

Andrea Michel/Elke Schreiber

Prävention von Schulmüdigkeit und Reintegration von Schulverweigerern

1 Einleitung

Die aktuelle Diskussion zur Schulverweigerung ist gekennzeichnet von einer zunehmenden Sensibilisierung für das Thema – die öffentliche Aufmerksamkeit ist unbestritten gewachsen, damit auch die Wahrnehmung des Problems. Schätzungen gehen davon aus, dass täglich bundesweit etwa 10 % der Schüler/innen vom Unterricht fern bleiben. Regionale Statistiken schwanken zwischen 4–15 %.¹ Ob die Zahl der Schulverweigerer besorgniserregend angewachsen ist, wie häufig in diesem Zusammenhang verallgemeinernd festgestellt wird, bleibt offen, denn es fehlen Vergleichsuntersuchungen. Insgesamt zeigt sich bezüglich der Datenlage in Deutschland eine fatale Situation. Es gibt bundesweit kein repräsentatives oder vollständiges Datenmaterial über Schulversäumnisse schulpflichtiger Schüler/innen, welches die systematische Erfassung, Auswertung und vor allem Vergleichbarkeit der Daten ermöglicht. Repräsentative Erhebungen liegen von einzelne Bundesländern, Regionen, Städten und Behörden vor, die erkannt haben, dass diese Erfassung Grundvoraussetzung ist, um das Problem frühzeitig zu erkennen, Aktivitäten zur Vermeidung von Schulverweigerung zu fördern bzw. frühzeitig gezielte Maßnahmen auf den Weg zu bringen, die Auswirkungen von Schulverweigerung zu bekämpfen.

Schulverweigerung ist keineswegs nur eine „Null-Bock“-Haltung, wie es ihr häufig in der öffentlichen Diskussion unterstellt wird. Schulverweigerer sind auch nicht sporadische Schwänzer, sondern Kinder und Jugendliche, die wochen- oder monatelang dem Unterricht fernbleiben. Die Abkehr von der Schule ist auch ein Hilferuf an Eltern und Lehrer. Die Kinder und Jugendlichen zeigen damit, dass in ihrem Leben etwas nicht stimmt. Sie nennen Gründe wie Einsamkeit, Probleme zu Hause und in der Schule. In diesem Zusammenhang ist die Schule für einige Schüler/innen ein Ort der Angst, des Versagens und der Ignoranz geworden.

So gibt es gewichtige Gründe, sich dem Thema Schulverweigerung zuzuwenden. Ricking bewertet andauernde Schulpflichtverletzungen als „... ein Verhaltensproblem, das, falls es ungeöst verbleibt, ansteigende Schwierigkeiten für die betroffenen Jugendlichen zeitigt, zu eigenständigen und sozial integrierten Menschen heranzuwachsen. Denn nicht nur das Schulleben, sondern auch die nachschulische Lebensbewältigung bei Schülern mit regelmäßigen Schulversäumnissen ist in beträchtlichem Ausmaß belastet ...“². Es spricht tatsächlich einiges für die Annahme, dass Schulverweigerung bei der derzeitigen Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsplatzmarkt weitaus größere Risiken in sich birgt. Problematische Schulkarrieren erschweren den Berufseinstieg, eine berufliche Ausgrenzung ist vorprogrammiert, der soziale Abstieg droht. Die systematische Erfassung von Schulversäumnissen durch Schulen und Kultusministerien könnte wesentlich dazu beitragen, das Ausmaß an Schulverweigerung genauer zu bestimmen, um die Risiken für eine vorzeitige Abkehr von der Schule zu vermindern und im Rahmen

¹ Schreiber-Kittl, M./Schröpfer, H., *Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer*, München 2002, S. 31 ff; Ehmann, C./Rademacker, H., *Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss*, Bielefeld 2003, S. 37 ff.

² Ricking, H., *Schulabsentismus als Forschungsgegenstand*, Oldenburg 2003, S. 116.

der gesetzlichen Schulpflicht auch für Schüler/innen mit problematischen Schullaufbahnen Schulabschlüsse zu ermöglichen.

2 Zum Verständnis von Schulverweigerung – Begrifflichkeiten

So vielfältig die Formen und das Ausmaß des Rückzugs aus der Schule sind, so vielfältig sind die verbreiteten Begrifflichkeiten: Schulmüdigkeit, Schulverdrossenheit, Schulangst, Schulaversion, Schulphobie, Schuldistanz, Schulflucht, Schulvermeidung, Schulpflichtverletzung, Schulabsentismus, Schulversäumnis, Schulverweigerung, Schulpflichtverletzung usw. finden Anwendung und werden durchaus unterschiedlich gebraucht. Oehme/Franzke kennzeichnen diese Situation als „Begriffskonfusion“ – geprägt durch Begriffsvielfalt, Begriffshierarchienprobleme und Trennschärfenprobleme³.

Auch der Begriff Schulverweigerung, der im Mittelpunkt dieses Beitrags steht und als Terminus für Schulpflichtverletzungen inzwischen breite Verwendung gefunden hat, erfährt in der Fachliteratur durchaus unterschiedliche Interpretationen.⁴ So wird beispielsweise zwischen erlaubtem und unerlaubtem Fernbleiben von der Schule als Risikofaktor für schulischen Erfolg unterschieden und das Fehlen von gesetzlicher Gründen für die Abwesenheit und die Erlaubnis/Kenntnis der Eltern als Indikator für das Vorliegen von Schulverweigerung gesehen.

Zudem ist der Begriff Schulverweigerung auch durchaus umstritten und findet Ablehnung. Ehmann/Rademacker vertreten die Meinung, dass der Begriff Schulverweigerung eine Assoziation zur Wehrdienstverweigerung hervorrufe und Überzeugungsgründe unterstelle, wo sie in der Regel nicht vorliegen. Zudem suggeriere er eine Einheitlichkeit der Beweggründe bei den betroffenen Jugendlichen, die in der Realität aber nicht gegeben sei. Die Mehrheit dieser Jugendlichen „... haben sich nicht nach der kritischen Auseinandersetzung von der Schule abgewandt, sondern sie sind eher Opfer benachteiligender Lebensverhältnisse wie auch einer Schule, die es nicht geschafft hat, ihre Schwierigkeiten wahrzunehmen und ihnen – etwa in Kooperation mit der Jugendhilfe – rechtzeitig die Hilfe zu bieten, die sie brauchen, um die Schule mit Aussicht auf Erfolg zu besuchen“⁵. Besonders problematisch bewerten die Autoren den Begriff Schulverweigerung „... in der Debatte um die angemessene schulische Förderung sozial benachteiligter Jugendlicher ... weil er auch die humanitäre und pädagogische Qualität von Schule sehr grundsätzlich in Frage stellt. Mit den Zuschreibungen, die in dem Begriff enthalten sind, wird den Opfern einer ihnen gegenüber möglicherweise tatsächlich gleichgültigen Schule ihre Abwendung von der Schule als eine angemessene und legitime Problemlösung nahe gelegt“⁶.

Thimm, der den Begriff Schulverweigerung in die deutsche Diskussion eingeführt hat⁷, unterscheidet nach verschiedenen „Steigerungsformen von Absentismus“, um die Stufen und den Charakter von Schulverweigerung zu erfassen und von verschiedenen Ausprägungen abzugrenzen. Häufigkeit und Dauer der Nichtteilnahme am Unterricht bilden für ihn Kriterien der Differenzierung. Er unterscheidet in:

³ Oehme, A./Franzke, M., Schulverweigerung – Wege aus der Begriffskonfusion, in: Behindertenpädagogik 4/2002/1, S. 67–80.

