



SCHULABSENTISMUS

Hintergründe, Zusammenhänge und Interventionen

Markus Andrä, Maren Behnert, Chiara Enderle, Katrin Pittius, Heinrich Ricking,
Robert Schuster, Sandra Seeliger

**FRIEDRICH
EBERT** 
STIFTUNG

Landesbüro Sachsen

Die Friedrich-Ebert-Stiftung

Die Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) wurde 1925 gegründet und ist die traditionsreichste politische Stiftung Deutschlands. Dem Vermächtnis ihres Namensgebers ist sie bis heute verpflichtet und setzt sich für die Grundwerte der Sozialen Demokratie ein: Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität. Ideell ist sie der Sozialdemokratie und den freien Gewerkschaften verbunden.

Die FES fördert die Soziale Demokratie vor allem durch:

- politische Bildungsarbeit zur Stärkung der Zivilgesellschaft;
- Politikberatung;
- internationale Zusammenarbeit mit Auslandsbüros in über 100 Ländern;
- Begabtenförderung;
- das kollektive Gedächtnis der Sozialen Demokratie mit u. a. Archiv und Bibliothek.

Das Landesbüro Sachsen der Friedrich-Ebert-Stiftung mit Sitz in Leipzig und Dresden bietet in ganz Sachsen Veranstaltungen zur politischen Bildung an. Hierzu gehören öffentliche und digitale Diskussionsveranstaltungen, Jugendbeteiligungsprojekte, Kompetenztrainings, Ausstellungen und Wochenendseminare.

INHALTSVERZEICHNIS

GRUSSWORT DER FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG	2
Jenny Sprenger-Seyffarth	
GRUSSWORT DES JUGENDAMTES DER STADT DRESDEN	4
Sylvia Lemm	
ZU DIESER BROSCHÜRE – VIELFALT DER PERSPEKTIVEN AUF SCHULABSENTISMUS	5
Katrin Pittius, Markus Andrä, Maren Behnert, Robert Schuster	
SCHULABSENTISMUS FELDTHEORETISCH BETRACHTET	7
Sandra Seeliger	
SCHULISCHE GELINGENSBEDINGUNGEN FÜR ANWESENHEIT UND PARTIZIPATION	13
Heinrich Ricking, Chiara Enderle	
„DU MACHST DAS FÜR DICH, BLA BLA BLA“ – INTERDISZIPLINÄRE PERSPEKTIVEN AUF SCHULABSENTISMUS	26
Katrin Pittius, Markus Andrä, Maren Behnert, Robert Schuster	
SICHTWEISEN DER PRAKTIKER_INNEN – ERGEBNISSE DES FACHTAGES AM 19. APRIL 2023 IN DER FACHHOCHSCHULE DRESDEN	39
Markus Andrä, Katrin Pittius, Maren Behnert, Robert Schuster	
DIE AUTOR_INNEN	46

GRUSSWORT DER FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG

Ein leistungsfähiges und sozial gerechtes Bildungssystem muss ein Kernanliegen unserer Gesellschaft sein. Die Friedrich-Ebert-Stiftung arbeitet seit ihrer Gründung im Jahr 1925 daran, die Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit in Schulen und Hochschulen voranzubringen. Als älteste politische Stiftung orientieren wir uns in unserer Arbeit an den Grundwerten der Sozialen Demokratie: Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität. Wir streben ein Bildungssystem an, das alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Unterschiedlichkeit und Vielfalt wertschätzt, allen unabhängig von ihrer Herkunft einen bestmöglichen Lern- und Bildungserfolg ermöglicht und Ausgrenzung vermeidet. Der pädagogischen Arbeit muss auf allen Stufen des Bildungssystems ein umfassendes Bildungsverständnis zugrunde liegen, das sowohl auf die Entfaltung der Gesamtpersönlichkeit als auch auf die Gestaltung unserer demokratischen Gesellschaft zielt.

Für das Landesbüro Sachsen der Friedrich-Ebert-Stiftung lag es daher nahe, das an Brisanz gewinnende Phänomen Schulabsentismus verstärkt in den Blick zu nehmen. Die Zahl der Schüler_innen, denen das Schulsystem keinen geeigneten Raum für persönliche und berufliche Entwicklung bietet, scheint bundesweit zuzunehmen. Der Begriff Schulabsentismus wird mitunter mit Schulverweigerung oder „Schwänzen“ gleichgesetzt, bezeichnet formal gesehen aber zunächst einmal schulische Fehlzeiten. Betroffene Schüler_innen verpassen wichtige Lerninhalte und verringern ihre Bildungschancen. Damit sind langfristige Auswirkungen auf ihre persönliche und berufliche Entwicklung verbunden, da die schulischen Fehlzeiten in einen Schuldropout, d. h. ein Nicht-Erreichen eines Schulabschlusses, münden können. Schulabsentismus kann somit zu sozialer Ausgrenzung führen und die Chancengleichheit in der Gesellschaft beeinträchtigen. Die politische Bildung muss daher dazu beitragen, das Bewusstsein für dieses Problem zu schärfen, Präventionsmaßnahmen zu entwickeln und Lösungen zu finden, damit Schulabsentismus reduziert und allen Schüler_innen eine qualitativ hochwertige Bildung ermöglicht werden kann.

Gemeinsam mit der Fachhochschule Dresden hat unser Landesbüro Sachsen im April 2023 den Fachtag „Du machst das für Dich, bla bla bla“ – Aktuelle Perspektiven auf Schulabsentismus organisiert. Mit über 120 Teilnehmenden wurde Schulabsentismus in wissenschaftlicher und praxisbezogener Perspektive in den Blick genommen. Ziel des Austausches war es, die Expertise unterschiedlicher Professionen

(Lehrer_innen, Schulsozialarbeiter_innen, Berater_innen des Jobcenters, Mitarbeiter_innen der Jugendhilfe im Strafverfahren, Psycholog_innen) und von Schulabsentismus Betroffene zusammenzubringen sowie Anregungen zur Sensibilisierung aller beteiligten Fachkräfte zu geben. Die vorliegende Publikation präsentiert die Ergebnisse des Fachtages und veranschaulicht zugleich vielfältige Perspektiven und unterschiedliche Ansätze der Wissenschaft und Sozialen Arbeit.

Die hohe Nachfrage zur Veröffentlichung der Fachtagsergebnisse im Rahmen dieser Publikation verdeutlicht bereits eine zunehmende Sensibilisierung für das Thema. Wir verbinden mit dieser Publikation das Anliegen, zu einer „Kultur des Hinsehens“ beizutragen. Je eher die Anzeichen für ein nahendes Abwenden von der Schule erkannt werden und die Schüler_innen Unterstützung erfahren, desto besser gelingt es, Schulabsentismus abzuwenden. Interessierten Fachkräften möchten wir mit den hier veröffentlichten Beiträgen hilfreiche Anregungen für ihre Arbeit geben.

Jenny Sprenger-Seyffarth,

Friedrich-Ebert-Stiftung, Landesbüro Sachsen



GRUSSWORT DES JUGENDAMTES DER STADT DRESDEN

Seit 1919 gilt in Deutschland die allgemeine Schulpflicht. Die Schule hat den Auftrag, Kindern und jungen Menschen das Recht auf Bildung zu gewährleisten, sie hinsichtlich ihrer Fähigkeiten und Potenziale zu fördern und für ein eigenverantwortliches und selbstbestimmtes Leben mit der Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung zu befähigen. Darüber hinaus soll sie Schüler_innen auf eine Berufstätigkeit vorbereiten und im Sinne des Grundgesetzes und der Landesverfassung erziehen. So weit die Theorie.

Seit einigen Jahren scheint es, als könne das bestehende Schulsystem einer zunehmenden Zahl von Schüler_innen keinen geeigneten Rahmen für eben diese Entwicklung bieten. Die Frage „Warum überhaupt noch zur Schule gehen?“ drängt sich dem einen oder der anderen auf. Unregelmäßiger oder ausbleibender Schulbesuch kann die Konsequenz sein. Grundsätzlich kommt Schulabsentismus in allen Schularten, Geschlechtern und sozioökonomischen Schichten vor. Aus wissenschaftlicher Perspektive zeigt sich Schulabsentismus als komplexes Phänomen mit vielfältigen Einflussfaktoren auf sozialer, familiärer, schulischer und individueller Ebene. Und: Es gibt keine pauschal richtige Antwort auf die Frage, wie mit diesem Phänomen umzugehen ist.

Als einer der Gründe für die über Jahre kontinuierlich steigende Zahl junger Menschen, welche die Schule ohne Abschluss verlassen, wird Schulabsentismus benannt. Bereits 2018 traf dies sachsenweit auf ca. 2.500 Schüler_innen zu. Das entsprach rund 8,5 Prozent aller Schulabgänger_innen. Auch die Anfang 2023 veröffentlichte Bertelsmann-Studie „Jugendliche ohne Hauptschulabschluss“ zeigt keine Besserung der Situation: 2021 gingen mehr als 2.700 sächsische Schüler_innen ohne einen Schulabschluss ab, eine Quote von 8,2 Prozent. Der Anteil der Schülerschaft, der die Schule ohne Abschluss verlässt, ist damit im Bundesvergleich überdurchschnittlich hoch (bundesweit etwas mehr als 6 Prozent).

Aufgrund des sich abzeichnenden Trends haben wir, das Jugendamt Dresden und die Fachhochschule Dresden, uns im Jahr 2019 im Rahmen des Bundesmodellprogramms „JUGEND STÄRKEN im Quartier“ zur Durchführung eines gemeinsamen Forschungsprojektes verständigt. Ziel war es, Risikofaktoren für einen erhöhten Schulabsentismus und die damit verbundene Gefährdung der Schullaufbahn zu

ermitteln. Die zentralen Ergebnisse der vierjährigen Forschungsarbeit werden von Prof. Dr. Katrin Pittius, Prof. Dr. Markus Andrä, Dr. Maren Behnert und Robert Schuster (BA) in dieser Broschüre veröffentlicht.

Unsere weitere Arbeit wird nun darin bestehen, gemeinsam Strategien gegen Schulabsentismus zu entwickeln, die Zusammenarbeit aller beteiligten Akteur_innen zu intensivieren und alternative Möglichkeiten zur Erlangung eines Schulabschlusses und zur Unterstützung im Übergang von der Schule zum Beruf zu prüfen und zu bewerten.

Sylvia Lemm,
kommissarische Leiterin des Jugendamtes Dresden

ZU DIESER BROSCHÜRE – VIELFALT DER PERSPEKTIVEN AUF SCHULABSENTISMUS

Statistiken belegen, dass das Bildungssystem für einen Teil der Kinder und Jugendlichen keinen geeigneten Rahmen mehr für persönliche und berufliche Entwicklungen bieten kann, obwohl Schule als Sozialisations- und Lernort relevanter Bestandteil der kindlichen und jugendlichen Lebenswelt(en) ist. In der Breite betrifft das Phänomen Schulabsentismus trotz offensichtlich steigender Zahlen noch vergleichsweise wenige Schüler_innen. Gleichwohl ist es gerade jene noch kleine Gruppe schulabsenter Kinder und Jugendlicher, für die sich nur schwer ein Rückweg in das Schulsystem finden lässt. Überdies ist von einer nicht unerheblichen Dunkelziffer auszugehen.

Wissenschaftler_innen der Fachhochschule Dresden haben sich in den vergangenen Jahren intensiv mit dem Problemfeld Schulabsentismus auseinandergesetzt. Die in diesem Zusammenhang entstandenen fachlichen Vernetzungen, Veröffentlichungen und durchgeführten Veranstaltungen stießen bei Fachkräften aus Sozialer Arbeit und Bildung auf sehr großes Interesse.

Die vorliegende Broschüre dient der weiteren Verbreitung der Forschungsergebnisse und handlungspraktischen Ableitungen. Wesentliches Ziel der Veröffentlichung ist es, theoretische Hintergründe, Forschungsergebnisse und handlungspraktische Vorschläge zum Problemfeld Schulabsentismus für interessierte Fachkräfte zugänglich zu machen. In diesem Zusammenhang öffnen wir auch den Spielraum für unterschiedliche, mitunter gegensätzliche Perspektiven auf Schulabsentismus sowie zur Diskussion anregende Deutungshorizonte. Dies bildet sich in der Zusammensetzung der hier gesammelten Textbeiträge ab.

Einen Einstieg in wissenschaftlich-theoretische Erklärungsansätze zu diesem Thema bieten die beiden Texte von Sandra Seeliger (Wuppertal) sowie von Heinrich Ricking und Chiara Enderle (Leipzig). Darauf folgt ein Überblick über die Forschungsergebnisse der Wissenschaftler_innen aus Dresden. Im Rahmen des Fachtages zum Ausgang des Forschungsprojektes zum Thema Schulabsentismus gab es im April 2023 einen intensiven interdisziplinären Austausch mit Expert_innen, die in ihren Handlungsfeldern mit dem Phänomen Schulabsentismus konfrontiert sind. Die Ergebnisse dieses Fachaustausches werden im letzten Beitrag zugänglich gemacht. Insgesamt kann bereits an dieser Stelle festgehalten werden, dass ein perspektivisch vielfältiger

Blick auf Schulabsentismus notwendig ist, um dieses komplexe soziale Phänomen verstehen und ihm professionell sowie vor allem schüler_innenorientiert begegnen zu können. Insbesondere der hierzu durchgeführte Fachtage hat das große Interesse, die Diskussions- und Informationsbereitschaft, aber auch die Bedarfe von Praxisakteur_innen mit Blick auf Vernetzung, Weiterbildung und professionelle Steuerung aufgezeigt. Die Öffentlichkeitsarbeit aus dem Forschungsprojekt heraus ist hier nur ein Mosaikstein von vielen im Gesamtprozess.

Katrin Pittius, Markus Andrä, Maren Behnert, Robert Schuster

Schulabsentismus – Hintergründe, Zusammenhänge und Interventionen

Das Projekt Forschungsarbeit Schulabsentismus wird im Rahmen des Programms „Jugend stärken im Quartier“ durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), das Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB) und den Europäischen Sozialfonds gefördert.

www.jugend-staerken.de

Ziel der Europäischen Union ist es, dass alle Menschen eine berufliche Perspektive erhalten. Der Europäische Sozialfonds (ESF) verbessert die Beschäftigungschancen, unterstützt die Menschen durch Ausbildung und Qualifizierung und trägt zum Abbau von Benachteiligungen auf dem Arbeitsmarkt bei. Mehr zum ESF unter: www.esf.de.





SCHULABSENTISMUS FELDTHEORETISCH BETRACHTET

Der Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen lässt sich nicht allein auf die Betrachtung der Dyade von Schule und Schüler_in reduzieren. Das Schulbesuchsverhalten ist Ergebnis langer Sozialisationsprozesse und hängt von verschiedenen Einflussfaktoren ab (Eltern, Peers, soziales Umfeld, räumliche Bedingung, Schule sowie alternative Aktivitätsangebote oder Verpflichtungen). Kommt ein_e Schüler_in also ohne Legitimation nicht zur Schule, erklärt sich dies in der Regel aus einer Gemengelage von Ereignissen, Einflüssen und Konstellationen. Eine feldtheoretische Betrachtung dieser Faktoren kann zur Klärung beitragen. In der Schulabsentismusforschung findet sich diese u. a. bei Schulze (2008), Seeliger (2016), Kaiser (2019) sowie Ricking (2023) und stellt in diesem Zusammenhang einen bewährten analytischen Zugang dar. Dieser geht auf das Theoriegebäude von Lewin (1963) zurück, der in seiner allgemeinen Verhaltenstheorie davon ausgeht, dass Umweltfaktoren das Verhalten eines Menschen maßgeblich bestimmen.

Lewins Feldtheorie zielt darauf ab, das Verhalten einer Person zu beschreiben und zu erklären. Um das Verhalten einer Person zu verstehen, ist es notwendig, den Kontext – den Raum und die Situation – zu kennen. Dies gelingt im feldtheoretischen Zugriff Lewins über einen systematisierten analytischen Blick auf das Feld, das in verschiedene Bereiche (hier: Wirkungsräume) untergliedert ist. Um das Schulbesuchsverhalten im Einzelfall zu verstehen und generell ein vertieftes Verständnis für Zusammenhänge und Wechselbeziehungen zu erlangen, werden Interdependenzen zwischen den Wirkungsräumen im Handlungsfeld identifiziert und bewertet. Die feldtheoretische Klärung der Ausgangslage im Einzelfall bietet die Möglichkeit, Handlungsbedarfe festzustellen und Handlungsoptionen zu generieren.

LEWINS UNIVERSALE VERHALTENSGLEICHUNG

Das Verhalten einer Person betrachtet Lewin als das Ergebnis eines Zusammenspiels ihrer individuellen Anlagen und Bedürfnisse sowie den Umweltbedingungen und Einflüssen des Lebensraums, also seiner Umgebung (vgl. Lewin 1963; Schulze 2008; Bogner 2017). Lewin entwickelt hier seine universelle Verhaltensgleichung, die sich mathematisch liest und in ihrer Reduktion Folgendes verdeutlicht: Ohne Berücksichtigung der externen Umweltfaktoren lässt sich das Ver-

halten einer Person nicht erklären, genauso wenig können jedoch die individuellen Faktoren und subjektiven Wahrnehmungen außer Acht gelassen werden. Die reduzierte Formel $V=F(P, U)$ (Lewin 1963, S. 272), sprich: das Verhalten einer Person ist das Ergebnis einer Funktion von Person und Umwelt, erscheint nur auf den ersten Blick einfach. „In dieser Gleichung müssen die Person (P) und ihre Umwelt (U) als wechselseitig abhängige Variablen betrachtet werden. [...] Um das Verhalten zu verstehen oder vorherzusagen, müssen die Person und ihre Umgebung als eine Konstellation interdependenter Faktoren betrachtet werden. Die Gesamtheit dieser Faktoren nennen wir den Lebensraum“ (ebd.). Der Lebensraum einer Person inkludiert diese, kann also ohne die Person, deren Verhalten es analytisch zu bestimmen gilt, und ihre subjektive Wertung nicht erfasst werden.

Ein Feld bzw. Wirkungsraum im Sinne Lewins verfügt nach Bogner (2020, S. 85 f.) über „Charakteristika, die sich mit den spezifischen feldtheoretischen Begrifflichkeiten [...] fassen lassen“. Demnach sind Felder bzw. Wirkungsräume 1. begrenzt, 2. spezifisch strukturiert, 3. dynamisch und veränderlich sowie 4. bei aller Relevanz physischer Gegebenheiten vor allem psychologisch subjektiv erlebt (vgl. ebd.).

Bogner (2020, S. 87) betont, dass Lewin Verhalten (Handeln, Sprechen, Denken, Problemlösen etc.) mit einer ganz eigenen Begrifflichkeit und unter intensiver Einbeziehung der Dimension des Raumes beschreibt. Im Sinne der Feldtheorie handelt eine Person „stets von einem bestimmten Ort innerhalb eines Raumes beziehungsweise Feldes aus. Dieser Ort kann sicher und klar sein, er kann jedoch auch von Unsicherheit beziehungsweise Brüchigkeit geprägt sein. Von diesem Ort aus können sich weite oder aber geringe Handlungsspielräume ergeben. Dies hat fundamentale Konsequenzen für das resultierende Verhalten“, so Bogner (ebd.).

Aus der subjektiven Fassung des Lebensraums ergibt sich, dass er all jene Fakten einschließt, die für eine Person existieren, und all jene ausschließt, die es nicht tun (Schulze 2008, S. 177). Etwa weil sie nicht bekannt sind oder keine subjektive Relevanz haben. Die Erfassung des Lebensraums stellt somit eine komplexe Angelegenheit dar. In der Betrachtung des Schulbesuchsverhaltens kann und muss diese Komplexität reduziert und gleichzeitig die subjektive Relevanz von Feldern bzw. Wirkungsräumen innerhalb des Lebensraums erfasst werden.

„Der Lebensraum einer Person besteht aus Bedürfnissen, Zielen, Einflüssen, aus allen Faktoren, die sich unmittelbar auf ihr Verhalten auswirken, und verändert sich im Laufe des Lebens. Er umfasst die Person und die Regionen ihrer Umwelt, die mit positiver bzw. negativer Valenz (Aufforderungscharakter) besetzt sind.“ (Schulze 2009, S. 144)

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Schulabsentismus hat Schulze (2008, 2009) zur Analyse des feldtheoretischen Lebensraums von Schüler_innen die Fokussierung auf vier grundlegende Wirkungsräume etabliert: den familiären Wirkungsräume, den alternativen Wirkungsräume, den Wirkungsräume der Peers sowie den schulischen Wirkungsräume. Außerdem gilt es die situative Bedingtheit sowie die gesellschaftlichen Bedingungen (etwa die Schulpflicht, das Ordnungswesen und auch die politische Struktur) zu berücksichtigen. Gemäß der Feststellung, dass ein Lebensraum

dynamisch und veränderlich ist, sind auch Veränderungen in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen (man denke nur an die massiven Veränderungen während der Coronapandemie). Weitere Wirkungsräume können hinzukommen, andere verlieren an Bedeutung, werden nicht mehr aufgesucht oder sind nicht mehr zugänglich und sind dann auch nicht mehr Bestandteil des Lebensraums. Vor dem Hintergrund einer immer bedeutsamer werdenden virtuellen Realität kann es sinnvoll sein, diese als eigenen Wirkungsräume aufzugreifen (digitaler Wirkungsräume) oder zumindest Digitalität als eine situative Bedingung im gesamten Lebensraum zu berücksichtigen.

Jeder Wirkungsräume lässt sich erneut in unterschiedliche Felder unterteilen, was in Abbildung 1 für den Wirkungsräume Schule näher skizziert wurde. Das Individuum für sich, also der/die Schüler_in, stellt ein eigenes Feld dar: Die jeweils



Abbildung 1: Lebensraum und Wirkungsräume von Schüler_innen, eigene Darstellung in Anlehnung an Schulze 2009, S. 145

individuellen körperlichen Anlagen, die psychische Verfasstheit, Neugier und Fantasie bilden die Ausgangslage für die Bewegungen innerhalb des Lebensraums, der expandieren oder auch schrumpfen kann (vgl. Lewin 1963, S. 280). Die Grenzen des Lebensraums einer Person sind also dynamisch. Die Bestimmung des Ortes einer Person im Lebensraum ist nach Lewin (1963, S. 281) die erste Grundvoraussetzung für das Verständnis des Verhaltens. Ein Verhalten wird hier als Ortsveränderung verstanden, die sich aus der Wechselwirkung der Kräfte innerhalb eines Wirkungsräume und zwischen diesen ergibt. Lewin bezeichnet diese als Lokomotion.

Im Kontext von Schulabsentismus ist nun von besonderer Relevanz herauszuarbeiten, welche Kräfte die Bewegung hin zum Wirkungsräume Schule befördern und welche diese verhindern. Schulbesuchverhalten ist demnach als Produkt des Zusammenwirkens der verschiedenen Feldkräfte auf die Person zu verstehen. Von den einzelnen Wirkungsräumen gehen positive oder negative Kräfte (genauer: Valenzen, Lewin 1963, S. 292) – ähnlich elektrischer Ladungen – aus und wirken so abstoßend oder anziehend auf die Person, deren Verhalten betrachtet wird. Für den Schulbesuch ist es erforderlich, dass der/die Schüler_in sich innerhalb ihres Lebensraums von einem – zunächst in aller Regel dem familiären – Wirkungsräume aus in Richtung des schulischen Wirkungsräume bewegt. Sind im Wirkungsräume Familie genügend stabile Kräfte vorhanden, die unterstützend auf einen aktiven Schulbesuch hinwirken? Oder gibt es Kräfte innerhalb dieses Feldes, die dem entgegenwirken? Wie gestaltet sich der Übergang vom einen Wirkungsräume in den anderen? Gibt es Barrieren, die überwunden werden müssen? Kommt der Bus pünktlich? Wenn ja, ist er vielleicht so voll, dass ein Einsteigen Überwindung erfordert? Um eine Barriere zu überwinden, bedarf es einer besonderen Motivation, die sich aus dem Zielbereich, hier dem Wirkungsräume Schule, und dessen positiver Gesamtbewertung ergibt.

DER WIRKUNGSRAUM SCHULE

Schule ist ein komplexer Wirkungsräume mit einer Vielzahl von Akteuren_innen und physischen Räumen, die dort wirken und so Einfluss auf die positive oder negative Valenz dieses Feldes nehmen.

