

Inhalt

1 Einleitung.....	1
2 Schulsozialarbeit.....	2
2.1 Definition.....	2
2.2 Funktion.....	2
2.3 Ziele	3
2.4 Kinder und Jugendliche als Klient*innen.....	6
2.5 Angebote und Methoden	9
3 Schulabsentismus	10
3.1 Definition und Erscheinungsformen.....	10
3.2 Deviantes Verhalten	11
3.3 Individuelle Faktoren.....	13
3.4 Institutionelle Faktoren	16
3.5 Auswirkungen auf die Jugendlichen.....	17
3.6 Prävention und Intervention	17
4 Methode der motivierenden Gesprächsführung	19
4.1 Grundhaltung und Prinzipien	19
4.2 Phase 1: Motivation zur Veränderung aufbauen	20
4.3 Widerstand und Change-Talk	24
4.4 Zuversicht aufbauen (Confidence-Talk)	26
4.5 Phase 2: Selbstverpflichtung für Veränderungen verstärken	27
5 Motivierende Gesprächsführung als mögliche Intervention	29
5.1 Gesprächsführung mit Kindern und Jugendlichen	30
5.2 Gesprächsführung in der Schule	32
5.3 Fallbeispiel Anna.....	33
5.4 Chancen und Grenzen der motivierenden Gesprächsführung.....	37
6 Fazit	40

1 Einleitung

Das Thema Schulabsentismus, Schulschwänzen, Schulverweigerung existiert vermutlich schon seitdem es Schulen und insbesondere die Schulpflicht gibt. In jüngster Zeit erfährt es jedoch wieder ein besonderes Augenmerk, da viele Theorien dafürsprechen, dass das „Schwänzen“ häufig mit weiteren problematischen oder delinquenten Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen einhergeht und in besonders fortgeschrittenen Fällen im Schulabbruch enden kann. Häufig entwickelt sich Schulabsentismus aus einem Teufelskreis bestehend aus mangelnden Leistungen in der Schule, fehlenden Freundschaften und mit der Schule verbundenen Ängsten. Wenn die Zeit des Schwänzens zudem mit positiven Gefühlen wie Spaß und Kurzweiligkeit verknüpft wird, kommt es immer wieder zu schulvermeidendem Verhalten. Die Folgen wiederum sind Lücken im Lernstoff, welche wieder zu schlechteren Noten führen etc.

Bisher war der Umgang mit Schulschwänzern eher gleichgültig oder restriktiv, zum Beispiel durch Bußgelder oder eine mit Zwang, durch die Polizei, durchgesetzte Hinführung zur Schule in besonders harten Fällen. Doch nicht nur der Staat hat ein Interesse an der Durchsetzung der Schulpflicht, auch für die betroffenen Kinder und Jugendlichen können Benachteiligungen in der weiteren Bildungs- und Berufslaufbahn entstehen. Auch die persönliche psychische und soziale Entwicklung kann beeinträchtigt werden, denn in der Schule soll nicht nur Wissen vermittelt werden, es ist auch ein sozialer Ort, an dem Kinder lernen, sich in Gruppen einzufügen und soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen herzustellen. Die soziale Arbeit trägt hier daher das doppelte Mandat von Hilfe und Kontrolle. Insbesondere die Schulsozialarbeit beschäftigt sich seit längerer Zeit mit dem Thema Schulabsentismus. Das Ziel dieser Arbeit ist, herauszustellen, ob eine motivierende Gesprächsführung mit Kindern und Jugendlichen in der Schulsozialarbeit eine sinnvolle Intervention gegen Schulabsentismus sein kann.

Um dies zu erforschen, wird Fachliteratur zu den einzelnen Aspekten der Fragestellung herangezogen und theoretisch geprüft. Dabei soll zunächst die Funktion und Aufgaben der Schulsozialarbeit betrachtet und Kinder und Jugendliche als Zielgruppe genauer in den Blick genommen werden, um sich dem Thema einerseits aus entwicklungspsychologischer Sicht zu nähern, andererseits um anhand dieser Aspekte zu prüfen, welche Faktoren bei einer Gesprächsführung und möglichen Intervention unbedingt berücksichtigt werden müssen.