⁴ Ricking, H./Neukäter, H., Schulabsentismus als Forschungsgegenstand, in: Heilpädagogische Forschung, 23/2, Berlin 1997, S. 50–70; Puhr, K., Lernangebote für schulverweigernde Kinder und Jugendliche. Pädagogische Probleme unter dem Anspruch von Schulpflicht und Bildungsrecht, Hamburg 2003, vgl. Ricking (Anm. 2).

⁵ Ehmann, C./Rademacker, H., Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss, Bielefeld 2003, S. 27.

⁶ Vgl. Ehmann/Rademacker (Anm. 5), S. 29.

⁷ Thimm, K., Schulverdrossenheit und Schulverweigerung: Phänomene – Hintergründe und Ursachen – Alternativen in der Kooperation von schule und Jugendhilfe, Berlin 1998, S. 162 ff.

- Gelegenheitsschwänzen – Schwänzen von Eckstunden insbesondere bei unbeliebten Lehrerinnen/Lehrern und Fächern bzw. gelegentliches Tagesschwänzen
- Regelschwänzen – regelmäßiges Schwänzen in bestimmten Fächern, Kurzzeitschwänzen von mehreren Tagen, Intervallschwänzen, gelegentliches Langzeitschulschwänzen
- Intensivschwänzen als Schulverweigerung

Hierbei unterscheidet Thimm in reversible Schulverweigerung und tendenziell irreversible Schulverweigerung. Bei reversibler Schulverweigerung hätten die Jugendlichen, auch wenn sie über Wochen oder Monate hinweg nicht am Unterricht teilgenommen haben, weiter soziale Kontakte zu Akteuren im schulischen Bereich (Mitschüler/innen) und halten sich häufig in Schulnähe auf. Diese Jugendlichen hätten mit Schule im weiten Sinne noch nicht völlig gebrochen. Demgegenüber sei bei irreversibler Schulverweigerung der Kontakt zur Schule/zu Mitschülern vollständig abgebrochen⁸. „Schulverweigerung ... ist eine aktive Verweigerung von als sinnlos, bedrohlich etc. rezipierten Anforderungen, und zwar durch Wegbleiben und/oder erhebliche Verweigerungshandlungen im Unterricht (Unterrichtsverweigerung), die sich mit Später-Kommen, Früher-Gehen, Tagesschwänzen etc. vergesellschaften“.⁹ Als letzten Schritt der Entfremdung von der Schule benennt er den Totalausstieg (Schulabbruch). Dieser ist, teils trotz bestehender Schulpflicht, teils nach Ende der Schulpflicht, für ihn gekennzeichnet „... durch eine eher rational-kalkulierte Verabschiedung aus der Schule nach vergleichsweise nüchterner Analyse“ mit dem Ergebnis der Sinn- und Chancenlosigkeit. „Diese Jugendlichen – oft überaltert, psychosozial in nicht entwicklungsgerechte Kontexte eingegliedert, ohne erlebten Aktualsinn und ohne Aussicht auf ein Berechtigungszertifikat – verlassen die Schule vorfristig und aufgrund von Kosten-Nutzen-Analysen“.¹⁰

Schreiber-Kittl/Schröpfer unterscheiden in Anlehnung an Thimm in aktive und passive Schulverweigerer:

- Aktive Schulverweigerer – stören den Unterricht oder bleiben von ihm fern.

Hierbei handelt es sich um Kinder und Jugendliche, die unentschuldigt wiederholt, regelmäßig bzw. dauerhaft der Schulpflicht nicht nachkommen; oder die zwar im Unterricht physisch präsent sind, aber die Teilnahme am Unterricht aktiv verweigern, z. B. durch Leistungsverweigerung, durch Störungen.

- Passive Schulverweigerer – sind physisch zwar präsent, verhalten sich aber passiv, ziehen sich regelmäßig oder dauerhaft zurück, sind psychisch abwesend. Des Weiteren handelt es sich um Schüler/innen, die formal entschuldigt sind, aber inhaltlich nicht nachvollziehbar häufig vom Unterricht fern bleiben¹¹.

Braun kommt, Bezug nehmend auf die Diskussion zum Begriff, zu der Einschätzung: „Insgesamt fehlt nach wie vor eine Begrifflichkeit, die der Komplexität der Prozesse und Erscheinungsformen gerecht würde, in denen Jugendliche vom Lernen in der Schule ausgegrenzt werden oder auch sich selbst ausgrenzen ... Thimms Systematik stellt eine praktikable Operationalisierung der Diagnose der Formen, der Intensität und auch der Abfolge von Schritten der Abkehr von Schule dar. In dieser Systematik dürften sich pädagogische Fachkräfte mit ihren Beobach-

⁸ Thimm, K., Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule, Münster 2000, S. 162 ff.

⁹ Vgl. Thimm (Anm.8), S. 163.

¹⁰ Vgl. Thimm (Anm. 8) S. 165.

¹¹ Vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer (Anm. 1), S. 38 ff.

tungen wieder und sie geeignet finden, daran Interventionsstrategien anzuknüpfen. Forschung ... hat für ihre Operationalisierung des Gegenstandes Abkehr von Schule bisher keinen Konsens über eine brauchbare Systematik gefunden“.¹²

Im Folgenden findet der Begriff Schulverweigerung (in Anlehnung an Thimm) Verwendung. Synonym ist die Rede von schulfernen Kindern und Jugendlichen. Mit dem Begriff Schulverweigerung soll sowohl das quantitative Ausmaß (Häufigkeit und Dauer des Fehlens) als auch die qualitativen Merkmale der Abkehr von der Schule erfasst werden. Mit dem Begriff Schulverweigerer ist also jene Zielgruppe erfasst, deren Ausstieg aus der Schule bereits gravierende Verfestigungen erfahren hat und deren Problemlagen im Rahmen der regulären Schulstrukturen nicht mehr bewältigt werden können. Schulverweigerung erfasst, dass Kinder und Jugendliche die Schule nicht mehr bzw. nicht mehr regelmäßig besuchen können bzw. wollen. Es geht also bei Schulverweigerung in Abgrenzung zu den anderen gebräuchlichen Begrifflichkeiten nicht mehr nur um Schulbummeln, sporadisches Schwänzen, sondern um längeres Fernbleiben (wochen- oder monatelang, oftmals über mehrere Schuljahre hinweg kein regelmäßiger Schulbesuch) vom Unterricht, von der Schule. Diese Dauer des Rückzugs gekoppelt mit gravierenden Problemlagen macht aus dem gelegentlichen Schwänzen eine Verweigerung. Gemeinsam ist Schulverweigeren, dass sie sich den Verhaltens- und/oder Leistungsanforderungen schulischen Unterrichts entziehen bzw. aktiv widersetzen. Schulverweigerung hat ein (in der Regel) zumindest vorübergehendes schulisches Scheitern zur Folge.

