetenz im Schulleben zu verankern:

Auf der individuellen Ebene bieten die Trainingsprogramme den Kindern und Jugendlichen die Qualifizierung der eigenen Kompetenzen an, die die Ich-Stärkung hervorheben. Ein solches Programm, z. B. das Sozialtraining nach Petermann, wirkt besonders beim Übergang in die weiterführenden Schulen. Aber auch die Schaffung von Ämtern und Ehrenämtern eröffnet den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, eine Empathiefähigkeit wieder zu lernen und sich positiv in die Gruppe einzubringen.

Eine Kultur der gegenseitigen Anerkennung und ein Umgang der Achtsamkeit der Schülerinnen und Schüler untereinander wirken auf der Ebene der Klasse bzw. Jahrgangsstufe präventiv.

Die Verankerung von Trainingsprogrammen zur Stärkung der sozialen Kompetenz und der Lebenskompetenz auf der Schulebene, im Schulprogramm und im Schulalltag hat eine nachhaltige präventive Wirkung.

Über diese präventiven Programme hinaus ist jede Schule entsprechend Rundschreiben Nr. 31/01 „Grundsätze zur Vermeidung, Feststellung und Behandlung von Schulverweigerung“ verpflichtet,

- präventiv der Schulverweigerung entgegenzuwirken,
- auf unentschuldigtes Fehlen oder nur passive oder dauerhaft erheblich störende Teilnahme am Unterricht nachdrücklich und im Einzelfall angemessen zu reagieren,
- aufgrund abgestimmter Kriterien festzustellen, ob Auffälligkeiten, Gefährdungen oder Fälle von Schulverweigerung bestehen,
- von Schule oder vom Unterricht nicht mehr erreichbare Schülerinnen und Schüler wieder in das Regelangebot der Schule zurückzuführen.

Hierzu soll sich jede Schule möglichst in Zusammenarbeit mit der schulpsychologischen Beratung auf ein pädagogisches Konzept verständigen, das strukturierte Absprachen und ein gemeinsames Handeln und Vorgehen der Lehrkräfte ermöglicht.“ (Absatz 4 des Kap. 2 im RS 31/01).

8. Medien für den Unterricht

Unterstützung für Lehrkräfte und Eltern

Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe (LSJ)

- Handlungshilfe für Lehrkräfte zum pädagogischen Umgang mit Schulschwänzerinnen und Schulschwänzer in der Sekundarstufe I;
- Schulmüdigkeit und Schwänzen von älteren Kindern und Jugendlichen. Anregungen zur Gesprächsführung mit Eltern und jungen Menschen; Schulverdrossenheit und Schwänzen - Was tun? Einige Ratschläge für Eltern;
- Bildungsangebote für Schulverweigerer in Brandenburg (Broschüre).

Kostenloser download unter: <http://www.kobranet.de> bzw. kostenlose Bestellung der Broschüre für brandenburgische Lehrkräfte und Eltern bei

KoBra.net / LSJ, Rudolf-Breitscheid-Str. 58, 14482 Potsdam

Tel. : 0331704 5892

Fax 0331 - 74 000 456

E-Mail: kantak@kobranet.de

9. Erweiterungsgebote

Unterstützung für Lehrkräfte

Zum Themenfeld „Schulmüdigkeit – Schwänzen – Schulverweigerung“ bietet die Landeskoooperationsstelle Schule – Jugendhilfe (LSJ) Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Schule und Jugendhilfe Beratung und Unterstützung bei

- der Situationsanalyse und Erörterung von Handlungsmöglichkeiten (bezogen auf eine Einzelschule, eine Einrichtung, eine Region),
- dem Aufbau von Schulverweigerer-Projekten,
- der Qualifizierung (vor allem berufsgruppenübergreifend),
- der Verbreitung gelungener Ansätze (mittels Arbeitshilfen, Broschüren, Fachimpulsen auf Veranstaltungen ...),
- der Vernetzung bestehender Angebote.