Das Thema Schulabsentismus soll aus soziologischer sowie aus individueller und institutioneller Perspektive beleuchtet werden. Dabei soll auch auf die Auswirkungen für die Jugendlichen

und die Notwendigkeit zur Prävention eingegangen werden, bevor im vierten Kapitel die Methode der motivierenden Gesprächsführung ausführlich dargestellt wird. Anschließend ist zu prüfen, welche allgemeinen Faktoren bei einer Gesprächsführung mit Jugendlichen zu beachten sind und wie eine Gesprächsführung im schulischen Kontext gelingen kann. Anhand eines Fallbeispiels einer schulabsenten Schülerin soll veranschaulicht werden, wie die motivierende Gesprächsführung als Intervention theoretisch eingesetzt werden kann, welche Möglichkeiten, aber auch Grenzen sie hat.

2 Schulsozialarbeit

2.1 Definition

Wie der Begriff schon vermuten lässt, handelt es sich bei der Schulsozialarbeit um ein Arbeitsfeld der sozialen Arbeit, die am Ort Schule und in gleichberechtigter Zusammenarbeit mit Lehrer*innen dieser Schule stattfindet. Sie dient dazu, Schüler*innen nicht nur in ihrer Bildungs- und Berufslaufbahn, sondern auch in ihrer individuellen sozialen Entwicklung zu unterstützen. Sie ist damit ein Angebot der Jugendhilfe (Vgl. Pötter, 2018: S. 20). Träger der Schulsozialarbeit sind daher in der Regel öffentliche oder freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe, jedoch ist auch eine gemeinsame Trägerschaft von Schule und Trägern der Kinder- und Jugendhilfe möglich. Die Fachaufsicht sollte in diesem Fall bei der Kinder- und Jugendhilfe liegen (Ebd. S. 24). Ziel der Schulsozialarbeit ist eine ganzheitliche Bildung. Darunter ist nach dem SGB VIII zu verstehen, dass Kinder und Jugendliche sich zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten entwickeln.

2.2 Funktion

Den rechtlichen Rahmen für die Schulsozialarbeit legt das SGB VIII sowie die Schulgesetze der Länder. Insbesondere aus den Paragraphen Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe §1 SGB VIII, Aufgaben der Jugendhilfe §2 SGB VIII, Jugendarbeit §11 SGB VIII, Jugendsozialarbeit §13 SGB VIII, Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz §14 SGB VIII und Jugendhilfeplanung und Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen §80,81 SGB VIII lässt sich der eigenständige Bildungsauftrag ableiten sowie die Notwendigkeit einer lebensweltorientierten sozialen Arbeit. Dabei soll sich die Jugendhilfe an Jugendliche richten, die „zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind“ (§13 SGB VIII). Pötter betont jedoch, dass sich Schulsozialarbeit an alle Schüler*innen einer Schule richten müsse, um einen Labeling-Effekt zu verhindern. Diese Theorie der Zuschreibung, die alles was von der Norm abweicht mit einem Etikett versehen möchte, kann bei den Betroffenen zu

Ausgrenzung und Stigmatisierung führen. Es ist nur ein Ansatz zur Entstehung devianten Verhaltens, die im Kapitel 3.2 noch näher erläutert werden sollen.