Die Ursachen und Hintergründe für Schulmüdigkeit und Schulverweigerung von Kindern und Jugendlichen, die immer früher und mit fatalen Folgen aus der schulischen Laufbahn austreten, sind vielfältig und lassen sich nicht auf einzelne Faktoren reduzieren. Es besteht, auch wenn verschiedene Entstehungsfaktoren wirken, nach Mutzeck oftmals kein monokausaler Zusammenhang. Weiter stellt er fest, dass wir es mit einem Prozess zu tun haben, einer komplexen Wechselwirkung psychosozialer Risiko- und Selbstschutzbedingungen. Dieser Prozess besitzt Eigendynamik. „Was für Erwachsene oft unverständlich und unlogisch erscheint, ist für die betreffenden Kinder und Jugendlichen, für die eigene Person psychologisch und subjektiv sinnvoll und erfolgreich“.¹³ Freyberg/Wolff fordern deshalb eine neue, andere Perspektive auf „schwierige“ Jugendliche: „Ihre Störungen sind häufig unverzichtbare Überlebensstrategien, unglückliche, destruktive, kranke und krankmachende Strategien, die sowohl Entwicklung und Lernen als auch wachsende Reife und erwachsene Autonomie sabotieren; es sind aber Überlebensstrategien mit Sinn. Diese Störungen werden nur aufgegeben, wenn verlässliche, bessere Alternativen annehmbar erscheinen“.¹⁴

Thimm verweist darauf, dass dauerhaftes Schwänzen nicht über Nacht entsteht, sondern das Ergebnis eines Prozesses zunehmender Entfremdung und Desintegration, ein Driften mit vielen Zwischenstationen ist. Warnsignale im Schülerverhalten, die früh und konsequent beobachtet werden müssen, liegen nach Thimm in:

- häufigem Zu-spät-Kommen
- Schulversagen
- der Mitgliedschaft in einer schuldistanzierten Clique

¹² Braun, F., Präventionsansätze in der Bildungsförderung sozial benachteiligter Jugendlicher im Übergang von der Schule in den Beruf – Ansätze der Schulsozialarbeit und der Jugendsozialarbeit, Düsseldorf 2004, S. 9.

¹³ Mutzeck, W. u. A., Umgang mit Schulverweigerung, Weinheim 2004, S. 7.

¹⁴ Freyberg, T./Wolff, A., Eskalierende Macht-Ohnmacht-Spiralen, in: Frankfurter Rundschau, 24. Mai 2005.

- beeinträchtigten Schüler-Lehrer-Beziehungen
- unangemessen langen Fehlzeiten aufgrund von Bagatellkrankheiten
- auffälliger Passivität und Rückzug

Der Übergang vom gelegentlichen Schwänzen zur Schulverweigerung ist dabei fließend. Es beginnt mit Gelegenheitsschwänzen (Eckstundenschwänzen, sporadischem Schwänzen bei bestimmten Fächern und Lehrkräften) und geht über in Regelschwänzen (bestimmte Fächer tageweise, regelmäßig bestimmte Tage, gelegentliches Langzeitschulschwänzen). Erfahrungsberichte von Lehrerinnen/Lehrern belegen zudem, dass ebenso Mischformen anzutreffen sind. Schulverweigerung entwickelt sich demzufolge in mehreren Etappen. „Der Verweigerungsprozess kündigt sich mehr oder weniger deutlich an, er schreitet fort, er wird relativiert, er verstärkt sich, er wird unterbrochen – mit anderen Worten: Es gibt intensive und weniger intensive Zeiten des Schwänzens ... Am Schluss dieses Prozesses steht aber – wenn nicht rechtzeitig erfolgreich interveniert wird – die völlige Abkehr von der Schule“.¹⁵

3 Problemlagen

Schulverweigerung ist nicht zentral oder gar ausschließlich Ausdrucks eines Scheiterns an kognitiven Leistungsanforderungen. Schulverweigerung ist nicht automatisch Lernverweigerung. Die Prozesse einer zunehmenden Abkehr von der Schule werden selten aufgrund von Lernbehinderungen verursacht, sondern durch krisenhafte Entwicklungen in einem ganzen Konstellationsgefüge. Die Kinder und Jugendlichen erleben vielfältige Brüche und Instabilitäten, sowohl in ihren Bildungsbiografien als auch in ihrem persönlichen Umfeld. Sie erfahren starke Prägung durch das Elternhaus, die Freunde, die Schule, das soziale Umfeld im weitesten Sinne. So treffen ganz unterschiedliche Problemkreise zusammen und können sich wechselseitig verstärken.

Die meisten schulverweigernden Kinder und Jugendlichen sind zwischen 13 und 16 Jahren alt. Untersuchungen belegen, dass sich eine ausgeprägte Verweigerungshaltung in der Regel bereits zwischen dem 12. und 14. Lebensjahr manifestiert. In den letzten Jahren zeigt sich in diesem Zusammenhang die Tendenz, dass der allmähliche „Abschied“ aus der Schule immer früher beginnt und damit der Altersschwerpunkt nach unten sinkt. Es handelt sich hier um eine Altersspanne, in der sich die Kinder und Jugendlichen zum einen gerade an der Übergangs- und Orientierungsphase in die Erwachsenenwelt befinden und sich auf die Arbeits-/Erwerbswelt vorbereiten sollen. Diesen Schritt altersadäquat mitzugehen, bereitet ihnen große Schwierigkeiten. Zum anderen stellen auch die Anforderungen der Geschlechteridentität für viele eine schwer zu bewältigende Schwelle dar. Diese biografische Station wirkt sich insbesondere bei sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen problemverschärfend für ihre Verhaltensstrategien aus.

Die problembelasteten biografischen Entwicklungen, die diese Kinder und Jugendliche bis zum Misslingen ihrer Schullaufbahn durchlaufen haben, erfordern eine Aufarbeitung verschiedenster habitueller und kognitiver Merkmale. Schulferne Schüler/innen weisen häufig einen Mangel an tragfähigen sozialen Lernerfahrungen auf. Diese äußern sich z. T. in starken Verhaltensauffälligkeiten bis hin zu antisozialem Verhalten (z. B. hohe Gewaltbereitschaft körperlicher und verbaler Art, Delinquenz, Suchtmittelmissbrauch).

¹⁵ Schreiber-Kittl, M., Alles Versager? Materialien aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit 1/2001, München 2001, S. 120 f.

Massive Schulversäumnisse bis hin zum endgültigen Ausstieg sind in allen deutschen Schulformen anzutreffen. Betrachtet man die Schulstrukturen differenzierter, so sind Hauptschulen von Schulversäumnissen am stärksten betroffen, gefolgt von Sonder- und Förderschulen.

4 Risikofaktoren

Es lassen sich jedoch kaum Bedingungskonstellationen finden, die allen Fällen von Schulverweigerung gemeinsam sind. Den „typischen Schulverweigerer“ bzw. „ein typisches Profil“ für Schulverweigerer gibt es nicht. Es können jedoch besondere Risikofaktoren analysiert werden, die allein oder in unterschiedlichen Kombinationen miteinander das Risiko erhöhen, dass ein/e Schüler/in zum Schulverweigerer werden kann. Im Folgenden soll auf einige ausgewählte Risikofaktoren hingewiesen werden, die Schulverweigerung befördern und forcieren:

Familiäre Konstellationen

Probleme im Elternhaus können Schulprobleme begünstigen, was sich nicht ausschließlich auf sozial benachteiligte Familien bezieht. Schulverweigerung kommt in allen sozialen Schichten und familiären Konstellationen vor. Jedoch begünstigen Probleme im Elternhaus in sozial benachteiligten Milieus eher eine Abkehr von der Schule, sodass Schüler/innen aus benachteiligten Verhältnissen häufiger zu Absentismus tendieren und Schulverweigerer überdurchschnittlich stark aus sozial schwachen Familien kommen¹⁶. Familiäre Probleme in diesen Elternhäusern können Schulaversion befördern, z. B. Erziehungsprobleme, Schwierigkeiten mit Grenzziehungen und Konsequenz oder Schwierigkeiten, den schulischen Verhaltensanforderungen gerecht zu werden. Schreiber-Kittl/Schröpfer konstatieren: „Ferner sind negative Begleitumstände, die sich aus dem häuslichen und familiären Milieu ergeben, häufig auslösend (wenn nicht gar ursächlich) für die Unfähigkeit des Schülers, den Schulalltag zu organisieren und durchzustehen“.¹⁷ Wagner u. A. kommen bei ihrer Schülerbefragung zu dem Schluss: „Das Ausmaß der Schulverweigerung ist dann umso größer, ... je geringer die emotionale Bindung zu den Eltern ist, ... je inkonsistenter oder gewalttätiger der Erziehungs-/Disziplinierungsstil der Eltern ist, ... je geringer die Supervision der Kinder durch die Eltern ist“.¹⁸ Ricking kommt zu der Feststellung, dass Stress in den Familien zudem keine Freiräume schafft, den Schulstress zu kompensieren und die Kinder von der nötigen Unterstützung und Hilfe für einen erfolgreichen Schulbesuch trennt. „So wie häusliche Probleme in die Schule getragen werden und sich dort störend äußern, führen häufig schulische Leistungs- und Verhaltensprobleme zu massiven Konflikten zwischen Schülern und Eltern.“ Werden die Eltern über Schulpflichtverletzungen ihrer Kinder informiert, reagieren sie in Ermangelung besserer Copingstrategien mit einem verstärkten Konfliktverhalten. Nur ein geringer Teil der Eltern bietet positive und hilfreiche Maßnahmen an¹⁹.

Häufig gibt es Bedingungen in den Herkunftsfamilien, die zu einem verringerten Unterstützungsspotenzial durch die Elternhäuser führen:

- Eltern ohne Berufsausbildung, Arbeitslosigkeit, relativ viele Kinder, überfüllte Wohnungen, geringes Einkommen, schwierige Wohnverhältnisse, Wohnungen in Stadtteilen mit hoher Delinquenzbelastung, Drogenprobleme,

¹⁶ Vgl. Ricking (Anm. 2), S. 140 ff.

¹⁷ Vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer (Anm. 1), S. 139.

¹⁸ Wagner, M. u.A. (Hrsg.), Schulverweigerung. Empirische Analyse zum abweichenden Verhalten von Schülern, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 56, Köln 2004, S. 460.

¹⁹ Vgl. Ricking (Anm. 2), S. 140ff.

- familiäre Zerrüttungen (andauernder Ehestress, Trennung oder Scheidung, allein erziehende Elternteile, Neuordnung der familiären Rolle),
- Heimunterbringung (deutlich mehr Schulverweigerer wurden in der Kindheit bei Pflegeeltern oder in Heimen untergebracht als regelmäßige Schulbesucher²⁰),
- schwierige Migrationsbiografien (Schulverweigerer stammen häufig aus Zuwandererfamilien und weisen gravierende Sprachprobleme auf. Mangelnde Sprachkompetenz wird für sie zur entscheidenden Hürde in ihrer Bildungskarriere²¹).

Dieses Ursachengefüge verdeutlicht eine komplexe Problemlage in den Herkunftsfamilien von Schulverweigerern. Eltern sind den Herausforderungen nicht gewachsen und mit der Erziehung ihrer Kinder überfordert. Eltern meiden den Kontakt zur Schule, weil sie selber schlechte Erfahrungen während ihrer Schulzeit gemacht haben. Sie können oder wollen ihrer Verantwortung und ihren Pflichten nicht oder nur unzureichend gerecht werden. Dies äußert sich in unterschiedlichen Verhaltensmustern der Erziehungsberechtigten in den Herkunftsfamilien schulferner Kinder und Jugendlicher:

- Tolerieren, Ignorieren, Wegschauen der Eltern/Erziehungsberechtigten, mit der Folge, dass oftmals Schulschwänzen mit Kenntnis der Eltern aus sehr unterschiedlichen Motiven heraus erfolgt (von Überforderung, Beschämen bis zur Gleichgültigkeit). Die Eltern werden stillschweigende „Kooperationspartner“ ihrer schulverweigernden Kinder.
- Drakonische Maßnahmen/Sanktionen als Reaktion auf schulische und erzieherische Probleme (Taschengeldentzug, Hausarrest, Fernsehverbot, Strafarbeiten, Liebesentzug)²².
- Eltern wissen nichts vom problematischen Verhalten ihrer Kinder – unzureichendes elterliches Kontrollverhalten kann problemverschärfend wirken (Eltern/Alleinerziehende verlassen frühzeitig das Haus vor den Kindern). Aber auch Kommunikationsprobleme in den Familien, schwach entwickelte Beziehungen bis hin zur Gleichgültigkeit wirken ursächlich²³.

Es zeigen sich, quer durch die sozialen Schichten, Orientierungslosigkeit und Hilflosigkeit der Eltern im Umgang mit ihren schulverweigernden Kindern. Manche Eltern betrachten das nicht als ein besonderes Problem, die Schule habe im Unterschied zur existentiellen Versorgung der Familie keine herausragende Bedeutung im Leben. Daraus ergibt sich eine Kluft zwischen Eltern und Schule. Die Eltern kommen ihrer gesetzlichen Pflicht nicht nach, den Schulbesuch zu gewährleisten. Elterliches Desinteresse am Schulbesuch, am schulischen Lernfortschritt der Kinder oder eine aversive Haltung zur Schule und damit einhergehende geringe Bildungsambitionen begünstigen die Abkehr von der Schule²⁴.

Gleichaltrige

Grundsätzlich sind Peers im Jugendalter eine relevante Bezugsgruppe. „Die Zugehörigkeit zu Gleichaltrigengruppen mit bestimmten Ausdrucksformen und Lebensstilen zu erreichen, ist ge-

²⁰ Vgl. Ricking (Anm. 2), S. 141.

²¹ Schmahl, S., Die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Eine Bestandsaufnahme des geltenden Rechts, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB) 1/2004, S. 23–38 Kirsten, C., Migranten im deutschen Schulsystem: Zu den Ursachen ethnischer Unterschiede, in: RdJB 1/2004, S. 11–22.

²² Vgl. Schreiber-Kitl (Anm. 15), S. 44.

²³ Vgl. Ricking (Anm. 2).

²⁴ Vgl. Ricking (Anm. 2), S. 143.

radezu eine Entwicklungsaufgabe des Jugendalters“.²⁵ In der Altersgruppe der 12- bis 16-Jährigen erlangen Peers eine exponierte Stellung. In dieser Zeit beginnt die innere Ablösung von den Eltern und die Außenorientierung auf andere soziale Bezugsgruppen nimmt stark zu. Da schulverweigernde Kinder und Jugendliche nicht über Erfolge in der Schul- und Berufsausbildung Anerkennung und Erfolg finden, versuchen sie, diese über ihren Freundeskreis zu erlangen. „Schüler mit hohen Fehlzeiten haben häufiger Kontakt untereinander als mit erfolgreicheren Mitschülern und bilden, abgesetzt von der formellen Regelstruktur der Schule, informelle Gruppen, um bedürfnisbefriedigenden Interessen nachzugehen und – organisatorisch ausgekleidet – Aktivitäten gemeinsam in identitätsstabilisierenden Rollenmustern zu erleben. Die Jugendlichen entwickeln in ihren Gruppen eine „eigene“ Welt mit spezifischen ritualisierten Verhaltensformen, internen ausgefeilten Positionszuweisungen und oft einer massiven Abschottung nach außen“.²⁶ Da diese Peers häufig ebenso den Schulbesuch verweigern und Anerkennungsverhalten und Nachahmung die Gruppendynamik prägen, führt dieser Umgang in den meisten Fällen noch zur Verstärkung der individuellen Schulverweigerung²⁷.