Schulleitung und Lehrkräfte sowie Schulsozialarbeitende und andere pädagogische (Fach-)Kräfte gestalten auf professioneller Ebene die Schule. Tagesstruktur, Klassen- und Unterrichtsräume, Pausenzeiten und -orte sowie die Mitschüler_innen sind ebenso relevante Faktoren in der subjektiven Bewertung der Valenzen des schulischen Wirkungsräume. Anhaltspunkte für die Bewertung dieser Faktoren lassen sich aus der sozio-kriminologischen Forschung sowie der Resilienzforschung ermitteln. Baier (2012) konnte im Rahmen einer kriminologischen Studie beispielsweise empirisch nachweisen, dass insbesondere die engmaschige Kontrolle der Fehlzeiten und eine positive Einstellung der Lehrkräfte zu den Kindern und Jugendlichen das Schulbesuchverhalten positiv beeinflussen, aggressiv-herabsetzendes Verhalten der Lehrkräfte gegenüber den Schüler_innen – wenig überraschend – hingegen negativ wirkt. In der Resilienzforschung werden Risiko- und Schutzfaktoren unterschieden. Risikofaktoren bedrohen eine gesunde psychosoziale Entwicklung

(zu der auch ein regelmäßiger Schulbesuch gehört), während Schutzfaktoren die Widerstandskraft gegenüber negativen Lebensereignissen und Lebensumständen erhöhen können. Bengel et al. (2009, S. 111 ff.) stellen Befunde aus der Resilienzforschung in einer Metastudie zusammen und führen angemessene Leistungserwartungen, konsistente und gerechte Regeln, konstruktives Feedback, Partizipationsmöglichkeiten, aktives Interesse der Lehrkräfte an den Schüler_innen, einen respektvollen Umgang, positive Peerkontakte, eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern, zusätzliche Angebote sowie ein insgesamt wertschätzendes Schulklima als mögliche Schutzfaktoren im Kontext von Bildungsinstitutionen an. Ein Blick auf gegebenenfalls vorhandene Ressourcen im Wirkungsräume Schule und die Frage nach deren Nutzbarmachung können Optimierungspotenzial und Handlungsspielräume aufzeigen. Die Ermittlung von Einflussfaktoren mit negativer Valenz kann etwaige Barrieren sowie Hemmnisse aufzeigen und Hinweise auf mögliche Ansatzpunkte zu deren Überwindung liefern.

DER FAMILIÄRE WIRKUNGSRAUM

In der Regel ist der familiäre Wirkungsräume von zentraler Bedeutung im Leben von Kindern/Jugendlichen und von hoher Relevanz für das Schulbesuchverhalten. Die Familie ist die primäre Sozialisationsinstanz, durch die Werte und Normen vermittelt werden. Sie steht unter besonderem Schutz des Staates (Art. 6 GG) und die Einhaltung der Schulpflicht ihrer minderjährigen Kinder liegt in der Verantwortung der Eltern (vgl. u. a. § 41 Abs. 1 SchulG NRW; § 26f, 26a Sächs. Schulgesetz).

Schulze (2008, S. 183; 2009, S. 147) zählt zunächst die Kernfamilie aus Eltern und Geschwistern unter Berücksichtigung der Stellung der Schülerin / des Schülers in der Geschwisterreihe zum familiären Wirkungsräume, weitet diesen aber darüber hinaus auf Stiefeltern, Lebenspartner_innen, Stiefgeschwister, Großeltern und andere Verwandte aus. Zum Wirkungsräume Familie zählen also all diejenigen, die im Lebensraum der Kinder/Jugendlichen familiäre Rollen einnehmen. Der familiäre Wirkungsräume lässt sich sozial-strukturell über den Erwerbs- und Bildungsstatus der Eltern, die finanzielle Leistungsfähigkeit und die räumlichen Wohngegebenheiten beschreiben. Beziehungen und Ausgangslagen im familiären Wirkungsräume wirken sich auf den gesamten Lebensraum aus und nehmen Einfluss auf andere Wirkungsräume. Für das Schulbesuchverhalten konnten in der Forschungsliteratur verschiedene Risikofaktoren ermittelt werden: niedriger sozioökonomischer Status, Trennung der Eltern, geringe elterliche Kontrolle sowie fehlende Unterstützung werden ebenso genannt wie ein harter, strenger und als ungerecht empfundener Erziehungsstil. Zudem zählen psychische Störungen oder körperliche Erkrankungen der Eltern, Delinquenz oder Drogenkonsum, häufige familiäre (gewaltbehaftete) Konflikte, Arbeitslosigkeit und auch ein geringes Bildungsniveau der Eltern zu den Risikofaktoren für Schulabsentismus und Schuld Dropout (Seeliger 2016, S. 55 f.). Ebenso vielfältig sind auch die möglichen Schutzfaktoren, die sich aus dem familiären Wirkungsräume für eine resiliente Entwicklung von Kindern und Jugendli-

chen ergeben. Bengel et al. (2009, S. 86–102) stellen dies in einer gut strukturierten Übersicht dar. Dabei lässt sich nicht pauschal feststellen, dass ein „umgekehrter“ Risikofaktor, z. B. ein hoher sozioökonomischer Status der Eltern, einen validen Schutzfaktor darstellt. Unbestritten sind die schützende Funktion einer sicheren Bindung oder einer positiven Beziehung zu mindestens einer erwachsenen Bezugsperson, ein autoritativer (oder ähnlich definierter) Erziehungsstil, ein positives Familienklima sowie positive Geschwisterbeziehungen. Der Bildungsgrad der Eltern stellt in Effektstärkevergleichen keinen eigenen Schutzfaktor dar, einen Erklärungsansatz hierfür sehen Bengel et al. (ebd.) in dem Einfluss, den der Bildungsgrad auf den Erziehungsstil und so auch die Eltern-Kind-Bindung nimmt.

DER WIRKUNGSRAUM DER PEERS

Die Kontakte von Kindern und Jugendlichen zu Gleichaltrigen werden als Peerkontakte bezeichnet. Sie nehmen maßgeblich Einfluss auf ihre Entwicklung, Einstellungen und Verhalten. Ein großer Teil von Peerkontakten findet im Wirkungsraum Schule unter institutionellen Rahmenbedingungen statt. Gute Beziehungen zu Mitschüler_innen münden in Freundschaften, die auch außerhalb der Schule gepflegt werden. Ein Blick auf den Wirkungsraum Peers ist insofern relevant, als fehlende positive Kontakte zu Mitschüler_innen zu innerem Rückzug oder gar freiwilliger Isolation führen können oder zu einer Orientierung an außerschulischen Bezugsgruppen, deren Werte und Ziele gegebenenfalls andere sind als die der schulischen Peers (Schulze 2008, S. 184, 2009, S. 146). Mit zunehmender Bedeutung digitaler Realitäten können Peerkontakte auch in den virtuellen Raum – mit allen Chancen und Gefahren – verlagert werden.

Zur Einschätzung der Valenzen im Wirkungsraum der Peers kann festgehalten werden, dass in der Schulabsentismusforschung der Kontakt zu ebenfalls schulverweigernden Peers als Risikofaktor für Schulabsentismus und Schuldropout benannt wird (Ricking 2011; Dunkake 2010). Einen Schutzfaktor können positive Peerkontakte hinsichtlich des Schulbesuchsverhaltens darstellen, wenn es sich um Kontakte zu prosozialen Kindern und Jugendlichen oder auch Gruppen handelt (Bengel et al. 2009, S. 110 f.).

DER ALTERNATIVE WIRKUNGSRAUM

Als alternativer Wirkungsraum können alle Orte und Tätigkeitsbereiche bezeichnet werden, die Teil des Lebensraums einer Person sind, jedoch nicht eindeutig der Familie, der Schule oder den Peers zugeordnet werden können. So stellen z. B. der Fußballverein oder der Pferdehof, die auch Möglichkeiten für Peerkontakte bieten, eigenständige Wirkungsräume hinsichtlich ihrer räumlichen Verfasstheit, der darin aktiven Akteur_innen und ihrer Herausforderungen dar. Alternative Wirkungsräume sind also Räume

im Lebensumfeld einer Person, die diese aufsucht und die für sie relevant sind. „Alternative Wirkungsräume haben in der Regel einen hohen Aufforderungscharakter, die Kinder/Jugendlichen fühlen sich ‚hin- und angezogen‘, die Aktivitäten werden als attraktiv empfunden.“ (Schulze 2008, S. 185)

Welche Risiko- oder Schutzfaktoren sich aus einem alternativen Wirkungsraum für das Schulbesuchsverhalten ergeben können, lässt sich nur im konkreten Einzelfall ermitteln. Ein alternatives Betätigungsfeld kann sich auch im digitalen Raum eröffnen, welcher oftmals besondere Gefährdungspotenziale birgt. So können sich aus Onlinespielen Suchtgefahren und Potenziale zur Alltagsflucht sowie sozialer Entgrenzung ergeben. Des Weiteren lassen sich Vorgaben zum Jugendschutz, wie Barrieren für Gewinnspiele und Pornografie, leicht umgehen, wodurch Kindern und Jugendlichen der Zugang zu nicht-altersgemäßen Betätigungen und Inhalten ermöglicht wird (Weigand 2022, S. 950).

Mögliche Schutzfaktoren aus alternativen Wirkungsräumen ergeben sich aus Kontakten zu prosozialen Peers oder älteren Rollenvorbildern, aber auch aus Betätigungen, die, gerade in sportnahen Wirkungsräumen, Gelegenheiten für positive Selbstwirksamkeitserfahrungen bieten und so zu einem positive(re)n Selbstbild führen. Zudem kann das Erleben und Überwinden von gemeinsamen Niederlagen die Frustrationstoleranz stärken.

SITUATIVE BEDINGTHEIT UND GESELLSCHAFTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN

Marktwirtschaftliches Denken, steigende Leistungsanforderungen, Leistungsdruck, landesspezifische und lokale Regelungen zum Schulbesuch wirken als gesellschaftlich bedingte Faktoren im Lebensraum eines Kindes oder Jugendlichen. Unter situativen Bedingungen im Lebensraum versteht Schulze die konkreten spezifischen physischen und psychischen Gegebenheiten. Zu den physischen Gegebenheiten zählen die aktuelle materielle und räumliche Ausstattung der Wohn- und Lebenssituation sowie die regionalen und geografischen Bedingungen. Die psychischen Gegebenheiten der Person sind insofern situativ, als sie durch politische Bedingungen oder das nachbarschaftliche Umfeld beeinflusst werden und von Personen abhängig sind, die auf das Individuum einwirken. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen können anregend, ausgleichend, demotivierend oder frustrierend wirken. (Schulze 2008, S. 283 f.; Gresch et al. 2023)

Gresch et al. (2023) haben Zusammenhänge zwischen dem nachbarschaftlichen Wohnumfeld und dem Bildungserfolg untersucht. Demnach können negative Rollenvorbilder in sozial weniger privilegierten Nachbarschaften mit hoher Arbeitslosigkeit und hohen Kriminalitätsraten als Risikofaktoren für die Bildungsaspiration betrachtet werden.

Als Schutzfaktor können in Nachbarschaften mit einem durchschnittlich hohen sozioökonomischen Status vermehrt positi-

ve Rollenmodelle mit höherer Bildungsorientierung erwartet werden, die zu besseren schulischen Leistungen beitragen (vgl. Gresch et al. 2023, S. 41). Dies lässt sich auch mit den Befunden zu sozialer Unterstützung aus der Resilienzforschung begründen. Obwohl diese aufgrund der „Komplexität des Konstrukts ‚soziale Unterstützung‘“ nicht einheitlich sind, zeigen sie die Relevanz von sozialer Unterstützung (vgl. Bengel et al. 2009, S. 106).

DAS INDIVIDUUM

Abschließend soll noch das Individuum mit seinen jeweils spezifischen Anlagen sowie psychischer und physischer Verfasstheit betrachtet werden.

Als personale Schutzfaktoren sind aus der Resilienzforschung stabile Faktoren, wie z. B. Intelligenz und besondere Talente, aber auch veränderbare Faktoren wie etwa Selbstwert oder realistische Bildungs- und Berufsziele als schützend identifiziert worden (vgl. Höfler 2018, S. 7; Bengel et al. 2009, S. 84). Gerade nicht-stabile Faktoren können durch Interventionen gefördert werden. Im Rahmen einer feldtheoretischen Betrachtung von Schulabsentismus im Einzelfall sollten hier individuelle Potenziale und Bedarfe ermittelt werden.

FAZIT

Die feldtheoretische Betrachtung der Wirkungsräume verdeutlicht, dass Schule und Lehrer_innen Schüler_innen begegnen, deren Leben immer aus mehr als Schule besteht. Das System Schule ist ein Wirkungsraum mit großer zeitlicher und räumlicher Ausdehnung im Lebensraum von Kindern und Jugendlichen. Schule ist ein Lern- und Erfahrungsraum, bietet Kontakte zu Peers und Lehrkräften, die Entwicklung fördern, aber auch herausfordern können. Das deutsche Bildungssystem ist ein Berechtigungssystem, das über das regelmäßige Abfragen von Lern- und Leistungsfortschritten auf den Erwerb von Zertifikaten und Zugangsberechtigungen zielt. Zukunftschancen können erarbeitet, aber auch verwehrt werden. Um hier erfolgreich zu sein, müssen sich Schüler_innen in dieses soziale System einfügen, indem sie dessen Takt und Regeln befolgen. Dass vom schulischen Wirkungsraum ausschließlich oder zumindest überwiegend positive Valenzen ausgehen, kann vermutlich nur selten vorausgesetzt werden.

In der Fallklärung können über die systematische Betrachtung und Bewertung der Wirkungsräume im Lebensraum einer Schülerin / eines Schülers Auslöser und Erklärungen für unterrichtsmeidendes Verhalten oder Barrieren ermittelt und Strategien für das weitere Vorgehen entwickelt werden. Die Betrachtung der Wirkungsräume weitet den Blick auf den/die Schüler_in und ordnet sie im Spannungsfeld aller Kräfte ein.

Über die Fallklärung hinaus bietet die feldtheoretische Betrachtung die Möglichkeit einer Umfeldanalyse. Welche Ressourcen sind im Einzugsgebiet der Schule verfügbar? Gibt es Orte und Institutionen, die positiv auf das Schulbesuchsverhalten und die schulische Teilhabe einwirken können? Wie können diese in den Alltag von Kindern und Jugendlichen eingebunden werden?

Insgesamt bietet Lewins Feldtheorie einen ganzheitlichen Ansatz zur Untersuchung von Schulabsentismus, der die Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Wirkungsräumen und Akteur_innen berücksichtigt und daher zu praktischen und gut begründeten Interventionen im Einzelfall und erfolgversprechenden Präventionsstrategien in schulischen und außerschulischen Handlungsfeldern führen kann.

Sandra Seeliger

LITERATURVERZEICHNIS

Baier, D. (2012): Die Schulumwelt als Einflussfaktor des Schulschwänzens. In: Heinrich Ricking / Gisela Schulze (Hrsg.): *Schulabbruch. Ohne Ticket in die Zukunft*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 37–62.

Bengel, J. / Meinders-Lücking, F. / Rottmann, N. (2009): *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit*. Köln: Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung.

Bogner, D. (2017): *Die Feldtheorie Kurt Lewins. Eine vergessene Metatheorie für die Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Bogner, D. (2020): *Die Feldtheorie Kurt Lewins – systematisch erziehungswissenschaftliches Denken in Kontexten*. Tübingen: Universität Tübingen.

Dunkake, I. (2010): *Der Einfluss der Familie auf das Schulschwänzchen. Theoretische und empirische Analysen unter Anwendung der Theorien abweichenden Verhaltens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage.

Freistaat Sachsen (Hrsg.) (2018), Sächsisches Schulgesetz, Fassung 27.09.2028, URL: REVOSax Landesrecht Sachsen - Sächsisches Schulgesetz – SächsSchulG, 13.02.2024

Gresch, C. / Hoffmann, L. / Lorenz, G. (2023): Zusammenhänge zwischen nachbarschaftlicher Wohnumgebung und schulischem Bildungserfolg. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 75 (1), S. 37–61.

Höfler, M. (2018): Resilienzförderung. Ein kurzer Überblick zum Stand der Resilienzforschung. In: *Prävention und Gesundheitsförderung* 13 (1), S. 7–11.

Kaiser, S. (2019): *Heranwachsen Im Spannungsfeld von Schule und Pfllegetätigkeiten. Zur Schulischen Situation von Pfllegenden Jugendlichen*. Berlin: Logos Verlag.

Lewin, K. (1963): *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften: ausgewählte theoretische Schriften*. Bern/Stuttgart: Hans Huber.

Ricking, H. (2011): *Desintegration in Zeiten der Inklusion. Neue Erkenntnisse zum Dropout und ihre Konsequenzen für die schulische Förderung benachteiligter Schüler*. Oldenburg: Diz.

Ricking, H. (2023): *Schulabsentismus pädagogisch verstehen*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Ricking, H. / Dunkake, I. (2021): *Wenn Schüler die Schule schwänzchen oder meiden. Förderziele Anwesenheit und Lernen-wollen*. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schulze, G. (2008): Der Feldtheoretische Ansatz nach Kurt Lewin. In: Wittrock, M. (Hrsg.): *Verhaltensgestört. Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag*. 2. Auflage. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh, S. 173–198.

Schulze, G. (2009): Die Feldtheorie als Erklärungs- und Handlungsansatz bei unterrichtsmeidendem Verhalten. In: Ricking, H. / Schulze, G. / Wittrock M. (Hrsg.): *Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen – Erklärungsansätze – Intervention*. Paderborn: Schöningh, S. 137–165.

Seeliger, S. (2016): *Schulabsentismus und Schuldropout*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.

Weigand, V. (2022): Geschichte des Kindes- und Jugendmedienschutzes. In: Sander, U. / Gross, F. von / Hugger, K.-U. (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 943–952.

SCHULISCHE GELINGENSBEDINGUNGEN FÜR ANWESENHEIT UND PARTIZIPATION

Für Kinder und Jugendliche sind der Schulbesuch und regelmäßige Anwesenheit zentrale Elemente für Wohlbefinden, Gesundheit und eine positive psychosoziale Entwicklung (Heyne et al. 2022; Hinze et al. 2023). Schulbesuchsprobleme sind Gegenstand alltäglicher Herausforderungen in allen Schulen. In ihrer Erscheinung sind sie äußerst facettenreich, die damit verbundenen Schwierigkeiten sehr komplex und sie werden von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst, die in verschiedenen Bereichen liegen können (Gubbels et al. 2019; Kearney/González 2022). Eine pauschale Lösung zum Umgang mit diesem Phänomen gibt es nicht.

In Schulen und in ihrem kooperativen Umfeld sind daher Erkenntnisse hilfreich, die in den vergangenen Jahrzehnten in (inter-)nationalen Forschungskontexten erarbeitet worden sind. Im Folgenden sollen einige ausgewählte Ergebnisse dargestellt werden.

Die Relevanz von Schulabsentismus – dieser Terminus fungiert hier als Oberbegriff für alle Formen nicht autorisierter Versäumnisse – speist sich zumeist aus den beträchtlichen negativen Folgen, die sich nicht auf ungünstige Zeugnisse und Abschlüsse begrenzen. Oft finden sich Beeinträchtigungen der Bildungsbiografie, der (psychischen) Gesundheit sowie der beruflichen und sozialen Integration vor dem Hintergrund unregelmäßigen Schulbesuchs (Epstein et al. 2020).

Die Entstehung und Ausformung des schulbezogenen Meidungsverhaltens kann als sehr komplexer Prozess verstanden werden, der von vielen inneren wie äußeren Faktoren abhängt (Gubbels et al. 2019). Diese manifestieren sich in psychosozialen Dispositionen der Schülerin / des Schülers (Ek/Eriksson 2013; Rothman 2001), familialen Interaktions- und Lebensbedingungen (Dunkake 2010; Baier 2018), schulischen Rahmenbedingungen und Beziehungen (Havik/Ingul 2021; Ingul et al. 2019; Sälzer 2010; Ricking/Hagen 2016), der Gleichaltrigen(gruppe) (Samjeske 2007) sowie im Bereich der Freizeit und Medien (Rehbein et al. 2009). Um Einzelfälle in diesem Feld realistisch einschätzen zu können, bedarf es daher eines weiten diagnostischen Blickes, der die genannten Lebensbereiche einer Schülerin / eines Schülers einschließt und sie nach Risiken und Resilienzen ausleuchtet (Kearney/Graczyk 2020). Hilfreich sind dabei auch Kenntnisse zu häufig auftretenden Verhaltensmustern, die mit spezifischen Risiken in Verbindung stehen.

Drei Formen des Schulabsentismus lassen sich grundsätzlich in Bezug auf die genannten Bedingungskontexte abgrenzen. Neben dem Zurückhalten, bei dem die Fehlzeiten von Erziehungsberechtigten herbeigeführt oder toleriert werden, wird zwischen Schulschwänzchen und angstbedingter Schulmeidung/Schulverweigerung unterschieden, wobei auch eine gemischte Symptomatik auftreten kann (Thambirajah et al. 2013; Hallam/Rogers 2008; Ricking/Hagen 2016).

Der schulische Umgang mit Schulversäumnissen war jahrzehntelang von strafenden Maßnahmen geprägt, die in den Schulgesetzen der Bundesländer verzeichnet sind. Vor dem Hintergrund beträchtlicher Zweifel hinsichtlich deren Wirksamkeit sowie Fortschritten in der Frage schulischer Prävention und Intervention werden Schulbesuchsprobleme zunehmend als pädagogische Problematik verstanden (Enderle et al. 2023; Ricking 2023).

Insofern soll es im Folgenden darum gehen, die fachlichen Möglichkeiten darzustellen, über die Schulen verfügen oder die kooperativ im schulischen Umfeld zu finden sind, um Schulbesuch zu fördern oder Absentismus zu verringern. Diese Ansätze betreffen nicht selten grundlegende Aspekte schulischer Pädagogik, z. B. das schulische Zugehörigkeits- und Gemeinschaftsgefühl (Kearney et al. 2022). Zu den basalen emotionalen Bedürfnissen des Menschen ist zu rechnen, anderen zugehörig zu sein, sich als Teil einer Gruppe zu fühlen und somit ein Zugehörigkeits- oder Gemeinschaftsgefühl zu spüren (Sense of Belonging). In diesem Sinne benötigen Menschen andauernde stabile Bindungen, die reich an Austausch und Zuneigung wie auch zukunftsfähig sind. Da sich viele Schüler_innen mit hohen Fehlquoten nicht als Teil der Schulgemeinschaft sehen (Ingul et al. 2012) und sich ihr nicht zugehörig fühlen, ist hier ein relevantes Präventionsfeld erkennbar.

In der schulischen Gesamtbetrachtung des Umgangs mit der Problematik Schulabsentismus ist neben prioritär vorbeugenden Bedingungen auch ein Konzept für pädagogisches Handeln ins Auge zu fassen, wenn Fehlzeiten auftreten sind. Führen schulische Aktivitäten nicht zum Ziel, sind unterstützende Dienste (z. B. Hilfen zur Erziehung, Therapie) kooperativ einzubeziehen (Heyne et al. 2021). Schließlich sind rechtliche Sanktionen dahingehend zu evaluieren, ob sie sinnvoll, geeignet und zielführend sind.

THEORETISCHE RAHMUNG: ANNÄHERUNGS- UND VERMEIDUNGSMOTIVATION

Aus wissenschaftlicher Sicht ist es geboten, Schulbesuchsprobleme in einem theoretischen Kontext zu interpretieren. So betrachten Forscher_innen aus medizinischer Richtung den Gegenstand als Folge psychischer Störungen (Walter/Döpfner 2009; Lenzen et al. 2016).

Während es verhaltenstheoretisch um nicht vollzogene oder fehlgeleitete Lernprozesse geht, begreift der systemische Ansatz das Kind als Symptomträger gestörter sozialer Verhältnisse (Melvin et al. 2019). Soziologisch-kriminologische Ansätze fokussieren zur Erklärung von abweichendem Verhalten beispielsweise die Anomietheorie, die davon ausgeht, dass abweichendes Verhalten dann gute Bedingungen findet, wenn im Lebensumfeld nur schwach ausgebildete oder fehlende normative Strukturen, Regeln und Ordnung vorzufinden sind.

Daneben wurden in den vergangenen Jahrzehnten diverse Motivationstheorien entwickelt und auf die pädagogische Praxis bezogen, die in großer Deutlichkeit zu Tage treten lassen, dass Motivation für erfolgreiche Lernprozesse – auch in der Schule – eine wesentliche Bedingung darstellt und insofern „eines der bedeutendsten psychologischen Konzepte im Schulkontext ist“ (Raufelder 2018, S. 9). Die Bezugnahme auf Schulbesuchsprobleme ist plausibel und gewinnbringend. Motivation umfasst die Gesamtheit von psychischen Prozessen, die Verhaltensweisen auslösen, in Gang halten und auf ein Ziel zusteuern. Eine motivierte Person besitzt Energie und die Bereitschaft, Handlungen auf der Basis eines subjektiven Motivs in einer gegebenen (motivierenden) Situation mit ihren jeweiligen Optionen und Grenzen umzusetzen (Heckhausen/Heckhausen 2018). Dabei handelt es sich nicht um eine statische Disposition, sondern um eine Variable, die neben individuellen Merkmalen (z. B. Selbstwirksamkeit) von situativen Größen (z. B. Interesse an der aktuellen Aufgabe) abhängig ist.

Hauptkomponenten der Leistungsmotivation im klassischen Zugang sind Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg. „Motiviert wird demnach, da man Stolz erleben und Scham vermeiden möchte“ (Schuster 2017, S. 25). Positive Emotionen in der Schule sind das Fundament für allgemeines Wohlbefinden und erleichtern den Lernprozess (z. B. durch bessere Konzentration und Einsatz von Lernstrategien), aber sie sind auch eine Quelle für Lern- und Leistungsmotivation. Die Freude am Lernen mit einer Bereitschaft, herausfordernde Resultate zu erreichen, entwickelt sich, wenn die entsprechende Handlung als emotional positiv erlebt, von der Wahrnehmung von Kontrolle begleitet wird und auf ein attraktives Ziel zuführt. So verstärkt hohes Kontrollerleben positive Emotionen wie Freude bei einer Aufgabe, die subjektiv als bedeutsam eingeschätzt wird. Diese Tätigkeitsanreize initiieren die Handlung und geben ihr im Sinne intrinsischer Motivation Form.