Sie nimmt an, dass jede*r Schüler*in während der Schullaufbahn einmal sozialarbeiterische Unterstützung benötigen könnte, die auch zeitlich befristet sein kann. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1990/1991 SGB VIII hält weiter einige Grundsätze und Handlungsprinzipien der Jugendhilfe fest, wie z.B. die präventive Ausrichtung, die sozialpädagogische Dienstleistungsorientierung, die Vielfalt an Inhalt, Methoden und Arbeitsformen oder die Freiwilligkeit der Adressat*innen. Die Rahmenbedingungen werden von der jeweiligen personellen, finanziellen, räumlich und materiell-technischen Ausstattung einer Schule/eines Landes bestimmt sowie der Zusammenarbeit des Trägers mit den anderen beteiligten Institutionen und der Zusammenarbeit der Fach- und Lehrkräfte. Es sollte immer ein schriftliches Konzept und eine Kooperationsvereinbarung zwischen Schule und Träger zu Grunde liegen (Vgl. Pötter, 2018: S. 30-37). Die zentrale Funktion der Jugendhilfe bestehe auch darin, Integrationsarbeit zu leisten. Der gesellschaftliche Auftrag der Jugendhilfe sowie der Schulsozialarbeit bleibt ambivalent. Denn sie soll Kinder und Jugendliche zwar unterstützen, begleiten und sie in ihrer Entwicklung fördern, andererseits sollen gesellschaftliche Anforderungen und Normen erfüllt werden. Fachkräfte handeln somit immer in einem Spannungsfeld und halten das doppelte Mandat von Hilfe und Kontrolle (Vgl. Speck 2020: S. 47).

Speck beschreibt für die Schule drei verschiedene Funktionen, denen bereits ein gewisses Konfliktpotential anhafte: Die Qualifikationsfunktion, die Selektionsfunktion sowie die Integrationsfunktion. Sie erfüllen Aufgaben wie die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die Weitergabe sozialer Positionen in der Gesellschaft sowie die Sicherung gegenwärtiger Machtverhältnisse. Er kritisiert zudem, dass die Schule bei der Erfüllung ihres staatlichen Auftrages häufig die Lebenswelt ihrer Schüler*innen aus dem Blick verliere, während die Jugendhilfe keinen Blick für den schulischen Alltag habe (Ebd. S. 48). In diesem Spannungsfeld siedelt sich die Schulsozialarbeit an.

2.3 Ziele

Im Alltag wird Schulsozialarbeit häufig mit konkreten Aufgaben legitimiert, beispielsweise der Verhinderung von deviantem Verhalten oder dem Abbau von Verhaltensauffälligkeiten, auch die Verringerung von Gewalt und Mobbing. Eine andere Aufgabe kann jedoch auch die Gestaltung der Nachmittagsbetreuung sein (Ebd. S. 50f.). Speck stellt den alltagspraktischen Begründungen fünf theoretische Begründungsmuster für die Schulsozialarbeit gegenüber, die im Folgenden kurz erläutert werden sollen. Das sozialisations- und modernisierungstheoretische

Begründungsmuster begründet die Notwendigkeit einer Schulsozialarbeit mit gesellschaftlichen Veränderungen, die die Sozialisationsbedingungen der Kinder und Jugendlichen negativ prägen können. Diese können zum Beispiel ein gesteigerter Leistungsdruck in der Schule sein, die Einschränkung jugendlicher Lebensräume oder im familiären Umfeld Scheidung oder Arbeitslosigkeit. Diese gesellschaftlichen Veränderungen können potenziell negative Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen haben. Schulsozialarbeit soll daher diesen Nachteil ausgleichen und Unterstützung für die Lebensbewältigung sowie den Schulerfolg sein. Ein Nachteil dieses Ansatzes ist die stark defizitorientierte Haltung und die Fokussierung auf Probleme der Kinder und Jugendlichen.

Das bildungstheoretische Bewältigungsmuster soll der Selektionsfunktion der Schule gegensteuern und leitet sich aus der UN-Kinderrechtskonvention ab, die jedem Kind und jedem Jugendlichen ein Recht auf Bildung, Nicht-Diskriminierung und Beteiligung zugesteht.

Vor dem Hintergrund wachsender sozialer Ungerechtigkeit und Benachteiligung einzelner Kinder und Jugendlicher soll Schulsozialarbeit Unterstützungsarbeit leisten, dieses Recht wahrzunehmen. Damit widmet sie sich auch dem Problem einer hohen Zahl an Schulverweiger*innen, Schüler*innen ohne Abschluss, denen im Schulalltag nur eine mangelnde Förderung und Begleitung zukommt. Die Schulsozialarbeit verpflichtet sich in diesem Begründungsmuster dem Ziel einer gerechten Bildungsgesellschaft. Dies erreicht sie, indem sie die Lebenswelt der Schüler*innen in den Blick nimmt, nonformale und informelle Bildung aufwertet und damit das gesellschaftliche Bildungsverständnis erweitert sowie schul- und sozialpädagogische Interessen und Strukturen verknüpft (Vgl. Speck: S.56).