Persönlichkeitsmerkmale

Die personellen Ressourcen und die sozialen Kompetenzen von schulverweigernden Kindern und Jugendlichen sind z. T. schwach ausgeprägt. Dies äußert sich durch Krisen im emotionalen Bereich, durch Kontaktsschwierigkeiten, mangelnde Frustrationstoleranz, (Versagens-)Ängste, Minderwertigkeitsprobleme.

Diese Problemlagen bewirken sehr unterschiedliche Verhaltensmuster bei den betroffenen Mädchen und Jungen. So kommt Ricking zu der Bewertung: „Schulverweigernde Schüler sind in der Schule eher unauffällig, sensibel, angepasst und zurückgezogen, was sich nachdrücklich auf die Möglichkeit sozialer Kontakte zu Gleichaltrigen auswirkt“.²⁸ Zum Anderen werden viele Pädagogen im Schulalltag mit einem Verhalten von schulverweigernden Kindern und Jugendlichen konfrontiert, das sich durch auffälliges, lautstarkes und provozierendes Gebaren äußert – weniger bei Mädchen, insbesondere bei Jungen. Aktive Störung des Unterrichts, starke Aggressionen (verbal und körperlich) und permanente Disziplinarverstöße verhindern einen geeregelten Unterricht, belasten das Klassenklima und verursachen starke Konflikte in der Schüler-Lehrer-Beziehung.

Gleichzeitig gibt es Angst vor anderen Jugendlichen, vor den Eltern und Lehrern. Aber auch Zukunftsängste, fehlende Perspektiven, unsichere Bildungs- und Beschäftigungschancen beeinträchtigen das Selbstempfinden und die Selbsteinschätzung der betroffenen Schüler/innen. Die beschriebenen Problemlagen sind z. T. mit psychosomatischen Auffälligkeiten und Beschwerden verbunden. Dazu gehören Angststörungen, Depressionen, Hyperaktivität, Aggressivität, Abhängigkeitssymptome.

Bildungssystem

Eine weitere Bedingungskonstellation für die Abkehr von der Schule liegt in der Schule und der Unterrichtsgestaltung selbst. Schulischen Lernbedingungen sind zahlreiche Risiken für das Gelingen eines „normalen“ Bildungsverlaufs und eine spätere Einmündung in Ausbildung und

²⁵ Reißig, B., Schulverweigerung – ein Phänomen macht Karriere. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigerern. München 2001, S. 37.

²⁶ Vgl. Ricking (Anm. 2), S. 144.

²⁷ Vgl. Wagner u. A. (Anm. 18), S. 466.

²⁸ Vgl. Ricking (Anm. 2), S. 97.

Erwerbsarbeit geschuldet. Die schulischen Inhalte sind oftmals weit weg von der Lebenswelt der Schüler/innen. Ihnen bleibt die Beziehung zwischen dem Gelernten und Anwendbaren unklar, sie erkennen keine lebenspraktischen Bezüge zu ihren Alltagsanforderungen und -problemen. Daraus resultieren Lernschwierigkeiten, die dazu führen, dass Schüler/innen den Unterricht schwänzen. Bereits entstandene Wissenslücken verschärfen die Unlust am regelmäßigen Schulbesuch. Schwache Schulleistungen und Misserfolge begünstigen die Abkehr von der Schule und führen dazu, nach Anerkennung außerhalb der Schule zu suchen. Je intensiver die Suche nach Anerkennung außerhalb der Schule verfolgt wird, desto stärker bildet sich die Schulverweigerung aus²⁹.

Häufig sind die Schüler/innen auch dem Leistungsdruck durch Schule oder Eltern nicht gewachsen. Hinzu kommen oftmals problematische Gruppenkonstellationen in den Schulklassen, Ängste vor Mitschülern oder anderen Jugendlichen. Kinder und Jugendliche reagieren darauf oftmals entweder mit einem stark auffälligen Verhalten oder zeigen ein passives, zurückgezogenes Verhalten bzw. kommen erst gar nicht mehr in die Schule. Die DJI-Befragung unter Schulverweigerern ergab zudem, dass fast zwei Drittel der Jugendlichen als Gründe für ihren Ausstieg aus der Schule „Probleme mit Lehrkräften“ angaben³⁰. Konflikte mit Lehrkräften hatten Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht und wachsenden Lernlücken zur Folge.

Auch die Wahl der jeweiligen Schulform kann zu Über- bzw. Unterforderungen der Schüler/innen führen. Sogenannte Abstiegskarrieren – Durchlauf von höheren zu niederen Schultypen – sind die Folge. Dieser schulische „Abstieg“ zieht sich vom Gymnasium bis zur Hauptschule durch.

Die angesprochenen Ursachen verdeutlichen, dass ganz unterschiedliche Problemlagen zusammen treffen und sich wechselseitig verstärken können. Eine Abkehr von der Schule hat für die Schulbiografien der betroffenen Kinder und Jugendlichen zur Folge, dass:

- Schulverweigerer überdurchschnittlich häufig Schuljahre wiederholen müssen (SitzenbleiberkARRIEREN; Überalterung durch das Wiederholen meist mehrerer Schuljahre, sodass die Jugendlichen sich bei Ende des Schulpflichtbesuches erst in der 6., 7. oder 8. Klassenstufe befinden);
- mehrfacher Schulwechsel oder Klassenwechsel aus disziplinarischen oder familiären Gründen erfolgt (massive Schulpflichtverletzungen, Verweisungen, Erfahrungen von Schulausschluss);
- schlechte schulische Leistungen einen Schulabschluss hochgradig gefährden bzw. unmöglich machen;
- unter den Frühabgängern Schulverweigerer stark vertreten sind³¹.

5 Außerschulische Förderangebote

Dass eine Intervention gegen Schulverweigerung erfolgreich sein kann, bestätigt sich in einem breiten Spektrum von Unterstützungs- und Hilfeangeboten, sowohl an Schulen als auch bei Trägern der Jugendhilfe. Beispielhaft sollen in diesem Beitrag außerschulische Praxisprojekte

²⁹ Vgl. Wagner u. A. (Anm. 18), S. 464.

³⁰ Vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer (Anm.1), S. 154.

³¹ Vgl. Braun (Anm. 12), S. 22.

freier Träger dargestellt werden, die schulfernen Jugendlichen eine Rückkehr zum schulischen und beruflichen Lernen und eine soziale Integration ermöglichen.