Emotionen wie Angst oder Langeweile hingegen stehen zumeist in Zusammenhang mit dem Absinken sowohl intrinsischer als auch extrinsischer Motivation. Antizipierte und

begleitende Emotionen sind somit erheblich mitverantwortlich dafür, ob sich jemand überhaupt mit einer Aufgabe auseinandersetzt oder ob ein Lernprozess von Erfolg geprägt ist (Schuster 2017). So differenzieren sich die Akzeptanz von Schule wie auch die Vorliebe für verschiedene Schulfächer bei Schüler_innen im Positiven wie im Negativen weit aus. Einige zeigen sich der Schule gegenüber stets positiv gestimmt und sind hoch engagiert, andere positionieren sich aversiv gegenüber einzelnen Fächern. Wiederum andere lehnen dauerhaft und nachdrücklich die Schule als verhassten Ort des uninteressanten Unterrichts ab. Im Rahmen von Schulabsentismus ist die Vermeidungsmotivation größer als die des Aufsuchens bzw. Annäherns.

Der Ansatz der Annäherungs- und Vermeidungsmotivation (Approach and Avoidance Motivation), der in den vergangenen 20 Jahren vor allem durch die Arbeiten von Elliot geprägt wurde, basiert neben der Feldtheorie (Ricking 2023) auch auf den Arbeiten von Atkinson und schließt neue motivationale Aspekte ein. Die Unterscheidung zwischen Annäherungs- (approach) und Vermeidungsmotivation (avoidance) nimmt einen zentralen Platz in diesem Konzept der Motivation ein. Nach Elliot und Convington (2001) geht es bei der Annäherungsmotivation darum, dass ein Verhalten durch positive und erstrebenswerte Möglichkeiten oder Ziele angeregt wird. Diese Strategie wird als das Streben nach Erfolg und positiven Resultaten beschrieben. Bei vermeidungsmotivierten Menschen hingegen wird ein Verhalten durch zu erwartende negative Ereignisse ausgelöst und oftmals eine mögliche Aktivität im Sinne einer Meidung unterlassen. Die Vermeidungsmotivation beschreibt folglich die Verhaltens-tendenz, Misserfolge und negative Resultate zu vermeiden, und wird aus Gründen des Selbstschutzes von Wachsamkeit, Aufmerksamkeit und gezieltem Verarbeiten von Informationen begleitet (Schuster 2017; Wigfield/Cambria 2010). Somit kann Vermeidungsmotivation nützlich sein, um drohenden Gefahren aus dem Weg zu gehen. Passivität und Meidung erweisen sich jedoch in vielen Situationen als ungünstig und nicht zielführend, denn alltägliche Aufgaben erfordern vielfach ein aktives oder offensives Vorgehen und implizieren das Überwinden von Barrieren und das Lösen von Problemen.

Schule ist ein typisches Handlungsfeld, in dem genau diese Verhaltensqualitäten gefordert werden. Aktive Mitarbeit und offensives Problemlösen sind wertgeschätzte Qualitäten im schulischen Raum. Es ist plausibel anzunehmen, dass im Rahmen der Handlungsmuster rund um Schulabsentismus die Vermeidungsmotivation eine beträchtliche Rolle spielt. Doch das Vermeiden sorgt nur kurzfristig für Befriedigung: So treten beim Schulschwänzen im Kontext der Vermeidungsmotivation negative Begleiterscheinungen auf, wenn es um Tätigkeiten oder Aufgaben geht, die notwendig sind und erwartet, aber von der Person gemieden werden. Auf individueller Ebene verringert dieser Ansatz die Energie des Menschen, schmälert das subjektive Wohlbefinden und senkt die Leistung (Elliot/Convington 2001). Bei meidungsmotivierten Menschen kommt der Aspekt einer selbstwertschädlichen Attribuierung hinzu, sodass Misserfolg mit mangelnden Kompetenzen und Erfolg mit Zufall erklärt wird. Somit zieht diese Verhaltenstendenz problematische Effekte nach sich, die sich auf die Kognition, die Volition, die Affekte und das Verhalten des Menschen beziehen. Offenkundig ist, dass Vermeidungsmotivation durch ein selbstschützendes Motiv angeregt wird:

„Die Selbstwertschutz-Strategie meint die allgemeine Tendenz, Anstrengungen gänzlich zu vermeiden, wenn Misserfolg bzw. Scheitern droht, da das Nichtversuchen keine Gefahr birgt, sich inkompetent zu fühlen. ... D. h. was Lehrer/-innen oft als Verweigerung oder Faulheit betrachten, ist in Wirklichkeit für viele Schüler ein Schutzmechanismus, um den Selbstwert zu bewahren.“

(Raufelder 2018, S. 40)

Annäherungs- und Vermeidungsmotivation können sich zu relativ stabilen Dispositionen entwickeln, die immer wieder durch Umgebungsreize aktiviert werden (Brandstätter et al. 2013).

Charakteristisch für das Schulschwänzen sind die Wechselwirkungen zwischen Faktoren der Ablehnung von Schule und solchen der Attraktivität im außerschulischen Bereich. Schulschwänzer_innen haben in der Schule – vor allem durch Konflikte und Leistungsversagen – eine Fülle negativer Erfahrungen gesammelt, sodass sie die Schule als Ganzes, den Unterricht oder einzelne Lehrkräfte dauerhaft und nachdrücklich ablehnen. Auf der Verhaltensebene bringen sie das durch Fernbleiben vom Unterricht, Zuspätkommen oder geringe Intensität der Mitarbeit zum Ausdruck (Fall/Roberts 2012). Eine schulaversive Haltung baut sich vor diesem Hintergrund auf und viele notorisch versagende Schüler_innen beginnen damit, den Ort des Versagens und der sozialen Abwertung abzulehnen und zu meiden (Hagen/Ricking 2022). Damit wird ein Prozess thematisiert, der relativ früh – bereits in den ersten Schuljahren – mit einem

Nachlassen des Engagements in der Schule beginnt. Zumeist häufen sich Konflikte (z. B. über das verspätete Erscheinen nach der Pause, die Gleichgültigkeit im Unterricht oder das Sozial- oder Arbeitsverhalten), die Beziehung zur Lehrkraft entwickelt sich ungünstig, manche Betroffene gewinnen Abstand zu Mitschüler_innen oder werden gemieden. Vor diesem Hintergrund setzen – häufig in der sechsten oder siebten Klasse – erste unerlaubte Fehlzeiten ein, die einerseits eine emotionale Entlastung bringen und andererseits durch subjektiv befriedigendere Aktivitäten am Vormittag verstärkt werden (Ricking 2014). So konnten Schüler_innen erleben, dass der heimische Computer, die belebten Zonen der Stadt, die Einkaufszentren oder der abgelegene Fußballplatz mit Gleichgesinnten attraktive Alternativen zur negativ erlebten Unterrichts- und Schulsituation sind. Diese „Push- und Pull-Kräfte“, die einerseits in einem aversiven Kontext zur Distanzierung von der Schule motivieren und andererseits wünschenswerte Verhaltensalternativen für die Unterrichtszeit beschreiben, schaffen ein Spannungsfeld, das desintegrative Wirkungen entfaltet. Für einige Schüler_innen, die oft gezielt Unterricht versäumen, spielt die Schule jedoch als Kontaktraum in Bezug auf Gleichaltrige eine wichtige Rolle. Sie bleiben zwar dem Unterricht fern, halten sich jedoch auf dem Schulgelände, z. B. in der Raucherecke oder im Schulcafé auf (Unterrichtsabsentismus). Es ist aber auch davon auszugehen, dass eine große Zahl von Schüler_innen trotz aversiver Gefühle den Unterricht regelmäßig besucht und keine oder kaum meidende Muster zeigt (Veenstra et al. 2010). Sie halten die Schulsituation aus, um mittel- und langfristige Ziele (Versetzung, Abschluss) zu erreichen, und steuern trotz negativer emotionaler Impulse ihr Verhalten bewusst, gehen womöglich ungern zur Schule, gefährden aber Versetzung und Abschluss nicht. Schüler_innen, die bereits zur Vermeidung neigen, sollten immer wieder Möglichkeiten der Annäherungsmotivation erfahren, denn dieser motivationale Ansatz ist auch in der Schule zumeist adaptiv. Er führt zu Leistungsfortschritten und Wohlbefinden.

Takeaways für die Praxis – Förderung positiver Erfahrungen

Schulschwänzer_innen haben oft negative Erfahrungen in der Schule gemacht und lehnen diese als Ganzes ab. Dies äußert sich in Fehlzeiten, Unpünktlichkeit und geringer Mitarbeit. Die Schüler_innen suchen häufig alternative Aktivitäten außerhalb der Schule, die attraktiver erscheinen. Daher ist es besonders wichtig, Möglichkeiten zur Annäherung im schulischen Raum zu bieten. Die Bedeutung von positiven Emotionen spielt dabei eine zentrale Rolle für das Wohlbefinden und den Lernprozess. Schulen und ihre Akteure sollten dabei die Freude am Lernen stärken und negative Emotionen wie Angst oder Langeweile mindern. Konkret bedeutet das:

- **Vorlieben, Interessen und Lebensbezüge von Schüler_innen in (außer-)unterrichtlichen Aktivitäten ernst nehmen und pädagogisch darauf eingehen,**
- **Selbstständigkeit und Selbstregulation im Lernen und Arbeiten einüben,**
- **Teamarbeit und sozialen Austausch in Unterrichts- und Schulsituationen ermöglichen und adäquat begleiten sowie soziale Konflikte aufgreifen,**
- **Erfolgslebnisse schaffen und Unterstützung bei der Überwindung von Problemen bieten.**

PRÄVENTION: STRATEGIEN DER VORBEUGUNG

Im Präventionsbegriff werden Maßnahmen zusammengefasst, die die Lebensbedingungen für Menschen so stabilisieren oder verbessern, dass Schädigungen oder Beeinträchtigungen nicht entstehen bzw. in ihren sozialen Folgen vermieden werden. Ziel präventiver Konzepte im Kontext von Schulbesuchsproblemen soll sein, die schulische Integrationskraft, also die Kompetenz, Schüler_innen an sich zu binden, zu stärken und auch diejenigen einzubeziehen, die sich in sozialer und akademischer Hinsicht bereits in Risikolagen befinden (Ricking/Dunkake 2017). Dabei ist die körperliche Präsenz zwar unausweichlich, im Kern geht es jedoch darum, Lernbereitschaft im Unterricht zu erreichen und so Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder durch positiv erlebte Beziehungen und eine positiv erlebte Umgebung zu ermöglichen (Kearney et al. 2022; Sälzer 2010). Hinsichtlich der präventiven Bedingungen spielen somit basale Aspekte der Formung des Schullebens eine beträchtliche Rolle: die räumlich-ästhetische Gestaltung, die zeitliche Strukturierung bzw. Rhythmisierung des Schultages, der Schulwoche und des Schuljahres sowie die normative und beziehungsorientierte Interaktion, die zwischen Schüler_innen und schulischem Personal ausge-

handelt wird (Ricking 2023). Da sich bereits in der Grundschule aversive Gefühls- und Denkschemata bei Schüler_innen aufbauen, bildet sie ein relevantes Präventionsfeld (Hickman et al. 2008), in dem früh mit geeigneten Strategien der Teilhabe gearbeitet werden sollte (Partizipation, Schaffung sozialer Bindungen, Lernunterstützung, Ermöglichen von Identifikation u. a. m.).

Die Prävention von Schulabsentismus fokussiert daher Maßnahmen, die die Lebens- und Lernbedingungen für Schüler_innen so stabilisieren oder verbessern, dass Meidungs- und Fluchtverhalten nicht auftreten oder in ihren Auswirkungen gemindert werden. Je früher dies geschieht, desto besser sind zumeist die mittel- und langfristigen Verläufe. In der Primarstufe sind bereits relevante Zielfelder erkennbar: positives Schul- und Klassenklima, Beziehungs- und Bindungsangebote, Prävention von und Intervention bei Schulangst und weiteren Angstformen (z. B. Trennungsangst), laborierte Kooperation mit den Erziehungsberechtigten, Vermeidung oder Minderung von Erlebnissen von Schulversagen (Ricking/Team 2023). Grundsätzlich wichtig ist ein pädagogisches Problembewusstsein, das zu einer sensiblen und differenzierten Betrachtung dieses Themas führt wie auch das Prinzip des datenbasierten Handelns, das mittels eines digitalen Monitorings zu realisieren ist.

Beispiel Monitoring:

Das Monitoring umfasst die Aufzeichnung und digitale Dokumentation von Schulanwesenheit und -versäumnissen. Es gehört international vielfach zum schulischen Standard, ist allerdings derzeit an deutschen Schulen noch unzureichend und erst in Ansätzen vorhanden. Entwicklungen sollten dahin gehen, die elektronische Erfassung für die systematische Registrierung und differenzierte Analyse der Fehlzeiten zu nutzen und als Element schuleinheitlich geltender Verfahrensabläufe zu integrieren (Albers et al. 2018). Ein Rahmenkonzept zum Umgang mit Schulabsentismus ist die Voraussetzung für ein zielgerichtetes Management des Schulbesuchsverhaltens in einer Einrichtung. Bei einer digitalen Registrierung laufen die aktuellen Daten zur An- und Abwesenheit aus allen Klassen im Sekretariat zusammen, das die Verarbeitung der Versäumnismitteilungen aus den Klassen und die Organisation der entsprechenden Reaktionen der Schule leistet. Aus der Analyse der Daten lassen sich relevante Informationen über Bedingungsfelder und Entwicklungen ableiten und mit weiteren Kenntnissen verknüpfen, sodass Hypothesen über das Zustandekommen der Fehlzeiten gebildet werden können. Durch den erlangten Überblick über die Gesamtsituation in den Klassen und die zumeist bekannten Risikofälle ist es möglich, Unklarheiten unmittelbar nachzugehen. In der Folge stellt die Fachkraft die aktuelle Aufbereitung und Auswertung der Daten zur An- und Abwesenheit der Schulleitung, dem Kollegium oder schulischen Gremien zur Verfügung. Das Fehlzeitensekretariat unterstützt die Kooperation mit allen Schulangehörigen, den Erziehungsberechtigten, der Schulbehörde, dem Ordnungsamt und weiteren Institutionen. Es bietet so eine allgemeine Unterstützung für diverse schulbezogene Prozesse, Strategien und eine Schulkultur, die mit dem Ziel verbunden sind, die Anwesenheitsquote der Schüler_innen zu erhöhen.

Beispiel Schüler_inneninteressen:

Wollen Schulen die aktive Beteiligung und Mitwirkung von Schüler_innen erreichen, ist eine maßgebliche Berücksichtigung von deren Interessen und Handlungsmotiven unerlässlich. So kann es als strukturelles Dauerproblem der Bildungseinrichtungen verstanden werden, dass schulisches Lern- und Unterrichtshandeln ganz überwiegend von Lehrplänen und Lehrkraftentscheidungen geprägt wird. Von den Lernverpflichteten wird in diesem Kontext eine Pauschalmotivation erwartet, die unrealistischerweise unabhängig von Fächern oder Themen stets präsent zu sein hat. Zu wenig wird dabei in Betracht gezogen, dass eine Quelle für Motivation im natürlichen Interesse des Kindes an seiner Umwelt besteht. Der Begriff des Interesses bringt einen engen emotionalen und auch kognitiven Bezug zwischen einer Person und einem Lerngegenstand zum Ausdruck. Das Interesse vermittelt die hohe persönliche Relevanz der Sache und schafft Identifikation, sodass die freiwillige und oft dauerhafte Beschäftigung damit sehr positiv erlebt wird. Die interessenbezogene Lernmotivation ist zumeist intrinsisch und wird unter anderem durch den Aspekt der Selbstbestimmung getragen (Deci/Ryan 2008). In diesem Zusammenhang ist Schulen und pädagogischen Akteur_innen ein veränderter Umgang mit ihrem Curriculum zu empfehlen:

„Schule muss Kindern ermöglichen, ihren natürlichen Entdeckerdrang (z. B. durch Forschendes Lernen) ausleben zu dürfen, indem sie eigene Fragen aufwerfen und lösen dürfen, Schule muss neue und unerwartete Situationen generieren (und nicht jeden Schultag in 45-Minuten-Blöcken in einen Stundenplan eintakten mit immer den gleichen Fächern, Woche für Woche, Jahr für Jahr, in den immer gleichen Räumen, mit den immer gleichen didaktischen Konzepten), und Schule darf Lerninhalte nicht einfach vorgeben, sondern muss Erfahrungs- und Gestaltungsräume schaffen, die zum Mitgestalten anregen, in denen Interessen ausgelebt und (im eigenen Tempo) verfolgt werden dürfen.“

(Raufelder 2018, S. 112)

Zwar wird es nicht möglich sein, in einer komplexen Institution wie der Schule stets die Interessen aller Schüler_innen zu berücksichtigen, doch Schulen haben beispielsweise die Option, ein Angebot unterrichtlicher wie außerunterrichtlicher Schulaktivitäten zu gestalten, bei denen Interessen gezeit und Motivation entwickelt werden können. Dadurch kann Schule in den Augen vieler Schüler_innen eine akzeptierte, sinntragende und Perspektiven aufzeigende Einrichtung werden, zu der sie sich hingezogen fühlen.

Beispiel Gewaltprävention:

Personale Gewalt ist als Handlungsform zu verstehen, die absichtlich verletzt oder zerstört, mitunter schwere Störungen in die Interaktion sozialer Gruppen einträgt und dort negative Reaktionen hervorruft. Zahlreiche gewalttätige Kinder und Jugendliche sind selbst im Laufe ihres Lebens Opfer von Gewalt geworden. Im Kontext von Erfahrungen persönlicher Entwertung verstehen sie dann Gewalt als subjektiv notwendige Antwort, um Macht und Achtung zu erlangen. Vor dem Hintergrund gewaltaffiner Interpretation alltäglicher Situationen verabschiedet sich Gewalt bei vielen Heranwachsenden als legitimes Machtmittel (Böhmer/Steffgen 2020). Auf Schulebene geht es im Bereich Gewaltprävention darum, ein positiv erlebtes Schulklima und eine friedvolle Schulkultur zu entwickeln, sodass ein gewaltarmer Lebensraum für alle am Schulleben Beteiligten eine sichere Daseinsvoraussetzung darstellt (Melzer et al. 2011). Von grundlegender Relevanz ist dabei, klare Schulregeln gegen Gewalt mit den Schüler_innen im Rahmen eines gemeinsamen Werte- und Normensystems zu erarbeiten. Diese im Alltag zu leben erfüllt eine wichtige erzieherische Funktion. Eine weitreichende Einigkeit im Kollegium sollte erreicht werden, um ein stimmiges Handlungsbild zu erzeugen. In der Praxis zusammenzustehen und sich gegenseitig im Handeln gegen Gewalt zu unterstützen, ist oft das Ergebnis eines längeren Prozesses, in dem auch eine Fortbildung zum Thema Gewaltprävention gut platziert ist. Darin wird oftmals auch die Aufsicht thematisiert, die in vielen Schulen zu optimieren ist (Präsenz als Signal). Daneben kann es hilfreich sein, die räumliche Gestaltung der Schule aufzuwerten (Gebäude, Außenbereich), Pausenangebote / pädagogisch gestaltete Pausen einzuführen, Mediation an der Schule zu etablieren und einen Krisenplan der Schule für Fälle massiver Gewalt aufzustellen, z. B. einen Notrufmelder für Klassen. Ebenso können Kooperationen mit externen Einrichtungen gerade im Umgang mit massiven Grenzüberschreitungen hilfreich sein, etwa mit Cop4U, Präventionsbeamten, der Beratungsstelle Gewaltprävention, dem Jugendschutz- oder Jugendbeauftragten der Polizei sowie Jugendsachbearbeiter_innen.

Takeaways für die Präventionsarbeit in (außer-) unterrichtlichen Kontexten:

Wie bereits verdeutlicht, sollten präventive Handlungsmöglichkeiten auf die Gestaltung einer positiven Schulumgebung zielen, in der sich Schüler_innen unterstützt, sicher und motiviert fühlen. Es geht darum, ihnen Bedingungen und Ressourcen zur Verfügung zu stellen, damit sie ihre Talente und individuellen Fähigkeiten entfalten können. Im Kern zeichnet sich präventives Handeln durch frühzeitige Wahrnehmung von Fehlzeiten oder Risikolagen, Strategien der Teilhabe, Förderung positiver sozialer Beziehungen, aktive Lern- und Handlungsangebote sowie vielschichtige systematische Kooperationsprozesse aus (Ricking/Hagen 2016).

Konkret werden einige Angebote im Schulleben aufgelistet, die von vielen Schüler_innen als attraktiv und motivierend eingeschätzt werden (Ricking/Team 2023):

- **Musik (Band, Orchester, Chor ...),**
- **Kunst und Gestaltung (Graffiti, Ton ...),**
- **Sport und Bewegung (Ballspiele, Zirkus, Bogenschießen ...),**
- **Service in der Schule (Kiosk, Catering, Café ...),**
- **Theater (Schauspiel, Schwarzlichttheater, Standbilder, Stücke erfinden und spielen ...),**
- **Natur und Draußen (Waldgruppe, Imkern, Anbau im Garten, außerschulische Lernorte ...),**
- **Erlebnispädagogik (Kanu, Paddeln, Segeln, Klettern, Orientierung in der Natur, Ausflüge ...),**
- **Tiergestützte Pädagogik (Schulhund, Haustiere in der Schule, Reiten ...),**
- **kreatives Werken / Technik (Arbeiten mit Holz, Kunststoff und Metall ...),**
- **Mobilität (Fahrradtouren, Mofatraining ...)**
- ...

INTERVENTION: WAS TUN, WENN SCHÜLER_INNEN FEHLEN?

Interventionen, also Formen einschreitenden Handelns, werden nötig, wenn illegitime bzw. problematische Fehlzeiten aufgetreten sind. Sie umfassen die konzeptionell abgestimmten Reaktionen der Schule auf Versäumnisse ihrer Schüler_innen. Diese Handlungsformate befinden sich in einem Spannungsfeld zwischen einem pädagogischen und einem rechtlichen Pol, der noch in vielen Regionen und Schulen den Umgang mit Schulabsentismus dominiert (Enderle et al. 2023).

Handlungsketten der Intervention

Jede Schule ist auf ein allgemeines Interventionskonzept angewiesen, das schulweit umgesetzt wird, wenn Fehlzeiten auftreten. Es trägt vor allem zur Fallklärung und zu einer abgestimmten Umsetzung von angemessenen Interventionen bei, um eine baldige Reintegration der Schüler_innen zu ermöglichen. Es legt daneben Regelungen zum Umgang mit Fehlzeiten fest, es strukturiert den Handlungsprozess und sollte als allgemeine Strategie umgesetzt werden. Unter Handlungsketten werden in diesem Zusammenhang koordinierte Prozesse verstanden, in denen Maßnahmen aufeinander abgestimmt werden (Ricking et al. 2021). Der Vorteil dieser Vorgehensweise liegt neben einem angemessenen, problemgerechten Zugang darin, dass kein_e Schüler_in verloren geht und so die Voraussetzungen für ein notwendiges „Dranbleiben“ geschaffen werden, auch wenn es schwierig wird und länger dauert, den jungen Menschen zurückzugewinnen. Im Folgenden werden zentrale konzeptionelle Bestandteile skizziert (Ricking/Albers 2019):

1 Anwesenheitskontrolle und Monitoring:

Um mit Fehlzeiten pädagogisch angemessen umgehen zu können, sind regelmäßige Anwesenheitskontrollen in allen Lerngruppen unabdingbar. Wird Abwesenheit nicht registriert und zieht sie keine schulische Reaktion nach sich, wird sie nicht selten von Schüler_innenseite als Bestärkung zum Fehlen erlebt. Die Registrierung sollte digital erfolgen und basiert auf einer allgemeinen schulweiten Entschuldigungsregelung mit den Erziehungsberechtigten, die die Aufgabe haben, das erkrankte Kind am selben Tag, z. B. bis acht Uhr, zu entschuldigen. Eine schriftliche Entschuldigung sollte daraufhin innerhalb von drei Tagen eingetroffen sein und ist auf Plausibilität zu prüfen. Erfolgt die Entschuldigung nicht und das Kind befindet sich nicht in der Schule, ist die Schule angehalten, diesem unklaren Sachverhalt unverzüglich nachzugehen. Schulen tun gut daran, einer unerlaubten Fehlzeit möglichst noch am gleichen Vormittag eine Reaktion folgen zu lassen, vor allem in der Grundschule (Ricking/Team 2023). Werden die Eltern bzw. der/

die Schüler_in erreicht, ist eine entsprechende Stellungnahme einzufordern, wobei gegebenenfalls von Schulseite auch normenverdeutlichende Aussagen untergebracht werden können. Gelingt es nicht, die Eltern zu kontaktieren und den Verbleib des Kindes zu klären, ist eine briefliche Kontaktaufnahme geboten bzw. nach drei Tagen ein Hausbesuch in Erwägung zu ziehen. In bestimmten Fällen können Fehlzeiten als Indikatoren für eine Gefährdung des Kindeswohls verstanden werden, sodass den schulischen Mitarbeiter_innen die Aufgabe zufällt, die Gefahrenlage realistisch abzuschätzen (Armfield et al. 2020; Weihrauch et al. 2021). Ist Gefahr im Verzug, sind entsprechende Stellen (z. B. Jugendamt, Polizei) einzuschalten (Gust 2017).