Das schultheoretische Begründungsmuster setzt an Veränderungen am Schulsystem selbst an. Sie sollte als eine Art Assistenz der Schule dabei unterstützen, Unterrichtsinhalte zu vermitteln, aber gleichzeitig auch eine reformerische Wirkung auf die Schule haben. Angesichts steigender Anforderungen an Schule und Lehrende, unter anderem auch die Ausweitung auf Ganztagschulen, konnten es Lehrende allein nicht schaffen auf schwierige Lebensbedingungen von Schüler*innen einzugehen und sie aufzufangen. Schulsozialarbeit soll diese Lücke schließen und damit zur Funktion der Schule beitragen. Sie soll aber auch kritisch auf das Schulsystem blicken und Veränderungen anstoßen sowie Reformen voranbringen. Problematisch an dieser Begründung ist, dass sich die Schulsozialarbeit dem Funktionieren und den Leistungserwartungen der Schule unterwirft und dabei den eigenen pädagogischen Anspruch verliert. Es besteht außerdem das Risiko, dass Lehrende und Schulsozialarbeiter*innen

nicht gut zusammenarbeiten, da diese als Kritik übende Partei „von außen“ betrachtet werden (Vgl. Speck: S. 57ff).

Das transformationstheoretische Begründungsmuster begründete die Schulsozialarbeit zum Zeitpunkt der Wende in Ostdeutschland. Während die Schulen im Westen sehr stark an der Selektionsfunktion orientiert waren, wurde im Osten mehr Wert auf die Integration gelegt. Mit der Wende wurde das westdeutsche System auf Ostdeutschland übertragen, was zu Belastungen und Unsicherheiten bei Eltern und Lehrern sowie den Kindern und Jugendlichen führte, die mit auffälligem Verhalten reagierten. Schulsozialarbeit sollte diese Transformation der Systeme vereinfachen und begleiten, auf das abweichende Verhalten der Jugendlichen reagieren sowie die Lebensbewältigung unterstützen. Dieses Begründungsmuster birgt die Gefahr, dass ostdeutsche Jugendliche stigmatisiert werden. Ebenfalls wirkt die Schulsozialarbeit hier erneut sehr defizit- und eingriffsorientiert (Ebd. S. 60f.).

Das rollen- und professionstheoretische Begründungsmuster folgt dem Rollenverständnis der sozialen Arbeit, die sich neben anderen Disziplinen als eigenständige Profession begreift. Infolgedessen ist es nicht möglich, dass Lehrkräfte umfassende sozialpädagogische Aufgaben übernehmen. Dies sei für die Rolle der Lehrenden nicht vorgesehen und von ihnen zudem nicht leistbar. Abgewendet werden soll damit zusätzlich eine Überforderung und Allzuständigkeit der Lehrpersonen. Kritisiert werden kann an diesem Verständnis, dass es zwar die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Sozialarbeitenden begründet, nicht jedoch die Schulsozialarbeit an sich, denn deren Aufgaben wären nach dem professionstheoretischen Muster auch von anderen Einrichtungen der Jugendhilfe zu leisten (Ebd. S. 62f.). Je nach dem, welches Begründungsmuster der Arbeit zugrunde liegt, unterscheiden sich die Ziele und Zielgruppen von Schulsozialarbeit.