Zur Zielgruppe in der außerschulischen Beschulung gehören insbesondere Jugendliche im letzten Schulpflichtjahr, die sich von der Schule abgewandt haben. Es handelt sich um Schüler/innen, für die der Erwerb des Schulabschlusses in der Regel unerreichbar geworden ist. Die Mehrschichtigkeit des Ursachengefüges von Schulverweigerung und die unterschiedlichen Ausgangslagen der betroffenen Jugendlichen erfordern differenzierte Zielsetzungen und Inhalte der außerschulischen Beratungs- und Unterstützungsangebote. Das können sein:

- die Erfüllung der Vollzeitschulpflicht in einer Einrichtung außerhalb der Schule,
- der Abbau schulischer Defizite (insbesondere in den Grundlagenfächern),
- die Vorbereitung auf bzw. der Erwerb von schulischen Abschlüssen (Hauptschulabschluss),
- die Reintegration in die Schule,
- die Berufsorientierung,
- der Übergang/die Vermittlung in Ausbildung/Arbeit bzw. weiterführende Maßnahmen.

Was ist bei außerschulischen Angeboten anders im Vergleich zur Schule? Außerschulische Angebote kennzeichnen drei Grundsäulen: Es handelt sich vorrangig um eine Kombination von sozialpädagogischer Betreuung und Förderung, schulischem Lernen und berufsorientiertem Lernen (Werkstattarbeit). Es werden in den Angeboten sowohl Allgemeinwissen als auch handwerkliche Grundlagen vermittelt, wobei insbesondere berufsorientiertes Lernen sozialer Schlüsselqualifikationen als wichtig erachtet und ermöglicht wird. Durch intensive Betreuung und die Herstellung stabiler Beziehungen erfolgt eine Verbindung von arbeits- und sozialpädagogischen Elementen mit konventionellen Methoden der Stoffvermittlung. Theorie und Praxis, Lernen und Arbeiten, aber auch erlebnispädagogische Aktivitäten bilden eine Einheit. Die Anteile der einzelnen Elemente sind dabei von Angebot zu Angebot sehr unterschiedlich gewichtet und abhängig von den jeweiligen Rahmenbedingungen und der Zielgruppe.

Zu betonen ist, dass es sich bei der außerschulischen Beschulung nicht nur um einen ergänzenden Weg zum Erwerb schulischer Qualifikationen und die Erfüllung der Schulpflicht handelt, sondern auch um eine umfassende Perspektiventwicklung für die Mädchen und Jungen.

Kennzeichnend für die Jugendhilfeangebote im Handlungsfeld Schulverweigerung ist eine veränderte Lernortkonstellationen: Im Mittelpunkt steht in der Regel ein außerschulischer Lernort. Er ermöglicht schulfernen Kindern und Jugendlichen bewusst den räumlichen Abstand zur Schule als dem Ort des bisherigen Versagens und er ermöglicht ihnen gleichzeitig ein Lernen und Arbeiten unter „Gleichgesinnten“ innerhalb individueller Förder- und Unterstützungsstrukturen.

Die rechtliche Grundlage für eine Beschulung außerhalb der Schule bilden in der Regel das KJHG (SGB VIII) sowie die Schulgesetze der jeweiligen Länder. Die Teilnahme der Jugendlichen an den Projekten beruht auf Freiwilligkeit. Die Kapazität der Projekte reicht von 10–20 Plätzen. Die Verweildauer in den Projekten ist unterschiedlich – in der Regel von mehreren Monaten bis zu einem Jahr. Bei Erstkontakt mit dem Projekt weisen die meisten Schüler/innen nicht sporadisches sondern bereits manifestes Wegbleiben vom Unterricht auf. Das wiederum beeinflusst, in welchem Zeitrahmen eine Neuorientierung und Wiederhinwendung zum Lernen möglich ist.

Sozialpädagogischer Ansatz

Das soziale Lernen ist in den Gesamtablauf der Hilfe- und Unterstützungsangebote systematisch integriert. Hauptanliegen der Förderung ist es, von einer Defizitorientierung zu einem prozessorientierten, entwicklungsorientierten und ressourcenorientierten Ansatz überzugehen. Dabei ist der Blick auf die in jedem vorhandenen Potenziale, Kompetenzen und Stärken gerichtet.

Schulisches Lernen

In der außerschulischen Beschulung schulferner Jugendlicher werden im Unterricht gezielt schulische Defizite aufgeholzt. Der Unterricht orientiert sich an den Lehrplänen der entsprechenden Jahrgangsstufen und Schulformen. Bei der Vermittlung von Unterrichtsinhalten wird dabei den Kernfächern besondere Bedeutung beigemessen.

Werkpraktisches Arbeiten

Das Selbstwertgefühl der Jugendlichen soll herausgebildet bzw. gestärkt werden. Des Weiteren ermöglicht die werkpraktische Arbeit die Vorbereitung der Jugendlichen auf die Anforderungen der bevorstehenden Berufswahl, die Berufsausbildung oder die Erwerbsarbeit.

Kooperationsbezüge zu den Schulen (zu den Lehrkräften, zu Schulsozialarbeitern), zu Beratungseinrichtungen der Träger bzw. im Umfeld, zu Behörden und Ämtern sowie zu Betrieben und Unternehmen in den Regionen gewährleisten eine Vernetzung der Projekte und dienen einem umfassenden und möglichst nachhaltigen Beratungs- und Betreuungsangebot.

6 Fazit

Eine frühzeitige und vor allem individuell zugeschnittene Hilfe und Unterstützung für schulferne Kinder und Jugendliche auf den Weg zu bringen, bedarf der gemeinsamen Anstrengungen und des integrierten Zusammenwirkens von Schule und Jugendhilfe. Das die Umsetzung dieser Forderung große Probleme offenbart und zahlreiche Hindernisse dieses Bemühen begleiten, wissen alle Beteiligten.

Was muss, was kann Schule dazu beitragen, was muss sich in unserem Bildungssystem verändern?

Wie gelingt die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule?

Welchen veränderten Problemlagen muss sich Jugendhilfe zuwenden?

Unbestritten nimmt die Institution Schule einen sehr eigenständigen Platz ein bei der Frage nach den Ursachen für das Entstehen von Schulverweigerung. Eine Vielzahl auslösender und befördernder Faktoren müssen betrachtet werden, Schule beeinflusst nachhaltiger als andere Faktoren das Schulbesuchsverhalten von Kindern und Jugendlichen. Die Forderung, Schule haben einen Bildungs- und Erziehungsauftrag zu erfüllen, weist derzeit auf Missstände hin und erfordert strukturelle Veränderung an Schulen ebenso wie bei zuständigen Ämtern und Behörden. Schulische Maßnahmen können sich jedoch nicht auf Bußgeldbescheide oder polizeiliche Maßnahmen zum Zwecke der Rückführung in die Schule reduzieren. Es muss ein Verständnis an den Schulen geweckt werden, um Schulabsentismus als pädagogisches und nicht ausschließlich als juristisches Problem zu verstehen.

Schulferne Schüler/innen lösen Frust, aber auch Angst und Hilflosigkeit unter den Lehrern aus, so dass diese oftmals nur erleichtert sind, wenn die Problemkinder gar nicht erst zum Unterricht erscheinen und später von der Schule „entfernt“ werden. „Die Beschäftigung mit Schulschwänzern bindet zeitliche Ressourcen der Lehrer, und massives Schulschwänzen kann zu einer Verschlechterung des Klassen- und Schulklimas beitragen.“³² Um insbesondere Schüler/innen mit problematischen Schulbiografien auf ihren weiteren Lebensweg vorzubereiten, stellen sich neue Anforderungen an die Schule, an die Gestaltung des Unterrichts, an die Pädagoginnen/Pädagogen. Die Schule steht vor der Anforderung, ein neues Aufgabenverständnis zu entwickeln und nach Wegen zu suchen, soziale Benachteiligungen und Schulabkehr abzubauen.