2 Fallklärung:

In der fachgerechten Förderung von Schüler_innen mit häufigen Fehlzeiten können sehr unterschiedliche Interventionsmaßnahmen in Betracht kommen: In einem Fall erscheint es ratsam, den Austausch mit den Eltern und die Beaufsichtigung der Schülerin / des Schülers zu intensivieren; in einem zweiten, den Unterricht stärker zu differenzieren, um auf diesem Wege mehr Zufriedenheit und Erfolgserleben bei dem/der Schüler_in zu erreichen. In einem dritten kann eine emotionale Störung eine psychotherapeutische Behandlung notwendig machen. Die Beispiele unterstreichen die Vielfalt der problematischen Verhaltensmuster wie auch die Relevanz der Fallklärung vor der Intervention. Abhängig von einer Fall einschätzung sollten bei Schulabsentismus hilfreiche Maßnahmen ergriffen werden, die eine baldige Reintegration der Schülerin / des Schülers ermöglichen. Dazu müssen die schulischen Akteur_innen die An- und Abwesenheiten ihrer Schüler_innen im Blick haben, nachvollziehen und im Fallkontext richtig bewerten (Kearney 2016). Erste Vermutungen zu den Ursachen des problematischen Schulbesuchsverhaltens liegen bei den Lehrkräften oft bereits vor. In schwierigen Konstellationen kann eine multiprofessionelle Analyse zu Fortschritten führen, beispielsweise unter Einbeziehung der Schulpsychologie.

Leitfragen zur Ermittlung der Bedingungsstruktur (Ricking 2014) beziehen sich auf die Dauer der Versäumnisse (z. B. Stunden, Tage, Wochen), die Entwicklung (im jüngsten halben Jahr), ihre Zeitstruktur (z. B. kurzzeitig, intervallartig oder lang andauernd) und Tendenz (z. B. ansteigend, stabil oder abfallend). Zudem geht es um die Motive des Handelns, um das soziale Umfeld in der Klasse sowie um die Qualität der Beziehung zur Lehrkraft. Bedeutsam sind ebenso die Rolle der Eltern (z. B. Haltung zur Schule) und die Folgen der Nichtteilnahme (z. B. Leistungsabfall, soziale Isolation). Wenn bereits Maßnahmen ergriffen wurden, ist interessant, welche und mit welchem Ergebnis. Zur weiteren Einschätzung sind die Fallgeschichte zu berücksichtigen, gezielte Beobachtungen auszuwerten und Gespräche zu führen. Gespräche in diesem Kontext haben im Wesentlichen die Funktion, eine Fallklärung zu befördern, Risiken zu identifizieren und Handlungsmöglichkeiten auszuloten. Es geht somit darum, die Gründe für die Abwesenheit zu eruieren, die Einstellungen der Beteiligten zum Schulbesuch zu ermitteln und auch die Situation der Schülerin / des Schülers in der Klasse aufzuarbeiten, z. B. die Bezie-

hungen zu Mitschüler_innen und Lehrkräften zu klären. Im Anschluss stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen die Reintegration gelingen kann und welche Veränderungen, Maßnahmen oder Verfahren in der Lage sind, einen regelmäßigen Schulbesuch wieder anzubahnen und den/die Schüler_in wieder zu integrieren.

3 Schulische Maßnahmen planen und umsetzen:

In Abhängigkeit von der Falleinschätzung sind somit fachliche Maßnahmen festzulegen, die dem/der Schüler_in erlauben, sich dem Zielverhalten zu nähern. Im Feld der Zielbestimmung ist Angemessenheit gefragt. Manchmal ist es realistisch, dass der Schulbesuch entsprechend dem Stundenplan umgesetzt werden soll. Mitunter ist es besser, eine vorübergehende Kurzbeschulung in Betracht zu ziehen und das Ausmaß der Beschulung sukzessive zu steigern. Wenn möglich, sollte gemeinsam mit dem Kind bzw. der/dem Jugendlichen und den Eltern geplant werden. Im Prozess werden Risikofaktoren, Ressourcen und Verhaltensmotive in Beziehung zu Ansatzpunkten und Methoden der Intervention gesetzt. Folgende ausgewählte Förderansätze haben sich als aussichtsreich erwiesen (Ricking/Team 2023; Sutphen et al. 2010):

- **vertrauensvolle Einzelgespräche mit Beratungsanteilen (Diouani-Streek 2014),**
- **Ziele setzen, Vereinbarungen treffen (z. B. mittels Verhaltensverträgen) (Ricking/Team 2023),**
- **gezieltes Informieren von Schüler_innen und Eltern über das Problemverhalten und die Hintergründe (Psychoedukation),**
- **Intensivierung der Elternkooperation (Dusolt 2018),**
- **Erarbeiten von zielführenden Problemlösungsstrategien (statt Meidungsverhalten),**
- **Mentoring (Brady et al. 2017; Ricking 2017),**
- **systematische Verstärkung von Anwesenheit und Engagement,**
- **gezielte Prävention von angstbesetztem oder gewaltaffinem Verhalten (Bilz 2017; Stein 2012; Schubarth 2020),**
- **Minderung von Versagenserleben; Schaffung der Bedingungen für schulischen Erfolg,**
- **Umsetzung von Förderprogrammen, vor allem zur Stärkung der emotional-sozialen Kompetenzen (z. B. „Freunde“ bei angstbedingtem Meidungsverhalten (Barrett et al. 2003).**

4 Kooperative Unterstützung:

Wenn die Problematik weiterhin besteht und der Eindruck

entstanden ist, dass die Schule Hilfe von außen benötigt, ist ein Koordinierungstreffen zwischen relevanten Akteur_innen empfehlenswert. Im Zielfeld liegen das weitere Clearing des Falles sowie die Organisation unterstützender außerschulischer Maßnahmen (z. B. Therapie, Hilfen zur Erziehung) und die Erarbeitung eines gemeinsamen Handlungsplans. Die Arbeit am Einzelfall erfordert zumeist die systematische interdisziplinäre Kooperation zwischen unterschiedlichen Berufsgruppen, die unter anderem schulpädagogischen, sonderpädagogischen, sozialpädagogischen, psychologischen oder medizinischen Unterstützungssystemen zugeordnet werden können (Ricking/Speck 2018). Eine Option zur Schaffung von mehr Balance bietet die Jugendhilfe auch im Feld des Schulbesuchs und der schulischen Teilhabe. Nicht selten benötigen die betroffenen Schüler_innen aufgrund ihrer Lebens- und Lernsituation sozial- und schulpädagogische Hilfen, sodass die Kooperation zur Verknüpfung der pädagogischen Ziele führt.

Insbesondere in Fällen schulferner Entwicklung oder massiver Intensität des Fernbleibens vom Unterricht sind in der Regel Hilfen angezeigt, die über die Möglichkeiten der Schulen hinausgehen (Speck/Olk 2012). Dabei erweist sich der differenzierte Ansatz der Jugendhilfe als kompatibel und erweiternd. So wird der individuelle Zugang (z. B. unmittelbare Förderung des Kindes) mit indirekten Maßnahmen (z. B. Beratung der Eltern oder der Lehrkräfte) und einer Orientierung am Sozialraum (z. B. Abstimmung von Maßnahmen zwischen Schule und Gemeinde) verbunden (Loeken 2012). Die Handlungsmaximen der Jugendhilfe sind präventiv, alltags- und schülerorientiert sowie niedrigschwellig im Kontext eines fachlichen Ansatzes, in dem das Prinzip der Freiwilligkeit ebenso gilt wie das der Vertraulichkeit. Vor diesem Hintergrund bedeutet mehr Bildungsqualität auch mehr Chancengleichheit für Schüler_innen aus benachteiligten Milieus. „Maßnahmen öffentlicher Erziehung an Schulen sollten keine Frage der Zuständigkeit sein und spezifische Angebote sollten insbesondere den Kindern und Jugendlichen eröffnet werden, deren Entwicklung gefährdet ist“ (Wittrock 2014, S. 207). Seit geraumer Zeit bildet die Schule einen Handlungsraum der Jugendhilfe, was vor allem in der institutionalisierten Schulsozialarbeit zum Ausdruck kommt (Speck 2009).

Optionen der Stärkung der Schulbindung und -partizipation sind vielfältig:

- **präventiv Schule zu einem guten Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche – und damit die Schulkultur – weiterentwickeln,**
- **Vernetzung der Schule mit unterstützenden Diensten,**
- **Beratung von Schüler_innen, Lehrkräften und Eltern innerhalb eines barrierefreien Zugangs (Sprechstunden, anonyme telefonische Gespräche, Ansprechen von Schüler_innen und Hinweise auf Hilfsangebote ...),**
- **Unterstützung der aktiven Pausengestaltung durch Spielangebote, Pausencafé etc.,**
- **Mitwirkung bei der Hilfeplanung und Umsetzung von Interventionsmaßnahmen (z. B. Hausbesuche),**

- **bedarfsgerechte Förderung von Schüler_innen (in Risikolagen),**
- **Projekte mit sozialem Schwerpunkt mit Klassen, z. B. zum Thema Mobbing, Angst oder Schulschwänzen,**
- **Mitwirkung im Klassenrat bzw. dessen Leitung,**
- **akute Konfliktregelung, Krisenintervention, Mediation, um soziale Kompetenz zu stärken und zu verhindern, dass von ungelösten und schlecht begleiteten Konflikten desintegrative Kräfte ausgehen (Ricking/Team 2023).**

Gute Bedingungen für multidisziplinäre Kooperationen schaffen Schulleitungen und schulische Mitarbeiter_innen, die die Vielfalt vorhandener Professionen und Potenziale kennen wie auch Bereitschaft zeigen, andere Fachleute systematisch in die pädagogische und fallbezogene Arbeit einzuschließen. Im Rahmen einer intensiveren Kooperation und Vernetzung geht es darum, multiprofessionelle Unterstützungskonzepte zu entwickeln, die ...

- **Ziele und Zielgruppen der Beratung sowie Unterstützung für Kinder, Eltern und Lehrkräfte in der Schule klären,**
- **gestufte Präventions- und Interventionsmaßnahmen (je nach Schweregrad) berücksichtigen,**
- **Empfehlungen an die Lehrkräfte zu Indikatoren, Verfahrensabläufen und Handlungsschritten für Präventionsmaßnahmen (z. B. Sensibilität, Monitoring, Projekte in den Klassen) und Interventionsmaßnahmen (z. B. spezifische Fallsituationen wie Schulangst oder Notfall- und Krisensituationen) enthalten sowie**
- **einen Überblick über die Zuständigkeiten, Kompetenzen, Kontaktdaten und Erreichbarkeiten der Kooperations- und Ansprechpartner_innen geben (Ricking/Speck 2018).**

5 Rückkehrgestaltung:

Bei der Schaffung von Rahmenbedingungen, die eine Aufnahme des regelmäßigen Schulbesuchs ermöglichen, ist die bewusste Gestaltung der Rückkehr eine sinntragende Aufgabe. Die Rückkehrsituation wird von den Schüler_innen oft als stark verunsichernd erlebt und mit Befürchtungen in Verbindung gebracht. Nicht wenige Betroffene verlängern ihre Fehlzeiten, weil sie Angst vor der Rückkehrsituation haben, in der sie die Mitschüler_innen und Lehrkräfte nach einiger Zeit wiedersehen. Welche Fragen, Kommentare oder sarkastischen Bemerkungen kommen auf mich zu? Akzeptieren mich die anderen? Die Betroffenen müssen nach einer längeren Fehlzeit oft viel Energie aufbringen und sich dazu überwinden, die Schule zu betreten und sich wieder auf ihren Stuhl im Klassenraum zu setzen. Zu der Angst vor Bloßstellung, Scham und peinlichen Gefühlen gesellen sich Befürchtungen zum Unterricht: Finde ich Anschluss oder habe ich zu viel Stoff verpasst? Wird es wieder so öde und langweilig wie in der Zeit vor der „Pause“? Bekomme ich Unterstüt-

zung? Durch eine vorausschauende pädagogische Gestaltung können negative Aspekte dieser Art entkräftet werden (Ricking/Team 2023): Grundsätzlich ist auf eine freundliche

Aufnahme zu achten, unangenehme Fragen vor der Klasse oder andere aversive Stimuli sind zu vermeiden. Alles, was die Hemmschwelle in dieser labilen Übergangsphase zu senken vermag, kann hilfreich sein. Zum Beispiel wenn der/die Schüler_in am Morgen von einem/r Mitschüler_in abgeholt oder schon vor der Schule von der Klassenlehrkraft in Empfang genommen wird. In vorbereitenden Gesprächen können der/die Rückkehrer_in wie auch die Klasse auf den ersten Tag eingestellt werden. Das heißt, Lehrkräfte bereiten die Klasse auf die Rückkehr der Schülerin / des Schülers vor und erarbeiten fallgerechte Empfangs- und Integrationsstrategien mit der Klasse (Ricking/Albers 2019). Ein regelmäßiger und guter Kontakt zu den Eltern ist in dieser Phase besonders wichtig und notwendig, um die Rückführung der Schülerin / des Schülers konkret zu planen, aber auch um zu signalisieren, dass von der Schule eine positive Erwartung ausgeht. Lehrkräfte sorgen in der Folge durch fallangemessene und dosierte Übertragung von Verantwortung auf den/die Schüler_in (z. B. als Schulsanitäter_in, im Schulkiosk oder Übernahme anderer Dienste oder Verantwortungsbereiche) dafür, dass der junge Mensch Sicherheit gewinnt und aktiv eine Bindung aufbauen kann. Flankierende Maßnahmen können den Rückkehrprozess begünstigen, z. B. wenn Vertrauens- oder Beratungslehrer_innen mit (weiteren) Fachkolleg_innen Kontakt- und Integrationsstrategien absprechen (Ricking 2014). Mittelfristig bieten sich stabilisierende Maßnahmen an: den/die Schüler_in häufiger kontaktieren, fest geplante Einzelgespräche führen, Beratung anbieten, das Nachholen des verpassten Lernstoffs planen etc.

6 Rechtliche Zwangsmaßnahmen:

Verletzungen der Schulpflicht können als Ordnungswidrigkeit geahndet werden, was zunächst die Festsetzung von Bußgeldern zur Folge hat. Mit der bedingten Strafmündigkeit ab 14 Jahren können Schulversäumnisse den Schüler_innen selbst zugerechnet werden. Die ordnungsrechtliche Verfolgung führt oft zu Arbeitsauflagen, wenn die Geldbußen nicht bezahlt werden können (Enderle et al. 2023). Daneben – sofern die Fehlzeiten andauern – haben Gerichte die Option zur Verhängung von Jugendarrest. Über die Effektivität und Wirksamkeit dieser punitiven Verfahren ist wenig bekannt. Der Optimismus, Kinder, Jugendliche oder deren Eltern durch Bußgelder, Zwangszuführungen oder Arreststrafen dazu zu bringen, zukünftigen Absentismus zu vermeiden, ist jedoch nicht groß (Ricking 2022). „Die nach der Logik des Verfahrens bestehende Erwartung, dass durch die Vollstreckung von Jugendarrest ein Schulbesuch des Arrestanten bzw. der Arrestantin wiederhergestellt werden kann, dürfte in den meisten Fällen zumindest höchst fraglich sein“, stellen auch Ernst und Höyneck fest (2018, S. 319). Die Möglichkeiten, die Verpflichteten im Verwaltungsverfahren über Strafmaßnahmen zurückzugewinnen, sind begrenzt und vielfach ungeeignet. Grundsätzlich ist zu fragen, ob die rechtliche Intervention im konkreten Fall sinnvoll und mit Blick auf das Ziel geeignet ist. Wird diese Frage verneint, sollte über Alternativen nachgedacht werden. Wird sie gut begründet bejaht (z. B. wenn das Kind

durch die Erziehungsberechtigten von der Schule ferngehalten wird), kann eine Ordnungswidrigkeitsanzeige nach dem Schulgesetz erfolgen (Ricking/Rothenburg 2020).

FAZIT

Schule ist nicht für alle Fehlzeiten verantwortlich und auch nicht in der Lage, jeden Einzelfall mit eigenen Mitteln zu lösen. Dennoch ist sie der Dreh- und Angelpunkt systematischer Förderung und verfügt über vielfältige Möglichkeiten, Anwesenheit und Teilhabe positiv zu beeinflussen. Grundsätzlich relevant für die Bewusstmachung der Bedeutung eines regelmäßigen Schulbesuchs sind eine offene Haltung und ein offener Diskurs innerhalb des Kollegiums sowie mit den Schüler_innen und Eltern. Aus pädagogischer Perspektive muss das Erreichen hoher Teilhabewerte und geringer Absentismusquoten als erstrangiges Ziel aller Akteur_innen betrachtet werden, die sich mit schulischer Partizipation beschäftigen. Die professionelle Auseinandersetzung damit verlangt vorbeugende Bedingungen und Maßnahmen, ein verlässliches Management von Versäumnissen und letztlich die Zusammenarbeit von Fachleuten, Eltern und Schüler_innen. Dabei sollte eine gute Passung zwischen dem Spektrum der Voraussetzungen auf Schüler_innenseite und dem Bildungsangebot wie auch den Erwartungen der Schule angestrebt werden. Strukturen, die positive Entwicklungsbedingungen unterstützen, sind deshalb präventiv für alle Kinder und Jugendlichen herzustellen. Es kann als Zukunftsaufgabe von Schulen betrachtet werden, ein entsprechendes Förderpotenzial im Rahmen einer zuträglichen Schulkultur und entsprechende Haltungen bei den professionellen Akteur_innen aufzubauen und zu optimieren.

Heinrich Ricking, Chiara Enderle

LITERATURVERZEICHNIS

Albers, V. / Bolz, T. / Wittrock, M. (2018): Monitoring als Element eines Rahmenkonzeptes für den Umgang mit (elternbedingtem) Schulabsentismus. In: Ricking, H. / Speck, K. (Hrsg.): *Schulabsentismus und Eltern*. Wiesbaden: Springer, S. 267–287.

Armfield, J. M. / Gnanamanickam, E. / Nguyen, H. T. / Doidge, J. C. / Brown, D. S. / Preen, D. B. / Segal, L. (2020): School Absenteeism Associated with Child Protection System Involvement, Maltreatment Type, and Time in Out-of-Home Care. In: *Child Maltreatment* 25 (4), S. 433–445.

Baier, D. (2018): Familienbezogene Einflussfaktoren des Schulschwänzens. In: Ricking, H. / Speck, K. (Hrsg.): *Schulabsentismus und Eltern*. *Schulabsentismus und Eltern*. Wiesbaden: Springer, S. 97–112.

Barrett, P. / Webster, H. / Turner, C. (2003): *Freunde für Kinder: Trainingsprogramm zur Prävention von Angst und Depression*. München/Basel: Ernst Reinhardt.

Bilz, L. (2017): Ängste bei Schülerinnen und Schülern: Prävention und Intervention im schulischen Kontext. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion*. Wiesbaden: Springer, S. 365–386.

Böhmer, M. / Steffgen, G. (2020): *Mobbing an Schulen. Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge*. Wiesbaden: Springer.

Brady, B. / Dolan, P. / Canavan, J. (2017): ‘He told me to calm down and all that’: a qualitative study of forms of social support in youth mentoring relationships. In: *Child and Family Social Work* 22 (1), S. 266–274.

Brandstätter, V. / Schüler, J. / Puca, R. M. / Lozo, L. (2013): *Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie für Bachelor*. Heidelberg: Springer.

Deci, E. L. / Ryan, R. M. (2008): “Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains”: Correction to Deci and Ryan (2008). In: *Canadian Psychology / Psychologie canadienne* 49 (3), S. 262.

Diouani-Streek, M. (2014): Pädagogischer Handlungstyp Beratung. In: Diouani-Streek, M. / Ellinger, S. (Hrsg.): *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern*. Oberhausen: ATHENA-Verlag, S. 11–34.

Dunkake, I. (2010): *Der Einfluss der Familie auf das Schulschwänzchen*. Wiesbaden: VS Verlag.

Dusolt, H. (2008): *Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich*. Weinheim u. a.: Beltz.

Ek, H. / Eriksson, R. (2013): Psychological Factors Behind Truancy, School Phobia, and School Refusal: A Literature Study. In: *Child & Family Behavior Therapy* 35 (3), S. 228–248.

Elliot, A. J. / Covington, M. V. (2001): Approach and Avoidance Motivation. In: *Educational Psychology Review* 13 (2), S. 228–248.

Enderle, C. / Ricking, H. / Schulze, G. C. (2023): School Absenteeism in Germany: A Shift from Punishment to Support? In: *European Education* 55 (3–4).

Epstein, S. / Roberts, E. / Sedgwick, R. / Polling, C. / Finning, K. / Ford, T. / Dutta, R. / Downs, J. (2020): School absenteeism as a risk factor for self-harm and suicidal ideation in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. In: *European Child and Adolescent Psychiatry* 29, S. 1175–1194.

Ernst, S. / Höynck, T. (2018): Ordnungsrechtliche Durchsetzung der Schulpflicht durch Jugendarrest. In: *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe* 29 (4), S. 312–320.

Fall, A. M. / Roberts, G. (2012): High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. In: *Journal of Adolescence* 35 (4), S. 787–798.

Gubbels, J. / Put, C. E. van der / Assink, M. (2019): Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. In: *Journal of Youth and Adolescence* 48 (9), S. 1637–1667.

Gust, B. (2017): Schulverweigerung und Kindeswohlgefährdung. In: Weckel, E. / Grams, M. (Hrsg.): *Schulverweigerung: Bildung, Arbeitskraft, Eigentum. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 109–121.

Hagen, T. / Ricking, H. (2023): Schulabsentismus (als Ursache von Lernschwierigkeiten). In: Börner-Ringleb, M. / Casale, G. / Balt, M. / Herzog, M. (Hrsg.): *Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in der Schule. Erscheinungsformen, Erklärungsmodelle und Implikationen für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 144–154.

Hallam, S. / Rogers, L. (2008): *Improving Behaviour and Attendance at School*. Berkshire: Open University Press.

Havik, T. / Ingul, J. M. (2021): How to Understand School Refusal. In: *Frontiers in Education* 6.

Heckhausen, J. / Heckhausen, H. (Hrsg.) (2018): *Motivation und Handeln*. Berlin/Heidelberg: Springer VS.

Heyne, D. / Brouwer-Borghuis, M. / Vermue, J. / Helvoirt, C. van / Aerts, G. J. W. (2021): *Knowing what works: A roadmap for school refusal interventions based on the views of stakeholders* [Unpublished manuscript]. Faculty of Social and Behavioural Sciences, Leiden University.

Heyne, D. / Kearney, C. A. / Finning, K. (2022): Mental Health and Attendance at School: Setting the Scene. In: Finning, K. / Ford, T. / Moore, D. A. (Hrsg.): *Mental Health and Attendance at School*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 1–21.

Hickman, G. P. / Bartholomew, M. / Mathwig, J. / Heinrich,

R. S. (2008): Differential developmental pathways of high school dropouts and graduates. In: *Journal of Educational Research* 102 (1), S. 3–14.

Hinze, V. / Montero-Marin, J. / Blakemore, S.-J. / Byford, S. / Dalglish, T. / Esposti, M. D. / Greenberg, M. T. / Jones, B. G. / Slaghekke, Y. / Ukoumunne, O. C. / Viner, R. M. / Williams, J. M. G. / Ford, T. J. / Kuyken, W. (2023): Student- and School-Level Factors Associated with Mental Health and Well-Being in Early Adolescence. In: *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 63 (2), S. 266–282.

Ingul, J. M. / Havik, T. / Heyne, D. (2012): Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. In: *Cognitive and Behavioral Practice* 26 (1), S. 46–62.

Ingul, J. M. / Klöckner, C. A. / Silverman, W. K. / Nordahl, H. M. (2012): Adolescent school absenteeism: Modelling social and individual risk factors. *Child and Adolescent Mental Health* 17 (2), S. 93–100.

Kearney, C. A. (2016): *Managing school absenteeism at multiple tiers. An evidence-based and practical guide for professionals*. New York: Oxford University Press.

Kearney, C. A. / Graczyk, P. A. (2020): A Multidimensional, Multi-tiered System of Supports Model to Promote School Attendance and Address School Absenteeism. In: *Clinical Child and Family Psychology Review* 23, S. 316–337.

Kearney, C. A. / Childs, J. / Burke, S. (2022): Social Forces, Social Justice, and School Attendance Problems in Youth. In: *Contemporary School Psychology* 27, S. 136–151.

Kearney, C. A. / González, C. (2022): Unlearning school attendance and its problems: Moving from historical categories to postmodern dimensions. In: *Frontiers in Education* 7.

Lenzen, C. / Brunner, R. / Resch, F. (2016): Schulabsentismus: Entwicklungen und fortbestehende Herausforderungen. In: *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 44 (2), S. 101–111.

Loeken, H. (2012): Kooperation von Allgemeinpädagogik, Sonderpädagogik und Sozialpädagogik im Umgang mit schulischen Verhaltensproblemen. In Markowitz, R. / Schwab, J. E. (Hrsg.): *Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule: Inklusion und Chancengerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 127–143.

Melvin, G. A. / Heyne, D. / Gray, K. M. / Hastings, R. P. / Totsika, V. / Tonge, B. J. / Freeman, M. M. (2019): *The Kids and Teens at School (KiTeS) Framework: An Inclusive Bioecological Systems Approach to Understanding School Absenteeism and School Attendance Problems*. In: *Frontiers in Education* 4.