Oftmals werden als Zielgruppe der Schulsozialarbeit auch Eltern und Lehrer*innen aufgeführt. Auch wenn diese eine entscheidende Rolle in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen spielen und das Familiensystem miteinbezogen werden soll, sind sie eher als Kooperationspartner zu betrachten. Vorrangig richtet sich die Schulsozialarbeit an Kinder und Jugendliche einer Schule. Die Altersspanne beginnt bei sechs Jahren und reicht bis ins junge Erwachsenenalter. Zusammengefasst soll sie alle jungen Menschen in ihrer persönlichen individuellen Entwicklung fördern, Bildungsbenachteiligungen abbauen, Eltern und Lehrer*innen beraten sowie eine schülerfreundliche Umgebung gestalten (Ebd. S. 64). Wie Pötter bereits betont, lässt sich die Zielgruppe nicht auf Jugendliche mit Förderungsbedarfen festlegen, da dies nicht nur zu Stigmatisierungen führt, sondern auch den lebensweltorientierten präventiven Ansatz der

Schulsozialarbeit einschränkt. Da es in dieser Arbeit um die Gesprächsführung mit Jugendlichen gehen soll, möchte ich die Besonderheiten dieser Zielgruppe noch einmal entwicklungspsychologisch betrachten, bevor ich näher auf die Angebote und das methodische Handeln der Schulsozialarbeit eingehe.

2.4 Kinder und Jugendliche als Klient*innen

Das Jugendalter, auch Adoleszenz genannt, geht mit einigen unterschiedlichen Entwicklungen und Veränderungen einher. Dies betrifft nicht nur die Entwicklung der sexuellen Reife (Pubertät), sondern auch neuronale Veränderungen sowie Veränderungen im Sozialverhalten. Häufig wird unterschieden zwischen der frühen Adoleszenz, die primär die pubertäre (biologische) Entwicklung zwischen circa zehn und 13 Jahren umfasst, der mittleren Adoleszenz, die zwischen 14-16/17 Jahren liegt und der späten Adoleszenz, die ins junge Erwachsenenalter reicht (Vgl. Lohaus, 2018: S. 3). Einige Entwicklungsschritte und Entwicklungsaufgaben, die Einflussfaktoren für eine gelingende Gesprächsführung mit Jugendlichen darstellen können, sollen im Folgenden kurz ausgeführt werden. Entscheidenden Einfluss auf schulische Leistungen in dieser Altersphase hat die Veränderung des Tag-Nacht-Rhythmus durch eine Verzögerung der Einschlafzeit. Gründe für diese Verzögerung können nachlassende elterliche Kontrolle sein sowie veränderte Aktivitäten (Abendaktivitäten, Nebenjobs). Sie sind aber auch auf hormonelle Veränderungsprozesse zurückzuführen. Bei Jungen setzt die Verschiebung des Rhythmus später ein und ist stärker ausgeprägt. Die Folgen sind häufig ein chronischer Schlafmangel sowie geringere Aufmerksamkeits- und Lernleistungen. Gleichzeitig kann die Belohnungsabhängigkeit verstärkt und die Emotionsregulierung vermindert sein. Schlafforscher fordern daher einen späteren Unterrichtsbeginn (Ebd. S. 17).

Bei der Bewältigung von kritischen Lebensereignissen, Alltagsstressoren und Entwicklungsaufgaben gibt es mit steigendem Alter auch eine Zunahme an Strategien, derer sich junge Menschen bedienen können. Dazu zählen am häufigsten Problemlösen als direkte Strategie, kognitive und verhaltensmäßige Vermeidung, Bewältigungsreaktionen der Anpassung an die Situation und emotionsbezogene Regulation. Auch hier zeigten sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Während Mädchen eher von der Suche nach sozialer Unterstützung und problemzentrierter Bewältigung berichten, sprechen Jungen eher über kognitiv vermeidende Strategien (Ebd. S. 39). Die Herausbildung geeigneter Bewältigungsstrategien gilt als eine wichtige Entwicklungsaufgabe im Jugendalter. Können Entwicklungsaufgaben nicht angemessen bewältigt werden, kann dies zu psychischen Auffälligkeiten und problematischem Verhalten führen und die Bearbeitung weiterer Entwicklungsaufgaben erschweren. Je nachdem, auf welche

Schutzfaktoren und Ressourcen Jugendliche zurückgreifen können, gelingt es ihnen, Entwicklungsaufgaben angemessen oder problematisch bewältigen. Diese können in der eigenen Person begründet sein (zum Beispiel eine positive Grundeinstellung oder positives Selbstbild), im sozialen Umfeld oder der Familie liegen (Vgl. Lohaus: S. 43).