1. Der Prozess des Scheiterns in der Schule setzt oftmals frühzeitig im Bildungsverlauf ein – in den ersten Jahren der Grundschule bzw. beim Übergang in die Sekundarstufe I. Lehrer/innen/Schulleitungen sind deshalb aufgefordert, die Anzeichen von Schulabkehr frühzeitige zu erkennen, die Problemlagen zu verstehen und gezielt und individuell zu intervenieren. Das schließt ein, die Anwesenheit der Schüler/innen genau zu beobachten, auf Versäumnisse schnell zu reagieren – Meldung in der Schule im Kollegium, an die Schulleitung, an die Eltern. Dazu bedarf es verbindlicher organisatorische Regelungen und Vereinbarungen an den Schulen. Die Lehrer/innen benötigen gezielte Informationen darüber, welche Hilfeangebote und Hilfsmaßnahmen bereits in der Schulbesuchszeit genutzt und eingeleitet werden können, auf wen zurückgegriffen oder an wen weiter vermittelt werden kann (z. B. Inanspruchnahme von Fachkräften psychosozialer und medizinischer Dienste).
2. Frühzeitiger Intervention gegen Schulmüdigkeit und Schulverweigerung erfordert jedoch die Kenntnis der Ursachen und Zusammenhänge dieses Problems. Hier zeigt sich, dass eine gezielte Lehrerqualifikation/-fortbildung dringend notwendig ist, um Pädagoginnen/Pädagogen mit Schulverweigerung aus fachwissenschaftlicher Perspektive vertraut zu machen. Zahlreiche Schulen signalisieren verstärkt diesen Informationsbedarf und bemühen sich um professionelle Beratung und Schulung. Ebenso wäre es angeraten, angehende Lehrerstudentinnen/-studenten bereits während ihrer Ausbildung intensiv auf den Umgang mit „schwierigen Schülern“ vorzubereiten
3. Die Schule benötigt frühzeitig, bereits bei den ersten Anzeichen sich abzeichnender problematischer Schullaufbahnen, den Schulterschluss mit der Jugendhilfe. Das schließt das frühzeitige Zusammenwirken von Schulsozialarbeit und Schule ein, deren Unterstützungsdimension derzeit in sehr unterschiedlichen Formen genutzt wird. Die Schulsozialarbeit bietet professionelle sozialpädagogische Begleitung benachteiligter Jugendlicher, unterstützt die Lehrerschaft, übernimmt Aufgaben, die die Lehrerinnen/Lehrer nicht leisten können durch enge personellen und zeitlichen Rahmenbedingungen. Diese sozialpädagogische Hilfestellung kann das Schulleben wesentlich bereichern und insbesondere benachteiligten Kindern und Jugendlichen aus problematischen sozialen/familiären Verhältnissen eine individuelle Unterstützung bieten. Angesichts der zunehmenden Problemhäufungen an den Schulen, insbesondere den Hauptschulen, kann sich schulische Förderung eben nicht nur auf Lernförderung im Sinne von Aufarbeitung des Schulstoffs beschränkt. Sie muss auf die Lebenslagen, das soziale Umfeld Bezug nehmen. Schließlich weisen veränderte Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen (insbesondere veränderte Erwerbs- und Familienstrukturen) auf einen „stark angestiegenen Bedarf

³² Vgl. Wagner u. A. (Anm. 18), S. 458.

an sozialerzieherischer Betreuung als Teil der Bildungs- und Erziehungsversorgung hin, anderseits auf den Bedarf nach sozialen Kontakten und sozialer Integration“.³³

4. Schulisches Lernen muss lebensnah und lebenspraktisch gestaltet sein, um zu interessieren, zu motivieren und vor allem um nachhaltig zu wirken. Dies kann gelingen durch die Schaffung zusätzlicher Angebote an den Schulen zum bestehenden Unterricht oder modifizierte Curricula in der Schule. Lernprozesse so zu organisieren, dass sie auch gefährdeten Schülern Erfolgsergebnisse ermöglichen, erfordert ein hohes Engagement der Lehrerschaft und ein Kooperationsnetz von verschiedensten Partnern und Akteuren – Betriebe und Unternehmen in der Region, Arbeitsamt, Berufsbildungsstätten, Kultureinrichtungen, soziale Einrichtungen etc. Bildung und Lernen kann auf diese Weise so vermittelt werden, dass sie die konkreten Lebenslagen und Probleme der Kinder und Jugendlichen berührt und die sie interessierenden Lebensfragen einbindet wie Fremdenfeindlichkeit, alltägliche Gewalt, Geschlechterfragen, Arbeitslosigkeit, Umweltprobleme.

Wie gelingt die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule?

Ist der Bruch mit der Schule erst einmal vollzogen, haben sich die Mädchen und Jungen von der Schule weitgehend „verabschiedet“, wird der Handlungsbedarf hinsichtlich der Reintegration schulferner Kinder und Jugendlicher in unser Bildungs- und Ausbildungssystem letztendlich unübersehbar. Wurden schulferne Kinder und Jugendliche in der Vergangenheit fast ausschließlich durch die Jugendhilfe betreut, so ist positiv zu verzeichnen, dass die Kooperation von Schule und Jugendhilfe insbesondere seit Beginn der 90iger Jahre neue Formen annimmt. Gegenseitige Schuldzuweisungen zwischen beiden Seiten haben damit allerdings nicht aufgehört:

- Jugendhilfe klagte, dass sie immer Feuerwehr spielen müssen, wenn es fast zu spät ist, wenn sich Benachteiligungen und Beeinträchtigungen zu Sozialisationsproblemen und Lernblockaden verfestigt haben und eine Reintegration der Schüler/innen kaum noch möglich sei. Sie sieht sich gleichzeitig dem Vorwurf ausgesetzt, pädagogische Schonräume zu bieten, nach deren Verlassen die Jugendliche doch eh wieder abgleiten würden, insbesondere wenn keine sicheren Anschlussmöglichkeiten in Ausbildung und Beruf gewährleistet sind bzw. gewährleistet werden können.
- Schule klagt, dass sie beispielsweise bei den bestehenden Klassenstärken, ihrem Personalschlüssel und der Konzentration von Problemen in bestimmten Schulformen und Stadtteilen kaum auf schulferne Schüler/innen frühzeitig und gezielt Einfluss nehmen könne. Hier habe die außerschulische Beschulung deutlich bessere Rahmenbedingungen für ihre Förderangebote.

Trotz oder auch wegen dieser Kontroversen wurde die Kooperation der unterschiedlichen Partner und Professionen weiter vorangebracht und die Qualität der Zusammenarbeit weiter verbessert. Dies gelingt insbesondere dann, wenn die Sicht auf die Situation und Problematik der jeweils andere Seite offener und realistischer wird, das Gegeneinander sich zu einem Mit-einander entwickelt, von additiver Erbringung von Förderleistungen zu wirklicher Kooperation übergegangen wird. Inzwischen ist es beispielsweise Standard, dass bei Inanspruchnahme der außerschulischen Beschulung der Kontakt zur Schule nicht abgebrochen wird bzw. an der Schule Möglichkeiten der Reintegration geschaffen werden.

³³ Holtappels, H./Schnetzer, T., Analyse beispielhafter Schulkonzepte von Schulen in Ganztagsform, Dortmund 2003, S. 4.