Melzer, W. / Schubarth, W. / Ehninger, F. (2021): *Gewaltprävention und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Raufelder, D. (2021): Grundlagen schulischer Motivation. Opladen: Budrich.

Rehbein, F. / Kleimann, M. / Mößle, T. (2009): *Computerspielabhängigkeit im Kindes- und Jugendalter. Empirische Befunde zu Ursachen, Diagnostik und Komorbiditäten unter besonderer Berücksichtigung spielimmanenter Abhängigkeitsmerkmale. KFN-Forschungsbericht Nr. 108.* Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e. V.

Ricking, H. (2014): *Schulabsentismus.* Berlin: Cornelsen.

Ricking, H. (2017): Nicht allein. Mentoring-Programme stellen Kindern und Jugendlichen eine Vertrauensperson an die Seite. In: *Grundschule 9*, S. 32–38.

Ricking, H. (2022): Fachbeitrag: Soziale Deprivation, schulische Fehlpassung, Dropout: Schule zwischen Punitivität und dem pädagogisch Notwendigen. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 4*, S. 289–299.

Ricking, H. (2023): *Schulabsentismus pädagogisch verstehen.* Stuttgart: Kohlhammer.

Ricking, H. / Hagen, T. (2016): *Schulabsentismus und Schulabbruch: Grundlagen – Diagnostik – Prävention.* Stuttgart: Kohlhammer.

Ricking, H. / Dunkake, I. (2017): *Wenn Schüler die Schule schwänzen oder meiden: Förderziele Anwesenheit und Lernen-wollen.* Hohengehren: Schneider.

Ricking, H. / Speck, K. (2018): *Schulabsentismus und Eltern.* Berlin: Springer.

Ricking, H. / Albers, V. (2019): *Schulabsentismus. Intervention und Prävention.* Heidelberg: Carl Auer Verlag.

Ricking, H. / Bolz, T. / Rieß, B. / Wittrock, M. (2020): *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen: Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion.* Stuttgart: Kohlhammer.

Ricking, H. / Rothenburg, E.-M. (2020): *Schulabsentismus. Ein komplexes Phänomen aus rechtlicher und pädagogischer Perspektive.* In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens 68 (1)*, S. 104–118.

Ricking, H., & Team (2023): *Jeder Schultag zählt. Praxishandbuch zur Prävention von Schulabsentismus.* Hamburg: Joachim-Herz-Stiftung.

Sälzer, C. (2010): *Schule und Absentismus. Individuelle und schulische Faktoren für jugendliches Schwänzverhalten.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Samjeske, K. (2007): Der Einfluss der Peers auf Schulverweigerung. In: Wagner, M. (Hrsg.): *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis.* Weinheim: Juventa, S. 177–200.

Schubarth, W. (2020): *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention.* Stuttgart: Kohlhammer.

Schuster, B. (2017): *Pädagogische Psychologie. Lernen, Motivation und Umgang mit Auffälligkeiten.* Berlin und Heidelberg: Springer.

Speck, K. (2009): *Schulsozialarbeit.* München: Reinhardt.

Speck, K. / Olk, T. (2012): Schulabsentismus und Schulsozialarbeit. Diskurse, Empirische Befunde und Ansätze. In: Ricking, H. / Schulze, G. C. (Hrsg.): *Schulabbruch – ohne Ticket in die Zukunft?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 37–62.

Stein, R. (2023): *Förderung bei Ängstlichkeit und Angststörungen.* Stuttgart: Kohlhammer.

Sutphen, R. D. / Ford, J. P. / Flaherty, C. (2010): Truancy interventions: A review of the research literature. In: *Research on Social Work Practice, 20 (2)*, S. 161–171.

Thambirajah, M. S. / Grandison, K. J. / De-Hayes, L. (2013): *Understanding School Refusal. A Handbook for Professionals in Education, Health and Social Care.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Veenstra, R. / Lindenberg, S. / Tinga, F. / Ormel, J. (2010): Truancy in late elementary and early secondary education: The influence of social bonds and self-control. The TRAILS study. In: *International Journal of Behavioral Development 34 (4)*, S. 302–310.

Walter, D. / Döpfner, M. (2009): Schulabsentismus bei Kindern und Jugendlichen. Konzept und Behandlungsempfehlungen. In: *Verhaltenstherapie 19*, S. 153–160.

Weihrauch, T. / Ricking, H. / Wittrock, M. (2021): Eine (sonder-)pädagogische Perspektive auf das Kindeswohl unter besonderer Berücksichtigung des Phänomens „Zurückhalten“. In: Rothenburg, E.-M. (Hrsg.): *Forum Kindeswohl. Fachliche Perspektiven zur Entwicklung eines integrativen Begriffs.* Weinheim: Beltz, S. 141–165.

Wigfield, A. / Cambria, J. (2010): Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. In: *Developmental Review 30 (1)*, S. 1–35.

Wittrock, M. (2014): Schule und Jugendhilfe. In: Wember, F. B. / Stein, R. / Heimlich, U. (Hrsg.): *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen.* Stuttgart: Kohlhammer.



„DU MACHST DAS FÜR DICH, BLA BLA BLA“¹ – INTERDISZIPLINÄRE PERSPEKTIVEN AUF SCHUL- ABSENTISMUS

Bundesweit scheint die Zahl der Schüler_innen zuzunehmen, denen das Schulsystem keinen geeigneten Rahmen für persönliche und berufliche Entwicklungen bieten kann. Schule begegnet jungen Menschen immer mindestens in einer Doppelrolle: Einerseits handelt es sich um ein funktional organisiertes System mit einer meist deutlich hervortretenden Wettbewerbslogik, andererseits bildet Schule auch einen Teil der lebensweltlichen Erfahrung.

Der Beitrag nimmt Wirkungsräume, die schulabstinentes Verhalten fördern und bedingen, in den Blick und lotet Empfehlungen für die unterschiedlichen Handlungsfelder in der Praxis aus.²

STATISTISCHE PRÄVALENZ

Für einen Teil der Kinder und Jugendlichen bietet das Bildungssystem keinen geeigneten Rahmen für persönliche und berufliche Entwicklungen, obwohl Schule als Sozialisations- und Lernort relevanter Bestandteil der kindlichen und jugendlichen Lebenswelt(en) ist. Bei der Betrachtung der Zahlen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020) muss aber differenziert werden, ob es sich um den eigentlichen Schulbesuch (Schulabsentismus) oder um das Nicht-Erreichen eines Schulabschlusses (Schuldropout) handelt. Überdies bilden diese Zahlen nicht diejenigen Schüler_innen ab, die das Schulsystem als ungeeigneten Rahmen für ihre persönliche und berufliche Entwicklung sehen, aber dennoch die Schule weiterhin regelmäßig besuchen und auch einen Schulabschluss erreichen.

Die Zahl junger Menschen ohne Schulabschluss (Schuldropout, s. o.) stieg seit 2013 nach einem längeren Prozess des Rückgangs zwischenzeitlich wieder an und hatte 2019 einen Anteil von fast sieben Prozent aller Schüler_innen in Deutschland erreicht. Auch wenn darin spätestens seit 2016 eine im Vergleich zu den Vorjahren höhere Zahl von

Kindern und Jugendlichen ohne deutsche Staatsangehörigkeit enthalten ist, lässt sich die Steigerung nicht allein auf diese Personengruppe zurückführen. Fast die Hälfte derjenigen ohne Schulabschluss umfasste im Jahr 2018 zudem Schüler_innen an sogenannten Förderschulen. Deren Anteil ist aber in den vergangenen Jahren fortlaufend zurückgegangen, sodass die Zuwächse bis 2019 vor allem Hauptschulen betrafen. Gleichwohl waren auch im Jahr 2020 fast 50 Prozent der Schüler_innen ohne Hauptschulabschluss Abgänger_innen von Förderschulen. Während der Coronapandemie 2020 (5,9 %) und 2021 (6,2 %) waren die Dropoutquoten bundesweit wieder etwas niedriger. Das Verfehlen eines Hauptschulabschlusses hat im Übrigen eine deutliche Geschlechtertypik. Im Bundesdurchschnitt betreffen nur 38 Prozent der Dropout-Fälle junge Frauen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 144 f.; Klemm 2023, S. 13 ff.).

In den östlichen Bundesländern verfehlen weitaus mehr Schüler_innen den Hauptschulabschluss als in den Tests des sogenannten „IQB-Bildungstrends“ an den Mindestanforderungen scheitern. In den westlichen Bundesländern ist dieses Phänomen weniger auffällig bzw. entsteht ein umgekehrter Effekt. Hier erreichen mehr Schüler_innen den Hauptschulabschluss als in den Tests die Mindeststandards bewältigen können.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass das Phänomen Schulabsentismus trotz offensichtlich steigender Zahlen noch vergleichsweise wenige Schüler_innen betrifft. Massiver Absentismus ist in der Regel selten (vgl. Stamm et al. 2009, S. 129). Dennoch ist es gerade jene kleine Gruppe schulabsenter Kinder und Jugendlicher, die vor allem bei wiederholtem Schwänzen schwer in das Schulsystem zu reintegrieren ist. Überdies ist von einer nicht unerheblichen Dunkelziffer von Schüler_innen auszugehen, deren Fehlen durch elterliche Entschuldigungsschreiben „legitimiert“ ist (vgl. Stamm et al. 2009, S. 60).

¹ Zitat aus einem Interview des Forschungsprojekts mit einer schulabsenten Person.

² Der Beitrag entstand auf Basis eines empirischen Forschungsprojekts. Im Rahmen dessen wurden von 2020 bis 2023 wurden leitfadengestützte Interviews mit Expert_innen (bspw. Schulsozialarbeiter_innen, Mitarbeiter_innen von Beratungsstellen des Jugendamtes und der Agentur für Arbeit, Schulpsycholog_innen, Mitarbeiter_innen der Jugendgerichtshilfe) sowie auch mit „Betroffenen“ bzw. (ehemals) schulabsenten Personen in einer bundesdeutschen Großstadt geführt.



BEGRIFFSKLÄRUNGEN

Im Kontext von Schulabsentismus hat sich eine bestimmte Ordnung und Definitionsweise der Begriffe entwickelt. Nach Ricking umfasst „Schulabsentismus [...] diverse Verhaltensmuster illegitimer Schulversäumnisse, die eine multikausale und langfristige Genese mit Einflussfaktoren in der Familie, der Schule, der Peers, des Milieus und des Individuums haben. Damit einher gehen weitere emotionale und soziale Entwicklungsrisiken, eine geringe Bildungspartizipation sowie eine erschwerte berufliche und gesellschaftliche Integration. Um dem entgegenzuwirken, bedarf es einer interdisziplinären Prävention und Intervention.“ (Ricking et al. 2023, S. 7) Mit dem Terminus *Schulabsentismus* wird eine möglichst wertfreie Bezeichnung von schulischen Fehlzeiten im Allgemeinen versucht (vgl. Seeliger 2016).

Das sogenannte *Schulschwänzen* ist eine auch alltagstheoretisch verbreitete Bezeichnung willentlicher illegitimer Abwesenheit.

Der häufig mit Schulabsentismus verknüpfte Begriff *Schuldropout* bezeichnet Schüler_innen, die allgemeinbildende Schulen ohne einen Abschluss verlassen. Dabei kann zwischen *Schulabgänger_innen* und *Schulabbrecher_innen* unterschieden werden, wobei Erstere den weitaus größeren Teil bilden. Sie kommen zwar der Schulpflicht nach, erreichen aber keinen Hauptschulabschluss. Schulabbrecher_innen wiederum folgen bereits vorher nicht mehr der Schulpflicht (vgl. Seeliger 2016, S. 25 f.; Klemm 2023, S. 12).

Schulverweigerung ist eine Abwesenheit vom Schulbesuch, die in der kinder- und jugendpsychiatrischen Forschung mit Angstsymptomen in Verbindung gebracht wird. In der pädagogischen Fachdiskussion wird Schulverweigerung im Gegensatz dazu vor allem als strukturelles oder soziales Problem betrachtet. Schulverweigerung kennzeichnet auch eine ablehnende innere Haltung von Schüler_innen, die einer konstruktiven Teilhabe am Unterricht entgegensteht, und zwar unabhängig davon, ob sie an- oder abwesend sind. Letztendlich bleibt die Bezeichnung aber unscharf und für subjektive Bewertungen offen (vgl. Seeliger 2016, S. 27 ff.).

Mitunter wird auch der Begriff *Schulversagen* im vorliegenden Kontext relevant. Dieser kann Ausgangspunkt von zwei Argumentationslinien sein: Einerseits ist damit das individuelle Versagen von Schüler_innen gemeint. Andererseits kann es aber auch um das institutionelle Versagen der Schule gehen, insofern diese das Schulbesuchsverhalten durch Push- oder Pull-Faktoren beeinflusst (vgl. Seeliger 2016, S. 30 ff.).

THEORETISCHE ERKLÄRUNSHORIZONTE

Schulabsentismus als abweichendes Verhalten und daran anschließendes Labeling

Der Labeling Approach als soziologisches Erklärungsmodell ist insofern interessant, als er in den Blick nimmt, wie Menschen, die sich abweichend verhalten, identifiziert und eti-

kettiert werden (vgl. Tannenbaum 1953, S. 17). Es geht also nicht um das multifaktorielle Gefüge von Werten, Normen, Mitteln und Abweichlern, sondern um Zuschreibungen – Etiketten – und vor allem um den Prozess, in dem diese Zuschreibungen entstehen: also wie das schulabsente Kind bzw. der/die schulabsente Jugendliche zum „Schulverweigerer“ oder zur „Schulschwänzerin“ wird.

Insbesondere bei Formen kriminellen abweichenden Verhaltens erscheint der Gebrauch dieser „Labels“ legitim, weil sie „vom Strafrecht und der Verbrechensstatistik bereitgestellt werden“ (Vester 2009, S. 97 f.). In Bezug auf das Phänomen Schulabsentismus stellt sich aber in diesem Kontext die Frage, ob es sich hier um delinquentes oder „nur“ deviantes Verhalten handelt.

Kritisch eingeräumt werden muss, dass mit diesem Ansatz nicht erklärt werden kann, weshalb sich Individuen überhaupt abweichend von Normen verhalten (d. h. noch vor der Etikettierung). In Bezug auf Schulabsentismus wäre also anhand des Labeling Approachs erklärbar, wie aufgrund der Zuschreibung „Schulverweigerer“, „Schulschwänzerin“ o. ä. jenes Stigma (vgl. Mead 1991) in die Identität der Kinder oder Jugendlichen integriert wird und sich auf ihr weiteres Verhalten verstärkend auswirken kann. Der Ansatz vermag aber nicht zu erklären, warum Kinder und Jugendliche begonnen haben, sich schulabsent zu verhalten.

Schulabsentismus als Ergebnis fehlender Resonanz Erfahrung

Rosa sieht den Menschen in einer wechselseitigen Beziehung zur Welt (vgl. 2017, S. 281 ff.). Dieses Verhältnis ist kein bloßes Echo, sondern umfasst Antworten von beiden Seiten: Während das Individuum der Welt mit einem intrinsischen Interesse und einer Selbstwirksamkeitserwartung begegnet, kann die Welt wiederum auch auf das Individuum einwirken. Dieses resonante Weltverhältnis kann aber nur in einem dialektischen Wechselspiel mit der zwischenzeitlichen Erfahrung von Entfremdung entstehen. Daher macht jeder Versuch eines Menschen, sein Erleben der Welt zu kontrollieren, Resonanz unmöglich.

Rosa schließt in seine Überlegungen zum resonanten oder eben entfremdeten Weltverhältnis des Menschen auch Situationen des Lehrens und Lernens ein (vgl. ebd., S. 410 ff.). Hierzu beschreibt er ein Dreiecksverhältnis, das aus den Lehrer_innen, den Schüler_innen und den Inhalten gebildet wird. Er spricht von „Weltanverwandlung und Resonanzachsenetablierung“, die nur dann möglich sind, wenn alle Beteiligten offen und berührbar füreinander und für die Inhalte sind. Erst dann wird dieses Dreieck zu einem Resonanzdreieck.

Durch die ständigen Vergleiche aufgrund der Leistungsorientierung und die Typisierung und Etikettierung durch Lehrer_innen gerät dieses Resonanzverhältnis in Gefahr. Die Schüler_innenrolle wird wichtiger als die eigentliche Person und deren Resonanzverhältnis zu ihrer Umwelt. Dies ist insbesondere bei Jugendlichen problematisch, weil die Identitätsbildung eine der wichtigsten Entwicklungsauf-

gaben für sie darstellt. Diese Herausforderung findet durch den Mangel an Anerkennungsmöglichkeiten unter schulischen Bedingungen aber weniger Beachtung. Der Abspaltungsdruck durch Tabuisierung von Konflikten und innerer Hilflosigkeit zeigt sich dann oft in Devianz als Schulversagen bzw. Schulabsentismus. Eine Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls, soziale Desorientierung oder Entfremdung von der Kultur der Schule sind Folgen dieser Abspaltung (vgl. Böhnisch 2018, S. 152 ff.).

Schulabsentismus als Ergebnis systemischer Einflüsse

Aus der sozialökologischen Perspektive Bronfenbrenners (vgl. 2012, S. 170) wird angenommen, dass die Entwicklung jedes Menschen Ergebnis der Interaktionsprozesse zwischen ihm und seiner sozialen Umgebung ist. Zur Differenzierung werden verschiedene Systemebenen beschrieben. Das Mikrosystem wird von der Familie gebildet. Das Mesosystem entsteht aus umgebenden Kontexten mit enger Wechselwirkung, wie z. B. der Verwandtschaft, dem Freundeskreis oder der Peergroup. Umgebungen, wie z. B. die Arbeitswelt, die nur ein Familienmitglied einschließen, aber alle anderen Familienmitglieder mittelbar beeinflussen können, bilden Exosysteme.

Das Makrosystem ist die umfassende gesellschaftliche Dimension aus Politik, Gesetzgebung oder gesellschaftlichen Normen. Alle Systemebenen sind wiederum gemeinsam in ein Chronosystem der zeitlichen Entwicklung der Systemstrukturen eingebunden. Schulabsentismus könnte hier Ausdruck fehlender Passung zwischen den jeweiligen Systemebenen oder auch eine Strategie des Umgangs mit widersprüchlichen Einflüssen sein (vgl. Griebel/Niesel 2011, S. 22 ff.).

Lebensbewältigung

Der Ansatz der Lebensbewältigung bezieht sich auf die (Wieder-)Herstellung des psychosozialen Gleichgewichts aus Selbstwert, sozialer Anerkennung und Selbstwirksamkeit als Ziel von menschlichen Handlungen. Der Impuls, dieses Gleichgewicht wiederherzustellen, führt Menschen unter Umständen auch zu abweichendem Verhalten. Dieses psychodynamische Bewältigungsverhalten ist eingebettet in einen soziodynamischen, also milieubezogenen, und einen sozialstrukturellen, also auf die Lebenslage bezogenen, Rahmen (vgl. Böhnisch 2017, S. 25 f.).

Böhnisch sieht das Scheitern am Schulalltag durch den biografischen Druck längst nicht mehr als Problem von sogenannten „Randgruppen“, sondern auch als ein gravierendes Problem, das in den Mittelschichten der Gesellschaft angekommen ist. Heutzutage strukturiert Schule den Alltag der Schüler_innen. Sie schafft die Lebensphasen Schulkindheit und Bildungsjugend. Die Bewältigungsanforderungen können dabei nicht mehr in Schule und Nicht-Schule getrennt werden. So wird in der Bildungsjugend bereits Schulmanagement betrieben, damit erlerntes Wissen und Kompetenzen so früh wie möglich in Richtung der späteren Berufswahl weisen (vgl. Böhnisch 2017, S. 29 ff.; 2018, S. 152 ff.).

Lebensweltorientierung

Mit Blick auf den Schulkontext ist die Theorie der Lebensweltorientierung (vgl. Thiersch 1995; Thiersch et al. 2012) eine nicht nur geeignete, sondern unbedingt zu wählende Perspektive. Schule ist gesellschaftlich verankert: juristisch, administrativ, politisch, konzeptuell, personell und biografisch. Damit ist das System Schule auch ein fester Bestandteil der Lebenswelt (vgl. Schütz 1974) von Kindern und Jugendlichen. Das sozialpädagogische Handeln muss sich an dieser kindlichen und jugendlichen Lebenswelt orientieren, indem Sozialarbeiter_innen die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen erkennen, verstehen und aufgreifen sowie mit gezielter Beratung und Hilfe Unterstützung vor Ort anbieten (vgl. Bolay/Iser 2016, S. 144).

WIRKUNGSRÄUME UND RISIKOFAKTOREN

Kinder und Jugendliche, die durch Schulabsentismus auffällig werden, sind Individuen an einem bestimmten Punkt ihrer biografischen Entwicklung, aber immer auch Teil eines komplexen Beziehungsgefüges und beeinflusst von einer umgebenden Sozialstruktur. Ricking et al. (vgl. 2023, S. 11) differenzieren in diesem Zusammenhang personale und institutionelle Einflussfaktoren: individuelle (vor allem psychosoziale) Merkmale, familiäre Erziehungs- und Lebensbedingungen, schulische Lernbedingungen, Gleichaltrige. In der Fachdiskussion werden unter Bezugnahme auf die Feldtheorie (vgl. Lewin 1963) verschiedene Wirkungsräume differenziert: familiärer Wirkungsraum, schulischer Wirkungsraum, Wirkungsraum der Peergroup, alternative Wirkungsräume.

Schulabsentismus ist zum einen oft Ausdruck familiärer Herausforderungen und Belastungssituationen. Zudem sind die gelingenden Erfahrungen von Schüler_innen auch von der Schule selbst abhängig. Die Wirkungsräume werden im wissenschaftlichen Diskurs als relevant für Schulabsentismus beschrieben. Dabei können den jeweiligen Bereichen bestimmte Risikofaktoren zugeschrieben werden, die sich auf individuelle, strukturelle und milieuspezifische Rahmenbedingungen beziehen (vgl. weiterführend Seeliger 2016, S. 33 ff.).

Insgesamt zeigt sich, dass Schulabsentismus nicht als singuläres Ereignis oder linearer Prozess verstanden werden kann, sondern Ergebnis komplexer Wirkungsverhältnisse ist (vgl. Ricking et al. 2023, S. 12).



Handwritten text and drawings on a grid-lined notebook page. The text includes "Birds" and "Sketches". There are several small drawings of birds and a larger, more detailed drawing of a bird's head and neck. The drawings are done with a white marker on a grid-lined page.

Entwicklungsgeschichten und ihre personalen, soziodynamischen und strukturellen Hintergründe

Die Daten der dem Beitrag zugrunde gelegten Studie zeigen die Prozesshaftigkeit im Sinne einer Entwicklungsgeschichte. Nach Seeliger (vgl. 2016, S. 29) gehen mit einer idealtypischen Entwicklungsgeschichte bis hin zum Schuld Dropout eine Vorgeschichte von Frust und Unlust sowie fehlende Resonanz erfahrung in der Schule einher. Insbesondere in der Pubertät scheint das Risiko für das Fernbleiben von der Schule erhöht, wenn Rahmenbedingungen vorliegen, die für die/den Jugendliche_n insgesamt stressbehaftet sind.

Der Schulbesuch ist mitunter schon in der Grundschule von Ängsten und Stress überschattet. In den meisten Bundesländern steht bereits in dieser Zeit die Bildungsempfehlung an. Mit Beginn der Pubertät kann sich eine neue Dynamik entwickeln, die mit Desinteresse an der Schule und einer Neugier für andere Dinge einhergeht. Vor allem bei fehlenden Hilfsangeboten kann dies eine Eigendynamik bekommen, die Betroffene an einen „Point of no Return“ führt. Aufgrund der Fehlzeiten verlieren sich die Kontakte zu Mitschüler_innen; Lehrer_innen nehmen diese Schüler_innen zunehmend als „Problemfälle“ wahr, besonders wenn anfängliche Versuche der Motivation und Wiedereinbindung fehlschlagen. Beim Schüler / bei der Schülerin entwickelt sich zunehmend eine Antihaltung zur Schule, die nicht selten von Schulwechseln begleitet ist und in eine zugeschriebene, aber auch persönlich empfundene Perspektivlosigkeit münden kann.

Wirkmächtig sind aber nicht nur die individuellen Entwicklungsdynamiken und die Belastungen im engeren sozialen Kontext, sondern auch die strukturellen Hintergründe. Zudem zeigen die Daten, dass Betroffene Schule als einen Ort beschreiben, der der eigenen Lebenswelt fern ist, also im oben eingeführten Sinne nicht als resonant, sondern als entfremdend erlebt wird.

Personale Aspekte von Schulabsentismus

Neben soziodynamischen und strukturellen Aspekten zeigt sich, dass Schulabsentismus auch Ausdruck einer personalen oder eben individuellen Persönlichkeitsentwicklung ist, die nicht vollständig in den soziodynamischen und strukturellen Kontexten aufgeht. Eine erste Überlegung betrifft die Vereinbarkeit von Schule und Pubertät. Diese scheint für einige Schüler_innen wenig bis gar nicht gegeben. Hier gibt es den Hinweis auf die Verbindung zwischen Schulabsentismus und einer Überforderung mit den Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz.