Weitere zentrale Entwicklungsaufgaben im Jugendalter sind nach Erikson die Identitätsentwicklung und die Entwicklung einer Zukunftsperspektive. Entscheidend für eine positive Zukunftsvision und deren Umsetzung ist die Selbstregulation, demnach die Fähigkeit, die eigenen Gefühle und das eigene Verhalten steuern zu können. Eine gelingende Selbstregulation besteht vor allem aus dem Zukunftsdenken, der Entwicklung realistischer Zielvorstellungen und dazu passenden Durchführungsplänen. Durchführungspläne bestehen aus „Wenn-dann-Plänen“, die die notwendigen Teilschritte zur Erreichung eines Zieles beinhalten. Jugendliche, die über diese Kompetenzen verfügten, schnitten während ihrer Schulzeit besser in komplexen Aufgaben ab. Andere Studien zeigten, dass die Vermittlung von selbstregulatorischen Zielsetzungs- und Zielerreichungsstrategien sich positiv auf den Lernerfolg und die Notenentwicklung auswirkte. Ein Selbstregulationstraining zeigte positive Wirkungen bei Jugendlichen, die langfristig ihr Gesundheitsverhalten verbessern wollten. Bei diesem Training sollten Handlungsabläufe selbstständig formuliert werden. Es zeigte sich, dass Jugendliche sowohl positive als auch negative Erwartungen bezüglich ihrer Zukunft ausdrückten und beide erfolgreich für eine Verhaltensänderung eingesetzt werden konnten (Ebd. S. 63ff.).

Die Adoleszenz ist eine emotionale Phase und viele Jugendliche weisen daher ein hohes Maß an Emotionalität auf. Sie lernen jedoch bereits ihre Gefühle zu verbergen, was Teil der Emotionsregulierung ist. Auch hier zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede. Bei Mädchen zwischen zehn und 15 Jahren steigt die emotionale Instabilität, habituelle Ängstlichkeit und Depressivität, bei Jungen sinken diese Gefühle eher ab. Scham, deklariert als die Angst vor negativer Bewertung ist bei beiden Geschlechtern in der Jugendphase sehr ausgeprägt. Auch Stimmungsschwankungen treten häufig auf. Die Auslöser starker Emotionen ändern sich dagegen mit Eintritt ins Jugendalter. Besonders schulische oder soziale Bewertungssituationen mit Gleichaltrigen werden dann zum Auslöser von Ängsten (Ebd. S. 77f.). Dies zeigt sich auch daran, dass Jugendliche im Beisein von Gleichaltrigen eine erhöhte Impulsivität aufweisen (Ebd. S.86).

Generell gewinnen die Beziehungen zu Gleichaltrigen im Jugendalter immer mehr an Bedeutung. Innerhalb dieser Beziehungen rückt die Frage in den Fokus, wie beliebt ein/e Jugendliche/r ist und welchen sozialen Status er in der Gruppe einnimmt. Studien konnten zeigen, dass

es dabei fünf Gruppen gibt: Beliebt, Unbeliebt, Durchschnittlich, Kontrovers und Unbeachtet. In der abgelehnten Gruppe zeigen Jugendliche eher ein aggressives und störendes Verhalten, was dazu führt, dass sie sich eher Cliques mit deviantem Verhalten anschließen oder sie reagieren eher ängstlich und zurückgezogen, was dazu führt, dass sie eher depressive Symptome entwickeln.

Das jeweilige Verhalten sowie die Beliebtheit beeinflussen sich hier wechselseitig. Dabei zeigen Studien, dass aggressives Verhalten im Jugendalter zunehmend akzeptiert wird und sich nicht negativ auf die Beliebtheit auswirkt. Besonders in der Übergangsphase von der späten Kindheit zum Jugendalter (zum Beispiel Wechsel auf weiterführende Schule) scheinen viele Unsicherheiten im Verhalten aufzutreten und der Sozialisationsdruck durch Gleichaltrige ist hier besonders stark. Stabile Beziehungen zu Gleichaltrigen können sich positiv auf die Entwicklung auswirken. Dies betrifft nicht nur schulische Leistungen, sondern auch das Sozialverhalten und die Selbstkontrolle. Möglich sind jedoch auch negative Einflüsse wie bei den abgelehnten Jugendlichen. Bei ihnen lassen sich langfristig häufiger internalisierendes sowie externalisierendes Problemverhalten ausmachen, unter anderem auch den Schulabbruch (Vgl. Lohaus 2018, S. 142-145).