An dieser Schnittstelle zwischen Schule und Jugendhilfe entscheidet sich gravierend, welchen weiteren Lebensweg die betroffenen Kinder und Jugendlichen beschreiten und vor allem, mit welchen Chancen auf ein eigenständiges und sinnerfülltes Leben.

Praxisprojekte, die mit schulfernen Kindern und Jugendlichen arbeiten, sind ein praktischer Beleg für erfolgreiche Interventionsmöglichkeiten gegen Schulverweigerung. Die Erfahrungen der Fachkräfte in den Projekten belegen, dass es durchaus unterschiedliche und vielfältige Möglichkeiten gibt, eine erfolgreiche Rückkehr zum schulischen und beruflichen Lernen und zur sozialen Integration zu gestalten. Außerschulische Lernorte zur Beschulung schulferner Jugendlicher können die Schule mit all ihren Möglichkeiten und Facetten nicht ersetzen, stellen jedoch eine wichtige Ergänzung im Schulsystem dar. In der außerschulischen Beschulung gelingt es, ehemals schulfernen Kindern und Jugendlichen, die teilweise über lange Zeiträume die Schule nicht mehr besucht haben, wieder an eine regelmäßige und aktive Teilnahme an organisierte Lernprozesse heranzuführen.

Die Erfahrungen der Fachkräfte in den außerschulischen Angeboten machen jedoch auch auf zahlreiche schwierige und hemmende Faktoren aufmerksam, die sowohl den Zugang in die außerschulische Beschulung, den Aufenthalt als auch den weiteren Verbleib der betreuten Mädchen und Jungen betreffen:

- Der Zugang zu den Projekten erfolgt häufig zu spät, sowohl altersmäßig/klassenmäßig, als auch bezogen auf die Problemlagen der Schüler/innen. Die schulischen und sozialen Probleme sind oftmals bereits bei Projekteintritt so verfestigt, dass eine Reintegration in die Schule in der Regel nicht mehr möglich ist. Je eher interveniert wird durch Schule, Eltern, aber auch die Jugendhilfe, um so größer sind die Chancen auf den Wiedereinstieg in schulisches Lernen und eine soziale Reintegration.
- Darum muss auch die Koordination der Hilfsangebote von Schule-Jugendhilfe frühzeitig, ineinander greifen. Darüber hinaus erfordert eine verlässliche fachliche Zusammenarbeit bei der Professionen und Institutionen eine langfristige, verbindliche und die verschiedenen Fachlichkeiten übergreifende Zusammenarbeit.
- Schulferne Jugendliche erreichen oftmals keinen Schulabschluss. Sie sind dadurch oftmals lebenslang sozial und ökonomisch benachteiligt. Der fehlende Abschluss wird zur unüberwindbaren Einstiegshürde für den weiteren Ausbildungsweg. Für viele Jugendliche ist der Erwerb eines Abschlusses auch nicht während ihres Projektaufenthaltes realisierbar. So steht die Frage, wie es um die Nachhaltigkeit der Förderung steht? Der weitere Weg der Jugendlichen nach Ende der außerschulischen Förderung erfordert ein hohes Maß an Abstimmung aller zuständigen Stellen, damit Anschlüsse gesichert und der Einstieg in Ausbildung und Erwerbsarbeit wirksam begleitet werden kann.
- Die außerschulischen Angebote werden vorrangig von Jungen wahrgenommen, Mädchen sind unterrepräsentiert. Dieser Gewichtung sollte bereits beim Zugang durch die zuweisenden bzw. empfehlenden Stellen verstärkt Beachtung geschenkt werden. Die Projekte der Jugendhilfe müssen insbesondere bei der Berufsorientierung/Berufsvorbereitung realistischer auf die Berufswünsche von Mädchen eingehen und ihre Angebote gendersensibel ausrichten.
- Die Angebotspalette der Berufsorientierung/Berufsvorbereitung in den außerschulischen Projekten sollte sich verstärkt am realen Arbeitsmarktbedarf orientieren und flexibler auf neue Anforderungen, aber auch Möglichkeiten für benachteiligte Jugendliche eingehen. Insbesondere im Dienstleistungssektor zeichnen sich Berufsfelder ab, die Jugendlichen mit schlechten Startchancen den Einstieg in die Erwerbstätigkeit ermöglichen.

- Ein niedriger sozioökonomischer Status der Elternhäuser befördert Schulabkehr, begünstigt Schulverweigerung. Fachkräfte berichten, dass Eltern schulferner Kinder und Jugendlichen oftmals hilflos auf die Bemühungen der Projektmitarbeiter/innen reagieren, und so z. T. selber zum Hemmnis für die Unterstützungsbemühungen werden. Darum wird der Elternarbeit in den Projekten eine besondere Bedeutung beigemessen. Elternarbeit kann auch bei geringem Unterstützungsangebot gelingen, wenn beispielsweise Beratungs-/Unterstützungssysteme miteinander verzahnt werden (Familienberatung etc.).
- Die Unterstützung benachteiligter Kinder und Jugendlicher bedarf spezieller Qualifikationsprofile der beteiligten Fachkräfte. Bewährt hat sich hierbei, dass die Mitarbeiter/innen durch (sozialpädagogische, psychologische) Zusatzqualifikationen der Vielfältigkeit und Verfestigung der Problemlagen der betreuten Mädchen und Jungen wesentlich wirkungsvoller entgegentreten konnten.

Schulverweigerer sind erreichbar, sie wollen und können lernen, sind selbst nach manifester Abkehr vom schulischen Lernen bildungsfähig. Sie haben den verständlichen Wunsch nach Akzeptanz und Anerkennung, wollen gefordert werden und wachsen im Projektalltag oftmals über sich selbst hinaus.

Verf.: Dr. Elke Schreiber, Deutsches Jugendinstitut e. V., Außenstelle Halle, Franckeplatz 1, Haus 12/13, 06110 Halle

Andrea Michel, Deutsches Jugendinstitut e. V., Nockherstr. 2, 81541 München

Um die Teilhabechancen aller Kinder und Jugendlichen zu sichern, müssen Bildungs- und Sozialpolitik aufeinander bezogen werden. Das heißt, dass Sozialpolitik für junge Menschen auf die Sicherung von Bildungserfolg und Bildungspolitik verstärkt auf den Ausgleich von Benachteiligungen hin ausgerichtet werden muss. ...

These 3 Leipziger Thesen

Hermann Rademacker

Schuldistanz – eine Herausforderung für Schule und Jugendhilfe

1 Soll Jugendhilfe Schule machen?

Der erste Bericht über eine „Schule“ für so genannte „Schulverweigerer“¹, ein Jugendhilfe-projekt für noch schulpflichtige Jugendliche, erschien 1996 als Arbeitspapier des Deutschen Ju-gendinstituts. Er beschreibt ein Projekt der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit, das eine

¹ Es scheint nach dem Stand der Erkenntnis über die Motive des Nicht-Erscheinen in der Schule zumindest zweifelhaft, ob es legitim ist, den betroffenen jungen Menschen durchgängig eine Verweigerungshaltung zuzuschreiben. Wünschenswert erscheint demgegenüber, die Gründe für gehäufte Schulversäumnisse im Einzelfall aufzuklären. Wo dies nicht geschehen ist, wird dringend empfohlen, die Erscheinungsebene betreffende Bezeichnungen wie Schulversäumnisse, Schuldistanz oder Schulabsentismus zu wählen, die in der Fachdiskussion erfreulicherweise auch zunehmend Verwendung finden.