Ricking et al. (vgl. 2023, S. 11) verweisen darauf, dass es besonders in der Adoleszenz zu „Fehlpassungen“ zwischen den Bedürfnissen der Schüler_innen und den Angeboten der Schule kommt. Diese fehlende Passung ist nicht überraschend, insofern die entwicklungsbedingten Persönlichkeitsveränderungen eben auch die Sicht auf die Welt und auf bisher als selbstverständlich hingegenommene Dinge verändert. Rosa (vgl. 2017, S. 322 f.) beschreibt Pubertät daher

aus seiner Perspektive als unvermeidliche Entfremdungsphase nach der allumfassenden Resonanz der Kindheit.

Wirkungsraum Familie

Es liegt nahe, dass eine ablehnende und distanzierte Haltung zur Schule eine familiäre Vorgeschichte hat. Die Befragten erkennen hier eine fehlende bzw. für die Bewältigung schulischer Herausforderungen nicht geeignete Vorbildrolle der Eltern, was oft mit einer wenig wertschätzenden Haltung gegenüber Schule im Allgemeinen einhergeht. Diese Distanzierung vom Bildungssystem ist Ergebnis einer entsprechenden sozialisatorischen Einübung bzw. „Strukturübung“, auf die auch unsere Gesprächspartner_innen hinweisen. In diesem Zusammenhang entstehen aus der Sicht der Befragten sehr logisch erscheinende intergenerationale Vermittlungen. Direkt äußert sich das vor allem durch offene Kritik an Schule, wie etwa den Unterrichtsinhalten oder schulischer Bildung insgesamt. Es kann zu einem Konflikt zwischen Erziehungsstil der Eltern und den in der Schule erfahrenen Erwartungen kommen.

Auch ein Zusammenhang zwischen Schulabsentismus und der Überlastung von Familiensystemen wird deutlich. Der Tod eines Elternteils oder nahen Familienmitglieds oder die Trennung der Eltern können hier Auslöser oder Hinweise sein. Wenn Schüler_innen infolgedessen die Rolle eines Elternteils übernehmen, können Überforderungen und Loyalitätskonflikte entstehen. Die dafür benötigten Ressourcen stehen den jungen Menschen dann für die Bewältigung der schulischen Anforderungen nicht mehr zur Verfügung (vgl. Ricking et al. 2023, S. 9). Auch bei erkrankten Eltern zeigen sich Überforderungssituationen, sei es aufgrund einer Suchterkrankung, einer psychischen oder einer anderen langfristigen Erkrankung.

Schulversagen bzw. Schulabsentismus kann zudem eine Folge des Abspaltungsdrucks durch Tabuisierung von Konflikten und innerer Hilflosigkeit in bestimmten Familienkonstellationen sein. Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls, soziale Desorientierung und Entfremdung von der Schulkultur sind Folgen der Abspaltung (vgl. Böhnisch 2018, S. 152 ff.).

Möglich sind auch familiäre Konstellationen, die sich mit einem Mangel an „parental involvement“ bzw. vielleicht sogar mit dem Begriff „Wohlstandsverwahrlosung“ beschreiben lassen. In diesem Falle entsteht trotz vorhandener materieller Ressourcen kein für die Teilnahme an der Schulbildung förderlicher Rahmen. Eine kindgerechte Entwicklung wird in solchen Konstellationen erschwert oder gar unmöglich. Dabei wird deutlich, dass für eine erfolgreiche Lebensbewältigung nicht nur die materiellen Ressourcen entscheidend sind. Gerade das Familiensystem als „Resonanzhafen“, in dem Geborgenheit zu einem Gefühl der Sicherheit und Wertschätzung führt, ist ausschlaggebend dafür, dass Kinder und Jugendliche selbstsicher in die Bewältigung schulischer Herausforderungen gehen können (vgl. Rosa 2017, S. 246 ff.).

Bei der vor allem alltagstheoretisch sehr wirkmächtigen Fokussierung auf die Verantwortung der Eltern besteht aber auch die Gefahr eines Labelings als „Schuldige“. Häufig er-

leben Eltern eine solche Bewertung etwa durch das Jugendamt und übernehmen diese Zuschreibung in ihr Selbstbild. Das kann bei Müttern und Vätern zu Versagensängsten in familiären Situationen führen, in denen elterliches Handeln erforderlich ist. Die Selbstwahrnehmung als „schlechte Eltern“ wird damit Teil der Identität. Das kann wiederum dazu führen, dass Eltern gar nicht erst versuchen, ihre Kinder bei schulischen Bewältigungsaufgaben zu unterstützen (vgl. Bandura 2006, S. 164 ff.).

Ist der Wirkungsraum Familie darüber hinaus durch eine Migrationsgeschichte oder Fluchterfahrungen geprägt, sind die Sprachkenntnisse oftmals gering und es mangelt oder fehlt an Wissen über Unterstützungsstrukturen und das deutsche Schulsystem. Auch das sorgt für das Ausbleiben von Resonanz. Außerdem entstehen Mehrbelastungen aufgrund von Integrationsanforderungen. Die Eltern absolvieren Sprachkurse, Schulabschlüsse oder Berufsausbildungen, sind durch erhöhte Behördenkommunikation in einer fremden Sprache gefordert und machen häufig Erfahrungen von Ausgrenzung und Diskriminierung. Gerade bei der Kommunikation mit Ämtern und Behörden unterstützen oftmals die Kinder ihre Eltern, z. B. beim Übersetzen und Ausfüllen von Formularen oder bei Telefongesprächen. Zudem helfen die Kinder ihren Eltern bei schulischen Herausforderungen, etwa dem Erlernen der deutschen Sprache. Dadurch besteht die Gefahr einer belastenden Parentifizierung.

Wirkungsraum Schule

Der weiträumige Begriff der „Schulkultur“ als ein wichtiger Faktor von Schulabsentismus zeigt sich deutlich in unserem Datenmaterial. Wie Schule wahrgenommen wird, lässt sich anhand sogenannter Push- und Pull-Faktoren unterscheiden, die Schule entweder abstoßend oder anziehend wirken lassen (vgl. Seeliger 2016, S. 31). Als positiv wird hierbei eine „wahrnehmende Schulkultur“ gesehen, in der sich Schüler_innen „gesehen“ und wertgeschätzt fühlen. Erstrebenswert ist ein Verhältnis zwischen den Lehrer_innen, den Schüler_innen und den Inhalten des Unterrichts, das Schule zur Resonanz erfahrung für die Schüler_innen macht. Dabei kann die Lehrkraft Schüler_innen begeistern und hat ein echtes Interesse an ihnen als Menschen. Die Schüler_innen fühlen sich dadurch angenommen, aufgehoben und wertgeschätzt, ihnen wird die Möglichkeit geboten, die Lerninhalte als Feld bedeutungsvoller Möglichkeiten zu erfahren. Andernfalls entsteht eine „stumme Weltbeziehung“ (vgl. Rosa 2017), die wiederum die Inhaltsebene definiert. Eine resonante Atmosphäre kann offensichtlich einen starken Pull-Faktor der Schule generieren.

Andererseits entwickelt Schule auch abstoßende Aspekte. Sie ist der Ort, an dem die Kinder und Jugendlichen neben ihrem Zuhause die meiste Zeit verbringen. Die Lehrer_innen spielen daher eine sehr bedeutsame Rolle, nicht nur im Bildungs- und Erziehungsprozess, sondern auch in der Wahrnehmung und Anerkennung der Schüler_innen. Wenn deren Erfolg im Ringen um Aufmerksamkeit ausbleibt, entstehen Push-Faktoren. Aus der Perspektive der Schulsozialarbeit zeichnet sich in der Breite ein Defizit der schulischen Angebote ab, das sich thematisch um den Begriff der „Lebensferne“ gruppiert. Es entsteht das Bild einer Institution, die

sich nicht ausreichend an den einzelnen Schüler_innen orientieren kann und sich zudem mit ihren Angeboten wenig auf deren Lebenswelt bezieht. In diesem Zusammenhang ist auch das hierarchische Grundmuster relevant, das „autoritäre Mindset“ der Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden, in dem der Mangel an Mitbestimmung, an einer „echten“ Partizipation für Schüler_innen kommuniziert wird. Aus Sicht der Motivationspsychologie wirkt aber vor allem die Befriedigung der Bedürfnisse nach sozialer Einbindung, Autonomie und Kompetenz motivierend (vgl. Ryan/Deci 2000, S. 70).

Auch der Leistungsdruck und die Wettbewerbslogik können auf Schüler_innen abstoßend wirken. Für die intrinsische Bildungsmotivation ist die Wahrnehmung unerlässlich, dass durch Bildung die eigenen Handlungsmöglichkeiten erhöht werden. Stattdessen werden aber eher für den Arbeitsmarkt relevante Aspekte in Zahlen („Noten“) ausgedrückt, obwohl das selbst für viele Unternehmen kein ausreichender Qualitätsnachweis mehr ist. Ein echter Bezug zur Lebenswelt der Schüler_innen fehlt (vgl. Böhnisch 2017, S. 36 ff.; Seeliger 2016, S. 211). Aus Sicht der Kritischen Theorie kommt es zur „Kommodifizierung“: Die kapitalistische Verwertungslogik wird auf einen Bereich übertragen, der eigentlich außerhalb der Ökonomie liegt. Die auf Zahlen bezogene Vergleichbarkeit ignoriert die qualitativen Aspekte der „Lernleistung“. Die sozial-konstruktivistische Lerngemeinschaft tritt in den Hintergrund (vgl. Kergel 2019, S. 637 f.; Darge 2009, S. 91 ff.).

Die meisten Schüler_innen bewältigen zwar diese Herausforderung des schulischen Wettbewerbs mithilfe stabiler Ressourcen und positiver Resonanz erfahrungen, es wird jedoch übersehen, dass es auch junge Menschen gibt, die sich in einem solchen System nicht zurechtfinden. Es scheint, dass ein wettbewerbsorientiertes Bildungssystem jenseits des Erfolges zwangsläufig Menschen aus dem Blick verliert (vgl. Klemm 2023, S. 13 f.). An dieser Stelle soll aber auch auf die Belastung der Lehrkräfte hingewiesen werden. Der Druck der Leistungsorientierung lastet nicht nur auf den Schüler_innen, sondern ebenso auf den Lehrer_innen (vgl. Behnert/Pittius/Andrä/Schuster 2022, S. 44 f.).

Schließlich erscheinen auch Konflikte zwischen Schüler_innen, die sich bis hin zu Mobbing ausprägen können, als ein wesentlicher Push-Faktor, der Schulabsentismus befördert. Es ist daher anzunehmen, dass Schule von einzelnen jungen Menschen als regelrecht feindlicher Ort empfunden wird.

Wirkungsraum Peergroup

Der Einfluss der Peergroup (Ecarius et al. 2011, S. 113) wird in der Fachliteratur zum Schulabsentismus als besonders bedeutsam beschrieben (vgl. Ricking et al. 2023, S. 11). Für das Jugendalter lässt sich annehmen, dass die Gleichaltrigen-gruppe eher zur Bestätigung oder Verstärkung des bestehenden Selbstbildes ausgewählt wird. Identität gilt als die wesentliche Entwicklungsaufgabe in dieser Lebensphase (vgl. Erikson 1979). Die Gleichaltrigen-gruppe ist somit der Ort, an dem die eigene Weitsicht und damit verbunden die Distanz zur Schule geteilt und unterstützt werden.

Im vorliegenden Zusammenhang ist auch die nicht freiwillig

ausgewählte, sondern durch die Schule vorgegebene Gruppe der Klassengemeinschaft relevant, der sich die einzelnen Schüler_innen kaum entziehen können. Die Vergleichsfläche ist in dieser Klassengemeinschaft groß, da die Kinder oder Jugendlichen meist ein homogener Jahrgang sind und die Leistungsniveaus daher als identisch angenommen werden. Wer schlechter ist und nicht mithalten kann, fällt daher schnell auf.

In unseren Befragungen wird der Einfluss der Peergroup mehrfach infrage gestellt. Das Fernbleiben vom Unterricht als Gruppe bezieht sich oft nur auf Randstunden. Die Interviews lassen stattdessen die Hypothese zu, dass die Gleichaltrigen der Klassengemeinschaft das Fehlen kommentieren und die abwesenden Mitschüler_innen sogar motivieren, wieder öfter in die Schule zu kommen; ihnen wird sogar das Potenzial zugeschrieben, proaktiv auf den Schulbesuch hinzuwirken.

Durch die besondere Bedeutung der Peergroup als Ort für notwendige Anerkennungserfahrungen liegt es umgekehrt nahe, dass die Atmosphäre in der Peergroup zum Push-Faktor und zur Ursache von Schulabsentismus werden kann, wenn die Bedürfnisse junger Menschen dort missachtet werden. Darauf wird insbesondere in Zusammenhang mit dort erlebten Mobbing Erfahrungen hingewiesen. Hier und bei anderen möglichen Ausgrenzungserfahrungen zeigt sich die Relevanz des Umgangs mit den in jedem menschlichen Miteinander unvermeidlichen Konflikten.

Wirkungsraum Bildungssystem

Neben den drei beschriebenen Wirkungsräumen lässt sich aus unserer Forschung ein vierter ableiten: der Wirkungsraum Bildungssystem. Die oben skizzierten theoretischen Erklärungszusammenhänge zum Phänomen Schulabsentismus haben bereits aufgezeigt, dass das gegenwärtige deutsche Bildungssystem nicht für die persönlichen und beruflichen Entwicklungen aller Kinder und Jugendlichen gute Rahmenbedingungen bietet. Dies spiegelt sich bei den betroffenen Familien in der Haltung zu Schule als Teil des Bildungssystems wider, die sich in Distanzierung und offener Kritik ausdrückt.

Auch Lehrkräfte ordnen das wettbewerbsorientierte Bildungssystem (vgl. Klemm 2023, S. 13 f.), das den Rahmen für die Arbeit an öffentlichen Schulen vorgibt, kritisch ein. In die schulische Praxis übersetzt sei dies vor allem eine Orientierung an Leistungen und Leistungsdefiziten von Schüler_innen, wobei eine auf jede_n einzelne_n Schüler_in bezogene Perspektive in den Hintergrund trete. Die Ausgestaltung öffentlicher Schulen bilde insofern die Schwierigkeit ab, überhaupt individuell schüler_innenbezogen agieren zu können: Problematisch seien die unzureichende Bedarfsorientierung (personelle Ausstattung; Weiterbildungsbedarfe; gesteigerte multiplexe Problemlagen in Schulen und Herkunftsmilieus; Zeitbedarfe); eine harte Wettbewerbs- bzw. Leistungslogik; starre Strukturen; die unzureichende Vernetzung von Fachkräften verschiedener Professionen (z. B. Lehrer_innen und Schulsozialarbeiter_innen) sowie die primär auf Fachdidaktik, aber kaum auf (sozial-)pädagogische Bedarfe ausgerichtete Lehrer_innenausbildung.

Die Schule rückt hier unweigerlich als „System“, als Institution sowie als Sozialisations- und Lernort – als Lebenswelt – in den Fokus. Wie eingangs beschrieben, begegnet Schule jungen Menschen immer mindestens in einer Doppelrolle: Sie ist zum einen erheblicher Teil der kindlichen und jugendlichen Erfahrungswelt, zum anderen aber auch ein funktional organisiertes System, das eben einer Wettbewerbslogik folgt. Der Wirkungsraum Bildungssystem strukturiert das System Schule, passt aber nicht mehr zu den aktuellen schulischen Herausforderungen. Die im Bildungssystem verankerten übergeordneten Ziele, die wiederum im System Schule und konkret in der Lebenswelt Schule umgesetzt werden sollen – Wissensvermittlung als auch Erreichen formaler Bildungsabschlüsse und somit Vorbereitung auf die Berufsausbildung –, sind schwer zu erreichen. Darauf verweisen auch die Ergebnisse für Deutschland in der aktuellen PISA-Studie (vgl. OECD 2023). Einerseits folgt die Studie ebenfalls der beschriebenen Wettbewerbslogik, da Leistungsvergleiche in diversen Schulfächern vorgenommen werden (vgl. Brügelmann 2015). Andererseits schneiden die deutschen Schüler_innen kontinuierlich schlecht und mit sinkender Tendenz ab, wie die seit 2000 regelmäßig durchgeführte PISA-Studie zeigt. Wenngleich es erhebliche Unterschiede zwischen den deutschen Bundesländern gibt, muss konstatiert werden, dass im Gesamtdurchschnitt Lernziele regelmäßig nicht erreicht werden. Bei einer Lernzielorientierung, die allein der notenbasierten Leistungslogik folgt, scheint die Lebenswelt Schule demnach nicht für alle der optimale Ort des Lernens zu sein. Das Bildungssystem sollte deshalb auf seine Funktionalität und Passungsfähigkeit bezogen kritisch hinterfragt werden, da es nur noch unzureichend die notwendigen und an gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen orientierten Rahmenbedingungen für schulisches Lernen schafft.

Unsere Forschung zeigt, dass meist mehrere Bedingungsfaktoren aus verschiedenen Wirkungsräumen zusammenkommen, dass Schule (als Teil des Bildungssystems) dieser Gemengelage oftmals nicht adäquat begegnet und dass der Wirkungsraum Bildungssystem eine übergeordnete Rolle innehat.

PRAXISABLEITUNGEN

Schulabsentes Verhalten ist vielschichtig und multikausal. Dieser Erkenntnis müssen auch die Interventionsformen genügen. Wenngleich die bundesdeutsche föderale Struktur eine Generalisierung von Handlungsmöglichkeiten mitunter erschwert, wird hier eine allgemeine und übergreifende Interventionsstrategie auf Basis der eigenen Forschung vorgeschlagen.

Strukturelle und netzwerkbezogene Interventionen

Vor allem im Bereich des drohenden und des passiven Schulabsentismus und damit im Vorfeld von juristisch definierten Zusammenhängen scheint es noch nicht die notwendige Vernetzung zwischen den beteiligten Akteur_innen zu geben. Eine Ursache kann in der noch fehlenden systematischen und für alle Schulen verbindlichen Unterstützungsstruktur zu liegen. Zwar gelingt es an einigen Schulen, den schulabsentenden Schüler_innen durch ein akquiriertes Netzwerk die erforderliche

derliche Hilfe zu geben. Allerdings scheinen jene optimalen Hilfefunktionen primär einer Personengebundenheit zu unterliegen. Anders formuliert muss der/die Schüler_in ein gewisses Maß an Glück dahingehend haben, an „die richtigen Personen“ zu geraten, die das entsprechende Fachwissen sowie die notwendigen Vernetzungskompetenzen und -ressourcen mitbringen.

Wesentliche Schlussfolgerung aus diesen Erkenntnissen ist die große Bedeutung der Zusammenarbeit aller relevanten Akteur_innen im Handlungsfeld Schulabsentismus in Form von professioneller Netzwerkarbeit. Die bloße Existenz potenziell unterstützender Fachleute stellt eine tatsächlich vernetzte und am Einzelfall orientierte Arbeit noch nicht sicher. Netzwerkarbeit erfordert bestimmte Grundvoraussetzungen, etwa die fachliche Expertise zum professionell vernetzten Arbeiten, personelle und zeitliche Ressourcen sowie Verbindlichkeit (vgl. Schubert 2018). Für das Erfüllen dieser Anforderungen erweisen sich beispielsweise Fachstellen für Schulabsentismus als prädestiniert. Eine solche Fachstelle kann die zentrale Aufgabe der Vernetzung koordinieren und steuern.

Die Stärkung des Netzwerks kann aber nur gelingen, wenn auch in den Schulen entsprechende Voraussetzungen geschaffen werden. So hat sich gezeigt, dass das Wissen zum „Wer?“ (potenzielle Unterstützungspartner_innen) und „Wie?“ (welche Schritte sollten wann unternommen werden) an das schulische Fachpersonal transferiert werden muss. Ebenso sind entsprechende Zeiträume zu bedenken, da strukturierte interdisziplinäre Netzwerkarbeit zeitintensiv ist (vgl. Schubert 2018; Quilling et al. 2013).

Weiterhin ist eine Stärkung der interdisziplinären Struktur von Schulen anzustreben. Neben Schulsozialarbeit ist auch ein niedrigschwelliger Zugang zu schulpsychologischer Beratung erforderlich. Die Kapazitäten jener Expert_innen sind jedoch gegenwärtig häufig ausgeschöpft, da sie sich mit vielen unterschiedlich gelagerten Problemen der Schüler_innen befassen und in der Regel für sehr viele Kinder und Jugendliche Ansprechpartner_innen sind.

Gleichermaßen ist eine wahrnehmende und anerkennende Schulkultur anzustreben. Deren Auswirkungen zeigen sich zwar vor allem auf der Ebene der direkten Begegnungen in den Schulen. Sie braucht aber auch ein strukturelles Fundament, etwa in Bezug auf die Inhalte der Aus- und Weiterbildung von Lehrer_innen zu (sozial-)pädagogischen Themenbereichen oder die konkreten Lösungsstrategien bei Schulabsentismus.

Ricking et al. (2023, S. 118) verweisen darauf, dass die Weiterentwicklung der jeweiligen Schule als einer lernenden Institution Grundlage der Reaktion auf Schulabsentismus ist: „Die Basis und der zentrale Zugang für Fortschritte liegen in der Schulentwicklung“ (ebd.). Anders gesagt, Schulen können nicht so bleiben, wie sie sind, wenn sie auf die Herausforderung Schulabsentismus reagieren sollen.

Intervention bei drohendem und passivem Schulabsentismus

Als problematisch erweist sich, dass sich Interventionen derzeit vor allem auf die Phase des aktiven Schulabsentismus (s. u.) beziehen, aber nicht auf dessen Vorstufen. Massiver Schulabsentismus entsteht jedoch nicht situativ und spontan, sondern hat meist eine Vorgeschichte, die oft bereits in der Grundschule beginnt (vgl. Ricking et al. 2023).

Die Bearbeitung von Schulabsentismus muss möglichst schnell erfolgen. Grundlage für schnelle Reaktionen auf die Abwesenheit vom Unterricht sind eine konsequente und transparente Anwesenheitsdokumentation und klar festgelegte Reaktionen der Schule. Insbesondere in Fällen von drohendem und passivem Schulabsentismus ist ein Teil des Problems, dass schulabsente Kinder und Jugendliche, die als unter 14-Jährige noch nicht strafmündig sind oder sich noch nicht in einem Bußgeldverfahren befinden, überhaupt nicht systematisch erfasst werden. Eine solche statistische Erfassung wäre zu empfehlen, da sie ein realistisches Bild von drohendem, passivem und aktivem Schulabsentismus ermöglichen würde.

Für die pädagogischen Reaktionen auf Anzeichen eines schleichenden Rückzugs aus dem Schulbesuch haben die bereits auf der strukturellen Ebene geforderten Angebote der Schulsozialarbeit eine wesentliche Bedeutung. Darüber hinaus ist wegen der steigenden psychischen Belastung von Kindern und Jugendlichen die Bedeutung präventiver schulpsychologischer Angebote zu stärken, die sich an ihren Lebenswelten orientieren.

Bei Problemen, die über die sozialpädagogischen Handlungsfelder hinausreichen, wäre die Verantwortung der Lehrer_innen zu stärken, etwa in Hinblick auf den Wirkungsraum Peergroup.

Einen weiteren Ansatzpunkt bietet die Elternarbeit. Vor allem die Arbeit mit dem gesamten Familiensystem unter Zuhilfenahme einer engmaschigen und individuellen Unterstützung ist hier ein relevanter Zugang. Begegnung und Austausch scheinen dahingehend von größter Wichtigkeit und sollten fortlaufend ausgebaut werden.

Das Familiensystem kann dabei nicht losgelöst von aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen, wie Entgrenzungen oder ungleichen Zugängen zu Ressourcen, betrachtet werden, wenn Anknüpfungspunkte für geeignete Hilfen gesucht werden (vgl. Rätz et al. 2014). Für die Zusammenarbeit wird zudem eine systemische Perspektive gefordert. Als erfolgreiches Praxisbeispiel kann hier die Methode des „Familienklassenzimmers“ herangezogen werden³.

Drohender oder passiver Schulabsentismus kann auch Ausdruck von „Fehlpassungen“ zwischen den schulischen Angeboten und der adoleszenten Persönlichkeitsentwicklung

³ Über ein Schulhalbjahr finden regelmäßig Sitzungen mehrerer Eltern mit ihren Kindern im Beisein einer Lehrkraft und zweier Therapeut_innen statt. Dadurch können Familien gemeinsam eine Perspektive auf die Herausforderungen des Schulalltags entwickeln. Es wird angestrebt, dass Kinder dadurch in ihren Schulklassen und im sozialen Umfeld der entsprechenden Schule bleiben können (vgl. Landeshauptstadt Dresden 2019, S. 18 ff.)

sein (vgl. Ricking et al. 2023, S. 11). Dem entsprechenden Bedarf kann mit Projekten in Jugendwerkstätten oder Produktionsschulen im Bereich der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit nach § 13 SGB VIII begegnet werden, die es schulabsenten Jugendlichen lebensweltorientiert ermöglichen, einen Schulabschluss zu absolvieren.

Aufgrund der steigenden Zahlen psychischer Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen ist neben der Stärkung psychologischer Unterstützungsangebote an Schulen auch die Möglichkeit der Schulpflichterfüllung in der stationären Jugendhilfe oder in einer psychosomatischen Klinik in Betracht zu ziehen.