In Bezug auf Problemverhalten zeigt sich, dass der Konsum von psychoaktiven Substanzen über die Adoleszenz hin ansteigt, ebenso verhält es sich mit aggressivem und gewalttätigem Verhalten. Häufig treten verschiedene problematische Verhaltensweisen gekoppelt auf.

Ebenso verhält es sich mit internalisierenden Verhaltensweisen, wie Depression, Angst und Essstörungen. Dieses sogenannte Risikoverhalten kann zu einer Reihe von Problemen führen, kann in weniger schwerwiegendem Ausmaß jedoch auch Ausdruck einer Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (zum Beispiel die Erlangung von Autonomie) sein. So wird eine gewisse Art von (milder) Delinquenz mit positiven Peer-Beziehungen in Verbindung gebracht.

Eine erhöhte Risikobereitschaft im Jugendalter kann auch auf neuronale und hormonelle Veränderungen zurückgeführt werden. Man spricht hier auch von einer Reifelücke, in der sich Jugendliche befinden. Biologisch sind sie bereits reif und erwachsen, sozial sind sie teilweise noch nicht in der Lage die Verantwortung von Erwachsenen zu übernehmen (zum Beispiel die finanzielle Unabhängigkeit). Dies führt dazu, dass sie ihre Autonomie in Form von anderen Verhaltensweisen ausleben, um sich von den Eltern abzugrenzen, Akzeptanz der Peers zu gelangen und eine eigene Identität auszubilden. Das problematische Verhalten kann dann hilfreich bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben werden (Ebd. S. 174f.).

Eine besondere Rolle bei der Steuerung des Verhaltens spielt die bereits erwähnte Fähigkeit zur Selbstregulation. Sie sorgt dafür, dass Gefühle und Affekte in Einklang mit langfristigen Zielen gebracht werden können. Probleme in der Selbstkontrolle zeigen sich auch in späteren Jahren noch mit negativen Folgen. Auch bei der Informationsverarbeitung unterscheiden sich Jugendliche von (älteren) Erwachsenen, denn durch fehlende gemachte Erfahrungen, fällt es ihnen schwerer, Sachverhalte richtig zu bewerten. Sie sind deshalb anfällig für falsche Interpretationen. Jugendliche verlassen sich zudem vermehrt auf Negativinformationen und unbestätigte Aussagen. Sie verneinen eher als dass sie bejahen (Vgl. Naar-King, Suarez: 2012: S. 26).

Eine entscheidende Rolle für eine gelingende Gesprächsführung mit Jugendlichen spielt die kognitive Entwicklung. Nach Jean Piaget gibt es drei Stufen dieser Entwicklung: die sensu-motorische, die konkrete und die formale Stufe. Erst mit etwa elf bis zwölf Jahren erreicht ein Kind die formale Stufe, das abstrakte logische Denken schreitet dabei immer weiter fort (Vgl. Flammer, 2017: S. 145).

2.5 Angebote und Methoden

Aus der heterogenen Zielgruppe und dem jeweils zugrunde liegenden Begründungsmuster ergibt sich ein breites Leistungsspektrum. Zu den zentralen Angeboten und Methoden der Schulsozialarbeit gehören die Einzelhilfe und Beratung in individuellen Problemsituationen, die sozialpädagogische Gruppenarbeit (zum Beispiel berufsorientierende Angebote), Projekte und Arbeit mit Schulklassen (zum Beispiel Klassenkonferenz), die innerschulische und außerschulische Vernetzung und Gemeinwesenarbeit (zum Beispiel die Kooperation mit dem Jugendamt) sowie offene Angebote für alle Schüler*innen.