Weiterführende Literatur

Thimm, K. (2005): Individuelle Bildungs- und Entwicklungsförderung. Berlin

Thimm, K. (2005): Leitfaden Reintegration. Berlin

Materialien aus dem „Netzwerk Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“ des Deutschen Jugendinstitutes München

<http://cgi.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=229>

- Dietrich, Peter u. a. / Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung: Schulverweigerung von Jugendlichen in Brandenburg. Potsdam 1993 (Hektographiertes Manuskript)
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) / Gaupp, Nora u. a.: Schule – und dann? München 2006
- Fend, Helmut: Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Bern u.a.O. 1997
- Kirsch, Bärbel / Drössler, Stephanie: Schulunlust beim Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule. Potsdam 2002 (Hektographiertes Manuskript)
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport / Innenministerium / Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Baden-Württemberg: Aktiv gegen Schulschwänzen. Stuttgart 2006 (Hektographiertes Manuskript)
- Negt, Oskar: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen 1997
- Puhr, Kirsten u. a. : Pädagogisch-psychologische Analysen zum Schulabsentismus. Halle 2001
- Reißig, Birgit: Schulverweigerung – ein Phänomen macht Karriere. Deutsches Jugendinstitut München / Leipzig Arbeitspapier 5/2001
- Schreiber-Kittl, Maria / Schröpfer, Haike: Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. Opladen 2002
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin: Schulversäumnisse in Berlin. Berlin 2002 (Hektographiertes Manuskript)
- Sturzbecher, Dietmar (Hrsg.): Jugendtrends in Ostdeutschland. Opladen 2002
- Thimm, Karlheinz: Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Jugendhilfe und Schule. Münster 2000
- Derselbe: Schulverweigerung als Gegenstand der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Hartnuß / Maykus (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Frankfurt/Main 2004
- Derselbe: Begriffe und Wirkungsräume (von schuldistanziertem Verhalten) / mit Ricking, Heinrich. In: Herz / Puhr / Ricking (Hrsg.): Problem Schulabsentismus. Bad Heilbrunn 2004
- Derselbe: Schulische Qualitätsstandards bei Schulabsentismus / mit Kastirke, Nicole / Ricking, Heinrich. In: Herz / Puhr / Ricking (Hrsg.): Problem Schulabsentismus. Bad Heilbrunn 2004
- Derselbe: Qualitätsstandards für Schulverweigererprojekte in Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe / mit Gallschütz, Christoph / Müller, Andrea G. / Puhr, Kirsten. In: Herz / Puhr / Ricking (Hrsg.): Problem Schulabsentismus. Bad Heilbrunn 2004
- Uhlig, Steffen: Handlungsstrategien im Umgang mit Schulverweigerung – Versuch einer Systematisierung. In: Simon, Titus / Uhlig, Steffen (Hrsg.): Schulverweigerung. Muster – Hypothesen – Handlungsfelder. Opladen 2002
- Wetzels, Peter / Wilmers, Nicola: Absentismus an Schulen in Delmenhorst. In: Niedersächsisches Kultusministerium: Schulverweigerung – Absentismus – Schulschwänzen. Hannover 1999 (Hektographiertes Manuskript)
- Wilmers, Nicola / Greve, Werner: Schwänzen als Problem. Report Psychologie 7 / 2002
- Wischer, Beate: Leistungsheterogenität an der Laborschule. In: Lenzen / Tillmann: Gleichheit und Differenz. Bielefeld 1996
- Wittrock, Manfred / Schulze, Gisela: Schulaufweises Verhalten. Rostock 2001 (Hektographiertes Manuskript)

10. PIT-Ansprechpartner

Regional stehen den Schulen Unterstützungsangebote für den Unterricht sowie für Elternabende am staatlichen Schulamt zur Verfügung:

Schulräte für die jeweilige Schule in den staatlichen Schulämtern;
Berater für soziales Lernen;
Lernberater;
Schulentwicklungs- und Evaluationsberater;
weitere BUSS-Berater.

Landesweit bieten überregionale externe Beratung an:

Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe (LSJ)
KoBra.net / LSJ, Rudolf-Breitscheid-Str. 58, 14482 Potsdam
Ansprechpartnerin: Katrin Kantik
Tel. : 0331 7045892
Fax: 0331 74000456
E-Mail: [kantak@kobranet.de](mailto:kantik@kobranet.de)

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM),
14974 Ludwigsfelde-Struveshof, <http://www.lisum.brandenburg.de>
03378 209-200
Ansprechpartner:
Hermann Zöllner
hermann.zoellner@lisum.brandenburg.de
Ulrike Kahn
ulrike.kahn@lisum.brandenburg.de

Landesjugendamt Brandenburg, Referat C, Hans-Wittwer-Straße 6,
16321 Bernau
Torsten Baensch
03338 701-840
E-Mail: Torsten.Baensch@LJA.Brandenburg.de

Landesmedienanstalt Berlin-Brandenburg, Kleine Präsidentenstraße 1,
10178 Berlin,
<http://www.mabb.de>

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg,
Heinrich-Mann-Allee 107 in 14473 Potsdam, <http://www.mbjs.brandenburg.de>.