Insgesamt lässt sich für drohenden und passiven Schulabsentismus festhalten, dass eine stärkere und flächendeckende Strukturierung der Hilfsangebote notwendig ist. Auch die Potenziale der Verzahnung der beteiligten Disziplinen sowie die Bereitstellung lebensweltorientierter Angebote sind noch nicht ausgeschöpft.

Intervention bei aktivem Schulabsentismus

Auch für aktiv schulabsente Schüler_innen sind die bereits oben in Bezug auf drohenden und passiven Schulabsentismus erwähnten Angebote der Jugendhilfe möglich.

In der Regel wird, sofern die Schüler_innen 14 Jahre oder älter sind, ein Bußgeldverfahren eingeleitet. Wird dieses Bußgeld nicht beglichen, folgt meist eine Umwandlung in Arbeitsstunden und im weiteren Verlauf eine Anhörung, an der auch Mitarbeiter_innen der Jugendhilfe im Strafverfahren teilnehmen.

Die von uns befragten Expert_innen ordnen diese Verfahren auch als Türöffner für strukturierte Hilfsmaßnahmen ein. Allerdings betonen sie in diesem Zusammenhang die unbedingt erforderliche Mitwirkung der Eltern, deren Rolle mitunter ambivalent ist. So sehen sich diese aufgrund vielfältiger Herausforderungen innerhalb der familiären Lebenswelt und daraus folgender Überlastung oftmals nicht in der Lage, ihrem Kind die notwendige elterliche Unterstützung zu geben. Damit erweitert sich gewissermaßen das Interventionsfeld. Auf die Frage gerichtet, wie Eltern unterstützt werden können, bevor sie selbst in der Lage sind zu unterstützen, wäre vor allem die Stärkung von Kommunikation und Information über die Hilfe bei Schulabsentismus (z. B. via Elterncoachings) herauszustellen.

Die bei aktivem Schulabsentismus involvierten Institutionen (Jugendamt, ARGE, Jugendhilfe im Strafverfahren, freie Träger der Jugendhilfe, Bildungseinrichtungen) und Personen (Psycholog_innen, Sozialarbeiter_innen, Richter_innen, Lehrer_innen) müssen gut miteinander vernetzt sein. So können unterstützende Maßnahmen in Richtung Schulabschluss und Berufsausbildung, etwa Überbrückungs- und Perspektivprogramme, gemeinsam und orientiert an den Jugendlichen entwickelt werden. Intensiv und interdisziplinär werden so mit den betroffenen Schüler_innen und deren Eltern Ursachen und Lösungsmöglichkeiten bzgl. des Schulabsentismus erarbeitet.

Überdies ist zu vermuten, dass mit Blick auf die jugendliche Entwicklung der Einfluss nur wenig älterer Personen, die zudem selbst Schulabsentismuserfahrungen gemacht haben, erheblich sein kann. Für den Bereich des Schulabsentismus existieren im Fachdiskurs bereits Überlegungen zum Einsatz von Mentor_innenprogrammen (vgl. Ricking 2017, S. 33 ff.) Die Interviewdaten verweisen auf ein Peer-Counseling (vgl. Rothenberg 2011), das eine Begegnung zwischen ehemals schulabsenten Personen mit Erfahrungskompetenzen und gegenwärtig Betroffenen auf Augenhöhe ermöglicht. In einer solchen Wechselwirkung würde der schulabsente junge Mensch weniger die Erfahrung von Fremdbestimmung machen, sondern umgekehrt Anerkennung erleben. Er fühlt sich durch das Peer-Gegenüber verstanden und kann idealerweise eine offeneren Haltung, die durch Selbstwirksamkeit geprägt ist, entwickeln.

6 ZUSAMMENFASSUNG

Die vorangegangenen Erläuterungen unserer Erkenntnisse zum Schulabsentismus machen deutlich, dass es sich um ein multikausales und komplexes Phänomen handelt. Dieses ist einerseits individuell zu verorten und entsteht andererseits in vielschichtigen Wirkungsräumen. Schulabsentismus hat individuumszentrierte Bezüge, ist aber auch relational, soziodynamisch, systemisch und strukturell begründet.

Die unterschiedlichen Ebenen zeigen sich exemplarisch verdichtet in den von unseren Gesprächspartner_innen genannten Zielen der Hilfen bei Schulabsentismus. Während individuumszentriert eher eine „Heilung“ der einzelnen Schüler_innen angestrebt wird, bezieht die relationale Sicht das soziale Netzwerk ein. Ziel können aber auch Veränderungen des strukturellen Hintergrundes sein. Der engere und weitere soziale Kontext und damit die Soziodynamik des Ausstiegs aus der Schulbildung bleiben dabei vorerst unberücksichtigt.

In einer weiteren Perspektive gilt es das Gegenüber schon im Vorfeld nicht zu verlieren, an ihm „dranzubleiben“, was die Notwendigkeit einer relationalen Bearbeitung des Schulabsentismus betont. Im Hintergrund deutet sich zudem mit dem „System“ ein weiterer Rahmen für Handlungsoptionen ein. Der komplexe Zusammenhang Schulabsentismus verlangt aus unserer Sicht nach Reaktionen auf allen beschriebenen Ebenen. Die Praxisableitungen müssen deshalb zwischen drohendem, passivem und aktivem Schulabsentismus differenzieren und sich sowohl auf der individuellen als auch auf der netzwerkbezogenen sowie der strukturellen Ebene bewegen. Insbesondere für die Struktur- und Netzwerkebene kann festgehalten werden, dass hier noch erhebliche Potenziale der Erweiterung und Verstärkung bestehen. Im Bereich des drohenden und des passiven Schulabsentismus sind vor allem strukturierte Unterstützungsleistungen auf Basis einer starken Netzwerkarbeit zu empfehlen. Im Bereich des aktiven Schulabsentismus ist besonders die Elternarbeit zu stärken; überdies wäre eine Peer-Beratung ein auszulotendes Instrument.

Es wird daher noch einmal abschließend auf den Ausgangspunkt des Textes verwiesen. Um die Bildungsmotivation junger Menschen im 21. Jahrhundert zu unterstützen, braucht es feste Brücken zwischen den „Kontinenten“ Soziale Arbeit und Schulpädagogik.

Katrin Pittius, Markus Andrä, Maren Behnert, Robert Schuster

LITERATURVERZEICHNIS

AG Schulabsentismus beim Jugendamt der Landeshauptstadt Dresden (2019): Konzept Schulabsentismus, [online] <https://jugendinfoservice.dresden.de/de/fachkraefteportal/jugendhilfeplanung/konzept-schulabsentismus-2019.php> [02.06.2024].

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt, [online] <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/bildung-in-deutschland-2020> [06.01.2024].

Bandura, A. (2006): Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Sciences* 1 (2), S. 164–180.

Behnert, M. / Pittius, K. / Andrä, M. / Schuster, R. (2022): Schulabsentismus. Überforderung im Wirkungsraum Schule. *Corax Fachmagazin für Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen* 5. Chemnitz: S. 42–45.

Böhnisch, L. (2017): *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. 7. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Böhnisch, L. (2018): *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. 8. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Bolay, E. / Iser, A. (2016): Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit. In: Grunwald, K. / Thiersch, H. (Hrsg.): *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 142–152.

Bronfenbrenner, U. (2012): Ökologische Sozialisationsforschung – Ein Bezugsrahmen. In: Bauer, U. / Bittlingmayer, U. H. / Scherr, A. (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 167–176.

Brügelmann, H. (2015): *Vermessene Schulen – standardisierte Schüler. Zu Risiken und Nebenwirkungen von PISA, Hattie, VerA & Co.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Darge, K. (2009): „Wie gern gehst du zur Schule?“ – Eine empirische Studie zum Ausmaß und zur Entwicklung der Schulfreude bei Berliner Schülerinnen und Schülern. In: Peek, R. / Peperhove, B. / Plöger, W. / Stratmann, J. (Hrsg.): *Heterogenität von Lerngruppen. Eine Herausforderung an die Schulpädagogik*. Köln: Springer VS, S. 91–114.

Ecarius, J. / Eulenbach, M. / Fuchs, T. / Walgenbach, K. (2011): *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag.

Erikson, E. H. (1979): Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit. In: Ders.: *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am M.: Suhrkamp, S. 55–122 [orig. 1950].

Griebel, W. / Niesel, R. (2011): *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen.

Kergel, D. (2019): Prüfen – Vom standardisierenden Wettbewerb zum gemeinschaftlichen Prüfen. In: Kergel, D. / Heidkamp, B. (Hrsg.): *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS, S. 635–645.

Klemm, K. (2023): Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Demographische Verknappung und qualifikatorische Vergeudung. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, [online] https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Jugendliche_ohne_Hauptschulabschluss_Klemm_final.pdf [22.11.2023].

Lewin, K. (1963): *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*. Bern: Huber.

Martens, M. / Asbrand, B. (2021), „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11: S. 55–73.

Mead, G. H. (1991): *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

OECD (2023): PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit. Bielefeld: PISA / wbv Media, [online] <https://doi.org/10.3278/6004956w> [03.01.2024].

Quilling, E. / Nicolini, H. J. / Graf, C. / Starke, D. (2013): Netzwerkmanagement. In: Dies.: *Praxiswissen Netzwerkarbeit. Gemeinnützige Netzwerke erfolgreich gestalten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 62–93.

Rätz, R. / Schröer, W. / Wolff, M. (2014): *Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Ricking, H. (2017): Nicht allein – Mentoring-Programme stellen Kindern und Jugendlichen eine Vertrauensperson an die Seite. *Grundschule* 9, S. 32–38.

Ricking, H. / Dunkake, I. / Wiegand, J. / Arnkens, C. / Pielage, V. / Fischer, A.-C. / Sannen, L. / Menting, A. / Frauen, T. (2023): Jeder Schultag zählt. *Praxishandbuch für die Schule zur Prävention und Intervention bei Absentismus*. Hamburg: Joachim Herz Stiftung.

Rosa, H. (2017): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.

Rothenberg, B. (2011): Peer Counseling. In: Lenz, A. (Hrsg.): *Empowerment: Handbuch für die ressourcenorientierte Praxis* (Fortschritte der Gemeindepsychologie und Gesundheitsförderung (FGG)). Tübingen: dgvt-Verlag, S. 257–276.

Ryan, R. M. / Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55 (1), S. 68–78.

Schubert, H. (2018): *Netzwerkmanagement in Kommune und Sozialwirtschaft. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Schütz, A. (1974): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt am M.: Suhrkamp.

Seeliger, S. (2016): *Schulabsentismus und Schuld Dropout*. Wiesbaden: Springer VS.

Städtisches Klinikum Dresden (2023): Pädiatrische Psychosomatik/Psychotherapie, [online] <https://www.klinikum-dresden.de/kinderklinik/Stationen/Station+KJ3.html> [17.04.2023].

Stamm, M. / Ruckdäschel, C. / Templer, F. / Niederhauser, M. (2009): *Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag.

Tannenbaum, F. (1953): *Crime and Community*. Boston, MA: Ginn and Company.

Thiersch, H. (1995): *Lebenswelt und Moral. Beiträge zur moralischen Orientierung Sozialer Arbeit*. Weinheim/München: Juventa.

Thiersch, H. / Grunwald, K. / Königeter, S. (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 175–196.

Vester, H.-G. (2009): *Kompendium der Soziologie: Grundbegriffe*. Wiesbaden: VS Verlag.

SICHTWEISEN DER PRAKTIKER_INNEN – ERGEBNISSE DES FACHTAGES AM 19. APRIL 2023 IN DER FACHHOCHSCHULE DRESDEN

Der Fachtag am 19. April 2023 in der Fachhochschule Dresden verfolgte das Ziel, wissenschaftliche und praxisbezogene Perspektiven auf Schulabsentismus aufzunehmen und zu diskutieren. Neben den Fachvorträgen gab es mehrere Workshops, die dazu dienten, die Expertise unterschiedlicher Professionen in diesem Problemfeld (Lehrer_innen, Schulsozialarbeiter_innen, Berater_innen des Jobcenters, Mitarbeiter_innen des Amtsgerichtes und der Jugendhilfe im Strafverfahren, Psycholog_innen) zu verknüpfen und Anregungen zur Sensibilisierung aller beteiligten Fachkräfte zu geben. Jede Gesprächsrunde wurde von Expert_innen aus dem jeweiligen Handlungsfeld geleitet. Zur Unterstützung bei der Moderation und Dokumentation war jeder Arbeitsgruppe zusätzlich eine Person aus dem Vorbereitungsteam des Fachtages zugeordnet.¹

An der intensiven Beteiligung im Verlauf des Tages zeigte sich deutlich, dass diese Workshops den Schwerpunkt der Veranstaltung bildeten. Fachkräfte aus den verschiedenen Praxisbereichen im Handlungsfeld Schulabsentismus kamen miteinander in einen intensiven Austausch. Im folgenden Text werden die Erfahrungen in den Arbeitsgruppen und die wesentlichen Ergebnisse der Gespräche zusammengefasst. Den jeweiligen Abschnitten sind ausdrucksstarke Auszüge aus dem Datenmaterial unserer Begleitforschung vorangestellt, die im Vorfeld des Fachtages als Inspiration für die Workshopvorbereitung mit den jeweiligen Expert_innen dienten.²

SCHULABSENTISMUS UND JUSTIZ

„Also, wir haben hier zwei Ziele, einmal, dass sie einen Schulabschluss schaffen, sprich wieder zur Schule gehen, und keine Straftaten begehen, das sind so meine Ziele, die ich formuliere, und wie gesagt, in die Schule gehen heißt nicht, dass man keine Straftaten begeht, aber die Wahrscheinlichkeit ..., also ich hatte noch keinen Abiturienten, der die Schule regelmäßig besucht hat, der ständig Straftaten begangen hat.“

(Mitarbeiter_in am Amtsgericht)

Expert_innen in dieser Arbeitsgruppe waren ein_e Sozialarbeiter_in der Jugendhilfe im Strafverfahren sowie ein_e Richter_in am Amtsgericht, der/die für Jugendstrafsachen verantwortlich ist. In den Gesprächen zeichnete sich ab, dass der Erfolg eines Bußgeldverfahrens eher in der erzieherischen Wirkung der Strafe als in der „Bestrafung“ selbst gesehen wird (vgl. den Beitrag von Ricking/Enderle in diesem Heft). Für die gelingende Zusammenarbeit zwischen Gericht und Jugendhilfe im Strafverfahren braucht es Verbindlichkeit, Klarheit im Rollenverständnis sowie Handlungssicherheit bei den beteiligten Akteur_innen. Notwendig ist eine kontinuierliche finanzielle Ausstattung der entsprechenden Projekte.

¹ Als Ausgangspunkt der Gesprächsrunden gab das Organisationsteam des Fachtages Fragen in die Gruppen:

- Wie ist Ihre Perspektive auf Schulabsentismus?
- Welche Interventionen halten Sie für besonders wirkungsvoll?
- Welche Kooperationen sind hilfreich bzw. funktionieren gut?
- Wo sehen Sie noch Verbesserungsmöglichkeiten?
- „Wunderfrage“: Was würden Sie in diesem Bereich tun, wenn Sie über Zauberkräfte verfügen würden?

² Während die den Unterkapiteln vorangestellten Interviewpassagen als eingerückte Langzitate gekennzeichnet sind, werden wörtliche Übernahmen aus den Protokollen des Fachtages im Fließtext durch Kursivsetzung und Anführungszeichen markiert.

Besonders wichtig im Kontext der juristischen Bearbeitung von Schulabsentismus sind darüber hinaus niederschwellige Informationswege. Als wesentlich werden zudem die administrative Vernetzung sowie der Wissenstransfer in die Praxis betrachtet, insbesondere in Bezug auf die notwendigen sozialpädagogischen Kenntnisse, die Handlungs- bzw. Verfahrensabläufe und die Zielgruppenorientierung.

SCHULE UND SCHULSOZIALARBEIT

„Das ist jetzt ein bisschen politisch. Die Stärkung der Oberschule ist das Allerwichtigste glaube ich. Denn so schrecklich das ist, aber das Hauptproblem bei uns an der Schule ist einfach Leistung. Leistungsdefizite. Und leider ist die Schule auch so aufgebaut, dass man sich an Leistungsdefiziten orientiert. Schon Beratungen finden ja nur defizitorientiert statt. Immer. Und wir gucken auf die Defizite und nicht auf das, was Schüler gut können. Das ist allerdings, also da kann jetzt die Schule per se gar nicht viel machen, das ist rein strukturell ein Problem.“

(Lehrer_in)

Für diesen Workshop übernahmen ein_e Gymnasiallehrer_in, ein_e schulische_r Inklusionsassistent_in und ein_e Schulsozialarbeiter_in die Rollen der Expert_innen. Im Gespräch offenbarten sich sehr deutlich kritische Perspektiven auf die Institution „Schule“ bzw. das Bildungssystem. Die Teilnehmer_innen benannten verschiedene Defizite, die im Folgenden erläutert werden. Vorweg muss an dieser Stelle aber noch darauf hingewiesen werden, dass es sich hier vor allem um eine Außensicht auf die Schule handelt. Obwohl die Veranstaltung auch über das Online-Portal des Sächsischen Landesamts für Schule und Bildung (LaSuB) als mögliche Weiterbildung angeboten wurde, waren nur sehr wenige Lehrer_innen anwesend. Möglicherweise zeigt sich hier ein fehlender Brückenschlag zwischen den „Kontinenten“ Schulpädagogik und Sozialpädagogik (vgl. Bitzan/Bolay/Thiersch 2006, S. 72).

Besonders häufig wurde auf die Bedeutung des Kommunikationsklimas an den Schulen hingewiesen. Dieser Aspekt zeigte sich auch in unserer eigenen Untersuchung des Problemfeldes Schulabsentismus (vgl. Andrä/Pittius/Behnert/Schuster 2023, S. 35 ff., sowie Pittius/Andrä/Behnert/Schuster in diesem Heft). Der Austausch zwischen den Schulleitungen und den verschiedenen Fachkräften an den Schulen erscheint verbesserungsbedürftig. Es mangelt zudem an der gegenseitigen Wertschätzung. Psychische Verletzungen drohen. Als problematisch wurde auch das Verhältnis zwi-

schen den verschiedenen Generationen im jeweiligen Schulteam beschrieben. Von besonderer Relevanz erscheint das Verhältnis der Fachkräfte zu den Eltern. In diesem Zusammenhang ist auch der wiederholte Hinweis der Teilnehmer_innen bedeutsam, dass Schulleitungen und Lehrer_innen durch Schulabsentismus besonders herausgefordert werden.

In Zusammenhang mit der Kommunikationsatmosphäre steht ein weiterer Aspekt, der in der Gesprächsrunde größeren Raum einnahm, nämlich die Dimension der pädagogischen Haltung der Fachkräfte. Diesbezüglich wurde die Bedeutung der kritischen Selbstreflexion betont. Die unweigerliche Machtposition im Verhältnis zu den Schüler_innen und auch die Grenzen der eigenen Tätigkeit sollten hinterfragt werden. Dabei kommt den Schulleitungen aus Sicht der Teilnehmer_innen große Verantwortung zu: Es wird angenommen, dass sie „von oben“ auf das „Mindset“ der Pädagog_innen Einfluss nehmen können. Dabei soll eine „Werteebene“ entstehen, die den Fachkräften die Entwicklung einer Praxis ermöglicht, die ihnen selbst guttut und die auch zur psychischen Gesundheit aller Beteiligten beiträgt.

Gefragt wurde darüber hinaus, ob Schulen die Individualität der Schüler_innen ausreichend berücksichtigen können. Lehrer_innen wird eine Lebensweltferne zugeschrieben, was im Zusammenhang mit Schulabsentismus als besonders relevant erscheint. Im Protokoll des Workshops findet sich folgende ausdrucksstarke Formulierung: „Wissen um / Rücksicht auf Lebenswelten bedeutet Prävention von Schulabsentismus.“ Dazu finden sich Bezüge in den Ergebnissen unserer vorliegenden Interviewanalyse (vgl. Andrä et al. 2023, S. 28). In der Diskussion wurde auch die Vernetzung der Schulen als wichtiger Faktor herausgestellt. Dabei geht es nicht nur um interne Kooperationsformen, insbesondere zwischen Lehrer_innen und Schulsozialarbeiter_innen, sondern ebenso um externe Beziehungen, z. B. zu klinischen Institutionen oder zu den Eltern sowie im Sinne eines Wissenstransfers mit Praxisprojekten, Wissenschaft, Politik oder Verwaltung. Diese externen Strukturen werden nicht immer als Ressourcen erkannt. Die interne Zusammenarbeit zwischen Lehrer_innen und Schulsozialarbeiter_innen wurde ebenfalls breit diskutiert. Hier deutet sich ein strukturelles Problem an. Die Schulsozialarbeit droht aus Sicht der Teilnehmer_innen in die Rolle der „Lückenbüßerin“ zu geraten. Eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe scheint nicht immer zu gelingen. Weitere Themen im Gespräch waren die Bedeutung schneller Interventionen bei Schulabsentismus und die Relevanz der Häufigkeit psychischer Erkrankungen unter Kindern und Jugendlichen im Schulalter (vgl. Ravens-Sieberer et al. 2023, S. 8 ff.).

SCHULABSENTISMUS AUS SCHÜLER_INNENSICHT

„Also wenn, ne die meisten sagen, ja, schon dann, nachdem sie die Grundschule absolviert haben, die sagen vor der Grundschule, ich hab Lust auf Schule, und nach der Grundschule sagen sie natürlich, ich hab keine Lust auf Schule. Das heißt, die Schule schafft ja relativ gut so die Motivation, die Schule zu besuchen, kaputt zu machen, das heißt, eigentlich ist Schulabsentismus schon fast, natürlich würde ich nicht sagen, aber normales Bedürfnis von Menschen.“

(Person mit eigener Absentismuserfahrung)

Für diese Arbeitsgruppe konnten wir mehrere Menschen als Expert_innen gewinnen, die am „Schnupperkurs“ der Straßenschule des Treberhilfe Dresden e. V. teilnahmen. Das Projekt „Straßenschule“ ermöglicht jungen Erwachsenen ohne Schulabschluss selbstmotivierte Lernprozesse innerhalb eines Beziehungsangebotes. Durch Vorbereitung auf eine Schulfremdenprüfung haben sie die Möglichkeit, danach einen Haupt- oder Realschulabschluss zu erlangen. Zudem gibt es einen wöchentlichen „Schnupperkurs“ für interessierte Einsteiger_innen, in dem entsprechende Grundkompetenzen erprobt werden können (vgl. Andrä/Behnert 2020, S. 11).

Ausgangspunkt der Diskussion war die Frage, was die Straßenschule vom Setting an der Regelschule unterscheidet. Das Lernen an der Regelschule erlebten die Teilnehmer_innen der Straßenschule als Überforderung, doch sie strebten weiterhin einen Abschluss an. Aus ihrer Sicht unterscheiden sich die beiden Lernorte in folgenden Aspekten:

- **Die Straßenschule bietet mehr Unterstützung beim Lernen und kleinere Klassen.**
- **Es gibt mehr Akzeptanz und Miteinander.**
- **Die Schüler_innen der Straßenschule können individueller begleitet werden.**
- **Es kann ohne Druck gelernt werden.**
- **Parallel gibt es an der Straßenschule Bezugspersonen, die im Alltag Unterstützung bieten.**
- **Im Vergleich zur vorherigen Erfahrung an der Regelschule motiviert die Straßenschule zum Lernen, denn die Teilnehmer_innen haben „keinen Bock mehr, zu Hause zu sitzen“.**

Da viele Schüler_innen der Straßenschule im Laufe ihrer Bildungsbiografie selbst Absentismuserfahrungen gemacht haben, sind ihre Argumente eine „Expertise erster Ordnung“. Problematisch erschien, dass es ein Angebot wie die Straßenschule nur in Dresden gibt. Der Bedarf wurde als weit aus höher eingeschätzt als die Zahl bestehender Angebote. Zudem wurde kritisiert, dass die Straßenschule erst jungen Menschen ab 18 Jahren ein Angebot machen kann. Aus Sicht der Expert_innen müsste es hier flexiblere Lösungen bezüglich der Schulpflichterfüllung geben. Auch Lehrkräfte und Sozialpädagog_innen leiden offensichtlich darunter, manchen Jugendlichen an der Regelschule nicht gerecht werden zu können, weil ihnen die zeitlichen Ressourcen fehlen.

In einer Schlüsselsituation wurde zudem deutlich, dass viele Erwachsene davon ausgehen, junge Menschen hätten – aus durchaus nachvollziehbaren Gründen – meist „keinen Bock“ mehr auf Schule und hörten deshalb auf, sie zu besuchen. Dabei wird aber aus Sicht der Beteiligten allzu leicht vergessen, dass die psychische Verfasstheit junger Menschen – selbst wenn sie zur Schule gehen wollen – einen Schulbesuch unmöglich machen kann.³

JUGENDAMT UND LANDESAMT FÜR SCHULE UND BILDUNG

„Aber dort ist es ganz wichtig, einerseits das Jugendamt mit in das Boot zu holen, und dort ist es, denke ich, auch wünschenswert, eine engere Verzahnung von Jugendamt und Schule herzustellen.“

(Mitarbeiter_in des Landesamtes für Schule und Bildung)

Als Expert_innen nahmen an dieser Arbeitsgruppe zwei leitende Mitarbeiter_innen des Jugendamtes der Stadt Dresden sowie ein_e Vertreter_in des Sächsischen Landesamtes für Schule und Bildung (LaSuB) teil. Beide Workshoprunden wurden stark frequentiert und es kam zu intensiven und inhaltlich vielfältigen Diskussionen. Offensichtlich besteht ein großes Interesse am Austausch zwischen Jugendamt und LaSuB.

Unter den Fachkräften herrscht ein hoher Leidensdruck. Der Absentismus bei Grundschulkindern sowie das Freilernen haben zugenommen. Deshalb forderten die Teilnehmer_innen die Entwicklung eines Leitfadens unter Mitwirkung verschiedener Akteur_innen und Professionen zum Umgang mit Schulabsentismus und dem Ruhen der Schulpflicht. Dadurch könne auch vermieden werden, dass sich die Fachkräfte an den Schulen persönlich für notwendige Maßnahmen engagieren müssen, wie es häufig der Fall ist. Lehrkräfte, Schulleitungen und weitere beteiligte Fachkräfte sollten zudem durch Weiterbildungen sensibilisiert werden.

³ Obwohl sich die psychische Gesundheit junger Menschen mittlerweile im Querschnitt wieder verbessert hat, liegt die Prävalenz insbesondere bei Angststörungen noch weit über dem Niveau der Jahre vor der Corona-Pandemie (vgl. Ravens-Sieberer et al. 2023, S. 8 ff.).

In den Gesprächen wurde die Erwartung an das LaSuB zum Ausdruck gebracht, dass die Mitarbeiter_innen besser erreichbar sein und Zuständigkeiten transparenter kommuniziert werden sollten. Aus Sicht der Teilnehmer_innen des Fachtages sollten – besonders bei längerer Schulabwesenheit – Einzelfallabsprachen möglich sein. Aus der Perspektive des LaSuB stellt der Fachkräftemangel eine sehr große Herausforderung dar. Der Unterrichtsausfall soll so gering wie möglich gehalten werden. Die Platzkapazitäten an Schulen in Dresden sind sehr begrenzt. Der Krieg in der Ukraine und damit die Aufnahme ukrainischer Flüchtlinge haben diese Situation noch verschärft.

Ähnlich wie bereits oben für die Gesprächsrunde mit Lehrer_innen und einem_einer Schulsozialarbeiter_in wurde auch darauf hingewiesen, dass am Lernort Schule mitunter ein gewaltvoller Umgang zwischen Lehrkräften und Schüler_innen (psychische Gewalt, Strafe, Erniedrigung vor der gesamten Klasse) besteht. Dabei kam die Frage auf, wie Schüler_innen, Fachkräfte und Eltern damit umgehen sollen. Offensichtlich sind Präventions- und Schutzkonzepte an Schulen notwendig, ebenso ein Beschwerdemanagement, an dem alle teilhaben. Es braucht Leitbilder und eine Schulklimakultur. Der Kontakt mit „Best Practice“-Akteur_innen kann dahin gehende Perspektiven eröffnen.

Darüber hinaus wurde die Notwendigkeit des interdisziplinären Austauschs zwischen Lehrer_innen, Schulsozialarbeiter_innen, Schulpsycholog_innen sowie Mitarbeitenden des Jugendamtes und des LaSuB betont. Verlangt wurde dabei nach Klarheit über die Zuständigkeiten, Prozesstransparenz und wertschätzender Kommunikation. In diesem Zusammenhang erscheint auch der Hinweis aus der Gesprächsrunde wesentlich, dass die bestehende Kooperationsvereinbarung zwischen dem Jugendamt und dem LaSuB von allen Beteiligten ernst genommen und gelebt werden müsse.

PSYCHOLOGISCHE BEGLEITUNG VON SCHULABSENTISMUS

„Genau, also, wenn man mal träumen darf und durfte, dann wäre das total gut, wenn zusätzliche therapeutische und diagnostische Ressourcen zur Verfügung wären, dass man sagen kann, für diese Gruppe, die sozusagen in der Spätfolge ja enorme Kosten von, ne über die Lebenszeit, trägt, dass dort sozusagen zeitlich zeitnah Ressourcen zur Verfügung sind, um dort wirklich auch eine Intervention in der Kürze der Zeit hinzubekommen. Das also, wenn jemand wirklich Ängste hat, dass dort eben verhaltenstherapeutisch jemand da ist, wo es nicht erst über eine Anmeldung geht, oder üben kassenärztliches Gutachten oder, oder sondern, dass dort unmittelbar auch ne Intervention an der Schule erfolgen kann, das wäre so meine Traumvision, ne, dass man also wie beim Freistaat angestellte Therapeuten hätte, die sofort mit den Schülern anfangen könnten zu arbeiten, um die im System, in der Ressource Peergroup auch lassen zu können. Ja. Das wäre der eine Traum.“

(Mitarbeiter_in einer psychologischen Beratung an einer Schule)

An diesem Gruppengespräch nahmen als Expert_innen zwei Mitarbeiter_innen der pädiatrisch-psychosomatischen Station im Städtischen Klinikum Dresden teil. Ausgangspunkt der Diskussionen war ein breiter Erfahrungsbericht aus der Praxis dieser Krankenhausabteilung. Auf der Station ist ein großes Team aus Pfleger_innen, Erzieher_innen, Ärzt_innen, Pflegefachkräften und Sozialarbeiter_innen tätig. Zudem werden viele Komplementärtherapien angeboten. Eine Außenstelle der Klinikschule ermöglicht die Beschulung der Kinder und Jugendlichen. Während der Ferien gibt es statt reiner Freizeit pädagogische Angebote.

Der Zugang zur Station erfolgt über einen Einweisungsschein des Kinderarztes. Wöchentlich werden mehrfach Aufnahmegespräche geführt. Die Wartezeit beträgt dabei ca. einen Monat. Die Kinder und Jugendlichen müssen sich selbst für oder gegen die Aufnahme entscheiden. Die Teilnahme an einer Therapie ist freiwillig. Bis zur Aufnahme besteht noch eine weitere Wartezeit von zwischen einem und fünf Monaten. Die Aufnahme erfolgt in der Regel ab dem Alter von zwölf Jahren. Die Expert_innen wiesen auf

die Versorgungslücke hin, die sich hier für jüngere Kinder andeutet. Schulabsentismus kann ein Symptom psychischer Erkrankungen sein. Eine genaue Diagnostik ist daher wichtig. Auf der Station erfolgt eine gezielte Therapie der vorliegenden Erkrankung, was oft den Schulbesuch wieder möglich macht. Hilfreich ist dabei eine enge Verzahnung von Therapie und Alltag sowie die schrittweise Wiedereingliederung in die Heimatschule. Teilweise werden aber auch andere Maßnahmen eingeleitet, z. B. Familienhilfe, stationäre Jugendhilfe oder ein Schulwechsel. Eine Meldung zur Kindeswohlgefährdung kann erfolgen, ist aber bei Mitwirkung der Eltern an der Therapie meist nicht notwendig. Die Spannweite der Absentismuserfahrungen ist sehr breit, von einzelnen Tagen bis hin zu mehreren Jahren. Hintergrund sind meist Angststörungen, aber auch somatoforme oder dissoziative Erkrankungen. Offensichtlich besteht bei den relevanten Erkrankungen oder vielleicht auch bei deren Wahrnehmung und Thematisierung eine Geschlechtertypik. Es werden vor allem Mädchen und junge Frauen aufgenommen.

Die Therapiepläne werden wöchentlich erstellt. Die Inhalte umfassen zum großen Teil Gruppenarbeit. Es gibt zudem pädagogisch orientierte Außenaktivitäten. Häufig ist es wichtig, eine Tagesstruktur herzustellen. In vielen Fällen muss die Selbstfürsorge erst wieder eingeübt werden. Die Familien sind in den stationären Aufenthalt fortlaufend integriert. Die Kinder verbringen die Wochenenden bei ihren Eltern. Die sozialpädagogische Familienhilfe wird ebenfalls in die Therapie einbezogen. Es gibt gemeinsame Fallbesprechungen mit den Mitarbeiter_innen des Allgemeinen Sozialen Dienstes. Schulerprobung ist Teil der Therapie. Dazu dient die therapeutische Belastungserprobung. Die Kinder und Jugendlichen werden in diesem Rahmen in ihre Stammschule begleitet.

Aus Sicht der Expert_innen lassen sich in Bezug auf den Schulabsentismus der Patient_innen folgende Grundfragen formulieren:

1) Was spricht gegen die Schule?

2) Was ist das Ziel?

3) Wie kann ich es schaffen?

4) Was ist der nächste Schritt?

In den Workshops wurden noch weitere Erfahrungen aus der stationären Tätigkeit geteilt. So kann die Aussetzung der Schulpflicht im Kontext psychosomatischer Erkrankungen ungünstig sein. Bei Angsterkrankungen ist eine Konfrontation möglicherweise besser als eine schonende Distanzierung. Allerdings muss dabei unbedingt auf die Gefahr der Überforderung geachtet werden. Wesentlich war auch der Hinweis, dass eine Heilung psychischer Erkrankungen nicht selbstverständlich den Weg zurück in die Schule ebnet. Darüber hinaus wurde angemerkt, dass es zu Chronifizierungen führen kann, wenn die Familie, die Schule oder der Kinderarzt durch Freistellung, Krankschreibung oder attraktive Ersatztätigkeiten „entlasten“. Daher sind eine engere Vernetzung aller Beteiligten (Familie, Schule, Kinderärzt_innen, Jugendamt, notwendiges Helfernetz) und frü-

here Reaktionen (schnellere Diagnostik und gegebenenfalls Klinikeinweisung) wichtig. Die Kinderärzt_innen sollten zudem über mehr Wissen zum Schulabsentismus verfügen.

Ausgehend von dieser Vorstellung des Handlungsfeldes und Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen entwickelten die Teilnehmer_innen an den Gesprächsgruppen eine Reihe von Hypothesen über die Ursachen von Schulabsentismus:

• **Überforderung der Eltern (z. B. durch psychische Erkrankungen, Suchterkrankungen) sowie**

• **Überforderung der Kinder und Jugendlichen durch Angst um die eigenen Eltern.**

• **Manche Kinder haben zudem keinen eigenen Kinderarzt. Es wird dann fortlaufend der kassenärztliche Bereitschaftsdienst aufgesucht, wodurch keine kontinuierliche Behandlung zustande kommt.**

Diese Kennzeichen von Erfolgserfahrungen wurden in den Gesprächsrunden genannt:

• **ein kleinschrittiges Vorgehen,**

• **die enge Zusammenarbeit mit den Eltern sowie**

• **schnelle therapeutische Reaktionen in Verbindung mit einer zeitnahen Rückkehr in die Schule.**

Das Engagement der Lehrer_innen wurde als ein wesentlicher Faktor im Umgang mit Absentismus beschrieben. Darüber hinaus teilten die Workshopteilnehmer_innen vielfältige Erfahrungen, die nicht nur die psychologische Begleitung und den stationären Bereich betrafen. Sie berichteten von Fällen, in denen Schüler_innen die Schule über Jahre nur an einzelnen Tagen besuchten. Diese Erfahrungsberichte hinterließen eine große Ratlosigkeit. Zudem wurde darauf hingewiesen, dass in manchen Fällen das Jugendamt auf einer Therapie noch vor Beginn sozialpädagogischer Intervention besteht. Dadurch verzögert sich aber die Bearbeitung des Problems. Wichtiger scheint eine schnelle Reaktion statt einer Verschleppung des Problems zwischen Kinderärzt_innen, Therapeut_innen und dem Jugendamt zu sein.

In den Workshops wurde zudem darauf hingewiesen, dass bei stationären Aufenthalten der Kontakt zur Herkunftsschule teilweise nur schwer herstellbar ist. Vorgeschlagen wurde die Aussetzung des Lehrplans, damit sich der Leistungsdruck des Bildungssystems abmildert, der Kinder und Jugendliche belastet. Es gebe zudem in Sachsen Schulen, die phasenweise eine Online-Beschulung anbieten.¹ Bedingungen für die Teilnahme sind ein ärztliches Zeugnis und das Einverständnis der Stammschule. Ziel ist die Rückkehr in den regulären Unterricht. Die Teilnehmer_innen erfuhren auch von weiteren Handlungsmöglichkeiten der Schulen: So könnten diese ab dem ersten Fehltag eine Krankschreibung einfordern. Bei Häufungen von Krankschreibungen könnte ein amtsärztliches Attest eingefordert werden. Zudem sei es möglich, eine Meldung über Kindeswohlgefährdung zu machen.

Mitarbeiter_innen des Jugendberatungscenters – einem Kooperationsprojekt des Jugendamts mit dem Jobcenter – verwiesen auf ihr Angebot einer kurzfristigen Beratung und Vermittlung in Produktionsschulen. Im Bereich der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit nach § 13 SGB VIII gebe es z. B. die Produktionsschule „Querbeet“ oder die Jugendwerkstatt „mc mampf“ des Sächsischen Umschulungs- und Fortbildungswerkes (vgl. Sächsisches Umschulungs- und Fortbildungswerk Dresden e. V.). Auch die Teilnehmer_innen dieser Gruppe betonten die große Bedeutung der Vernetzung von Eltern, Schulen, Jugendamt, Kinderärzt_innen und Therapeut_innen.

SCHULABSENTISMUS UND WISSENSCHAFT: WAS KANN WISSENSCHAFT FÜR DIE PRAXIS TUN?

„Die Schule zu ver-, zu vergeigen, hat mir letztlich, hat bei mir dazu geführt, eine ganz eigene Motivation in meinem Leben zu finden, und Leidenschaft zu finden, ja.“

(Person mit eigener Absentismuserfahrung)

Als Expertin nahm hier eine Wissenschaftlerin der Bergischen Universität Wuppertal teil, die im Rahmen ihrer Promotion aus einer feldtheoretischen Perspektive zu Schulabsentismus geforscht hat (vgl. Seeliger 2016 sowie ihr Beitrag in diesem Heft). Die Teilnehmer_innen formulierten verschiedene Wünsche an die Akteur_innen im Bereich der Wissenschaft. Die wesentlichen Personen in den Schlüsselstellen sollen erkannt werden, um diese dann „ins Boot holen“ zu können. Aus theoriegeleiteten Empfehlungen der Wissenschaftler_innen sollen sich für die Fachkräfte Handwerkszeuge ableiten lassen. Die Wirkung präventiver Maßnahmen sollte erforscht und zudem geklärt werden, auf welcher Datenlage die bisherigen Konzepte und deren Wirksamkeitsannahmen beruhen. Darüber hinaus wurde nach internationalen Vergleichen gefragt.

Die Beteiligten der beiden Gesprächsrunden loteten auch Handlungsspielräume im „Hier und Jetzt“ aus. Dabei erschien wichtig, dass Schüler_innen als Individuen und nicht in einer festgelegten Rolle betrachtet werden. Es brauche ernsthafte Bemühungen, das „System“ zu verändern. Lernen sollte neu gedacht werden. Zwischen den relevanten Akteur_innen brauche es Kooperation und Vernetzung sowie vereinfachte Kommunikationsformen.

Die Wunderfrage, also die Annahme „zauberhafter“ Veränderungskräfte in Bezug auf Schulabsentismus, inspirierte die Teilnehmer_innen zu der Antwort: Wären sie mit solchen Fähigkeiten ausgestattet, würden sie an Schulen für multi-professionelle Teams mit mehr Personal mit einer breiteren

Ausbildung sorgen. Sie würden die Zeitressourcen erweitern, die Haltungen der Schulleitungen verändern und zudem ein Schulfach „Glück“ einführen.

PROJEKTE ZUR BEGLEITUNG VON SCHULABSENTISMUS

„Das Ziel wäre, sobald man erkennt, dass das vielleicht irgendwann sich entwickeln könnte im Alltag, dort schon zu suchen, wie man den jungen Menschen helfen kann. Nicht ihn verlieren oder froh sein, dass er nicht da ist in der Stunde, weil er mir zu laut war oder gestört hat, sondern an dem jungen Menschen dranzubleiben und zu schauen, was ist bei ihm los? Deswegen muss er nicht gleich in die Klinik, aber irgendwie achtsamer zu sein, um zu schauen, was da vielleicht die Gründe sind, um das gar nicht auszuweiten. Das wäre mein Wunsch. Aber das ist bedingt in dem ganzen System schwierig.“

(Mitarbeiter_in der Jugendhilfe im Strafverfahren)

Als Expert_in war in diesen Gesprächsrunden ein_e Mitarbeiter_in des „Familienklassenzimmers“ anwesend. Das „Familienklassenzimmer“ ist ein wesentliches Angebot für die Stufe des passiven Schulabsentismus. Dabei handelt es sich um ein besonderes Lernsetting im Lebensraum Schule auf der Grundlage des § 29 SGB VIII. In diesem Rahmen werden Methoden des systemischen Ansatzes der Multifamilientherapie angewendet. Schulen sollen so zu inklusiven Lernorten weiterentwickelt werden (vgl. Landeshauptstadt Dresden 2019, S. 18 ff.; drefugio). Die Inhalte dieser Gesprächsrunden wurden nicht aufgezeichnet.

FAZIT

Die vorliegende Zusammenfassung der Ergebnisse der Arbeitsgruppen dokumentiert die Gespräche in groben Zügen. Sie trägt daher auch den Charakter einer „Zustandsbeschreibung“. Offene Fragen und Gesprächsfäden wurden hier als Ausgangspunkte für das Weiterdenken benannt. Schon jetzt zeigen sich dabei Schwerpunkte: Als besonders wesentlich hervorzuheben sind die Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Akteur_innen sowie die Arbeit an einem Schulklima und damit auch an einer wertschätzenden Haltung. Zudem scheint das Handeln im Kontext von Schulabsentismus oft vom Engagement einzelner Personen abhängig zu sein und dadurch nicht ausreichend kontinuierlich.

Darüber hinaus wird aber auch deutlich, dass der Schulabsentismus junger Menschen nur eine Seite eines komplexen

Problems ist. Eine andere Seite bildet sich durch die multi-professionelle Zusammenarbeit von Akteur_innen mit sehr unterschiedlichen Sichtweisen (hier im Wesentlichen Schule versus Soziale Arbeit). Diese Perspektiven müssen im Sinne der Zukunftschancen junger Menschen miteinander verknüpft werden (vgl. Dalla-Marta / Krauskopf 2021).

Katrin Pittius, Markus Andrä, Maren Behnert, Robert Schuster

LITERATURVERZEICHNIS

Andrä, M. / Behnert, M. (2020): Querläufer mit Bock auf Bildung. Die Straßenschule der Treberhilfe Dresden als sozialisatorischer Zwischenraum. In: *Corax. Fachmagazin für Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen* 2020 (6), S. 11–13.

Andrä, M. / Pittius, K. / Behnert, M. / Schuster, R. (2023): Wissenschaftliche Begleitung der Fachstelle Schulabsentismus. Abschlussbericht zur Untersuchung des Problemfeldes, [online] https://www.fh-dresden.eu/site/assets/files/41375/2023_06_27_schulabsentismus_abschlussbericht_aktualisiert.pdf [28.02.2024].

Bitzan, M. / Bolay, E. / Thiersch, H. (2006): Im Gegebenen das Mögliche suchen. Ein Gespräch mit Hans Thiersch zur Frage: Was ist heute kritische Soziale Arbeit? *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich* 26 (2), S. 63–73.

Dalla-Marta, P. / Krauskopf, K. (2021): „Schuldistanz inklusiv begegnen“ – ein Instrument zur Multiprofessionellen Falldiagnostik. *digiGEBF 21 Inklusion und Bildung. Digitale Konferenz*, [online] <https://www.fh-potsdam.de/sites/default/files/2022-05/projekt-SIB-sozialraum-fh-potsdam-fachbereich-sozial-und-bildungswissenschaften-c-karsten-krauskopf-22-05-23.pdf> [3.05.2024].

drefugio – Kinder- und Jugendhilfe Dresden GmbH: Familienklassenzimmer, [online] <https://drefugio.de/schul-und-sozialprojekte/familienklassenzimmer/> [28.02.2024].

Fichte-Schule Mittweida: OLM (Online-Lernzeit Mittweida) V. 2.0, [online] <https://www.fichteschule.de/olm/> [28.02.2024].

Landeshauptstadt Dresden. Jugendamt. AG Schulabsentismus (Hrsg.) (2019): Konzept Schulabsentismus, [online] https://jugendinfoservice.dresden.de/media/pdf/jugendinfoservice/2019_01_10_Beschluss_Schulabsentismus_V2489_m._Anlage.pdf [14.04.2023].

Ravens-Sieberer, U. / Devine, J. / Napp, A.-K. / Kaman, A. / Saftig, L. / Gilbert, M. / Reiss, F. / Löffler, C. / Simon, A. / Hurrelmann, K. / Walper, S. / Schlack, R. / Hölling, H. / Wieler, L. H. / Erhart, M. (2023): Three years into the pandemic: Results of the longitudinal German COPS study on youth mental health and health-related quality of life (Preprint), [online] https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4304666 [15.04.2023].

Sächsisches Umschulungs- und Fortbildungswerk Dresden e. V.: Jugendprojekte, [online] <https://www.sufw.de/jugendprojekte.html> [17.04.2023].

Seeliger, Sandra (2016): *Schulabsentismus und Schuld Dropout*. Wiesbaden: Springer VS.

DIE AUTOR_INNEN

Markus Andrä studierte Soziale Arbeit an der Evangelischen Hochschule Dresden (ehs). Nach langjährigen Praxiserfahrungen in der Offenen Jugendarbeit und der Kindheitspädagogik sowie einer Promotion in Kooperation zwischen der ehs und der TU Dresden ist er seit 2018 Professor für Soziale Arbeit an der Fachhochschule Dresden.



Foto: privat

Maren Behnert studierte Deutsch und Geschichte auf Lehramt an Gymnasien an der TU Dresden. Nach Auslandsaufenthalten in Johannesburg (Südafrika) absolvierte sie in Heidelberg und Freiburg den Masterstudiengang „Straßenkinderpädagogik“. In diesem Feld promovierte sie 2017 an der Evangelischen Hochschule und der TU Dresden. Währenddessen arbeitete sie für die Treberhilfe Dresden (e. V.) und wirkte maßgeblich am Konzept und der Gründung der Straßenschule Dresden mit.



Foto: privat

Chiara Enderle ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät (im Fachbereich Emotionale und soziale Entwicklung) der Universität Leipzig. In ihrer Forschung befasst sie sich mit dem internationalen Vergleich von Schulbesuchsproblemen. Weitere Schwerpunkte sind inklusive Bildungsforschung mit Fokus auf Organisationsformen des Lernens im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften sowie inklusive Hochschulbildung im europäischen Kontext.



Foto: privat

Katrin Pittius ist Professorin für Soziologie an der Fachhochschule Dresden. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen soziale Netzwerke, Partizipation, Organisation(en) sowie Diversität. Unter anderem leitete sie zusammen mit Markus Andrä das Forschungsprojekt Schulabsentismus und ist beteiligt an der Fortschreibung des Konzepts Schulabsentismus für die Landeshauptstadt Dresden. Sie ist Altstipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung.



Foto: privat

Heinrich Ricking ist Professor für Pädagogik im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung am Institut für Förderpädagogik der Universität Leipzig. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind schulische Integration/Desintegration, Schulabsentismus und Dropout, Organisationsformen schulischer Förderung sowie Unterricht im Kontext von sozialer Benachteiligung und Bildungsarmut.



Foto: privat

Robert Schuster studierte an der Fachhochschule Dresden (FHD) Sozialpädagogik und -management. Er arbeitet in der Mobilien Jugendarbeit in Dresden, ist Vorstandsmitglied des Landesarbeitskreis Mobile Jugendarbeit Sachsen e. V. (LAK) und Mitglied der AG de:konstruktion innerhalb des LAK sowie ehrenamtliches Redaktionsmitglied des CORAX (Fachmagazin für Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen).



Foto: privat

Sandra Seeliger, Studium der Erziehungswissenschaft, Soziologie und Rechtswissenschaft, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Schule und Lernen, Bildungsbeteiligung sowie professionelles pädagogisches Handeln. Sie promovierte zum Thema Schulabsentismus und Schuld Dropout.



Foto: Fotostudio Lierenfeld

IMPRESSUM

ISBN 978-3-98628-600-2

Herausgegeben vom

Landesbüro Sachsen der Friedrich-Ebert-Stiftung
Burgstraße 25
04109 Leipzig

www.fes.de/landesbuero-sachsen

Bestellung/Kontakt:

sachsen@fes.de

Verfasser_innen:

Katrin Pittius, Markus Andrä, Maren Behnert,
Robert Schuster, FH Dresden
Sandra Seeliger, Bergische Universität Wuppertal
Heinrich Ricking, Chiara Enderle, Universität Leipzig

Lektorat:

Ines Eifler, Görlitz

Gestaltung:

kollektivdesign.com

Fotos:

kollektivdesign.com

© 2024

Die in dieser Publikation zum Ausdruck gebrachten Ansichten sind nicht notwendigerweise die der Friedrich-Ebert-Stiftung e. V.

Eine gewerbliche Nutzung der von der Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) herausgegebenen Medien ist ohne schriftliche Zustimmung durch die FES nicht gestattet.

Publikationen der Friedrich-Ebert-Stiftung dürfen nicht für Wahlkampfzwecke verwendet werden.

Landesbüro Sachsen der Friedrich-Ebert-Stiftung

Burgstraße 25

04109 Leipzig

www.fes.de/landesbuero-sachsen

**FRIEDRICH
EBERT 
STIFTUNG**

Landesbüro Sachsen