Die Einzelfallberatung ist im schulischen Kontext eine Aufgabe, die klar in den Bereich der sozialen Arbeit fällt und ausschließlich von Sozialarbeitenden übernommen wird.

Schulsozialarbeitende sind sehr häufig die ersten Ansprechpartner von Schüler*innen und die besprochenen Themen sehr vielseitig. Zur Einzelfallberatung gehören auch kollegiale Beratung von Lehrkräften oder Eltern, Krisenintervention, Konfliktregelungsgespräche, Mediation und Mobbingintervention sowie Coaching zur Berufsorientierung und Lebensplanung. Ein Merkmal für diese Beratungsform ist, dass Schüler*innen sie selbstständig und freiwillig aufsuchen. Sozialarbeitende fungieren als Alltagsbegleiter und ständige Ansprechpersonen. Sie sollten empathisch zuhören können und ein ehrliches Interesse für die Jugendlichen und ihre Themen aufbringen (Vgl. Pötter 2018, S. 44).

Daneben verfügt die Schulsozialarbeit über keine eigenen spezifischen Methoden, sondern bedient sich der gleichen Methodenvielfalt wie die soziale Arbeit (Speck, 2020: S. 85).

Es lassen sich nach Speck vier Gruppen von Methoden in der Schulsozialarbeit unterscheiden: Die direkte einzelfall- und primärgruppenbezogenen Methoden mit direktem Interventionsbezug, die eine überprüfbare Intervention zwischen Schulsozialarbeiter*innen und Klient*innen anstreben (zum Beispiel Case-Management); die direkte sekundärgruppen- und sozialraumbegzogene Methoden mit direktem Interventionsbezug, die das Netzwerk der Klient*innen miteinbeziehen (zum Beispiel soziale Gruppenarbeit); die indirekt interventionsbezogenen Methoden, die dazu dienen die eigene Arbeit als Schulsozialarbeitende zu reflektieren (zum Beispiel Supervision) und die struktur- und organisationsbezogenen Methoden, die auf die Abstimmung und Planung von Hilfestrukturen abzielen (zum Beispiel das Sozialmanagement) (Ebd.).

3 Schulabsentismus

3.1 Definition und Erscheinungsformen

Ab dem sechsten Lebensjahr sind Kinder in Deutschland verpflichtet, die Schule zu besuchen. Wenn Kinder und Jugendliche gar nicht mehr oder wiederholt nicht zur Schule gehen, gibt es dafür eine Vielzahl an möglichen Gründen und Erklärungen. In der Fachdiskussion hat sich der Begriff „Schulabsentismus“ als Oberbegriff für das generelle Phänomen des absichtlichen unentschuldigtem Fernbleibens aus der Schule etabliert. Ricking formuliert dies wie folgt:

„Schulabsentismus umfasst diverse Verhaltensmuster illegitimer Schulversäumnisse multikausaler und langfristiger Genese mit Einflussfaktoren der Familie, der Schule, der Peers, des Milieus und des Individuums, die einhergehen mit weiteren emotionalen und sozialen Entwicklungsrisiken, geringer Bildungspartizipation sowie einer erschwerten beruflichen und gesellschaftlichen Integration und die einer interdisziplinären Prävention und Intervention bedürfen“ (Ricking, Albers, 2019: S.12).

In dieser Definition klingen nicht nur die verschiedenen Erscheinungsformen von Schulabsentismus an, es werden auch Einflussfaktoren genannt sowie die Folgen für die betroffenen Kinder und Jugendliche. Genannt wird außerdem die Vielschichtigkeit des Problems, dessen Lösung eine interdisziplinäre Herangehensweise notwendig macht.

Differenziert wird im Allgemeinen zwischen den Begriffen „Schulschwänzen“ und „Schulverweigerung“ sowie einer dritten Form, dem „Zurückhalten“ durch die Eltern. Das Schulschwänzen meint klar die körperliche Abwesenheit im Unterricht und wird häufig in Verbindung mit jugendlichen „Rebellieren“ gebracht oder mit dem Autonomiestreben der Adoleszenz erklärt. Häufig verhält es sich so, dass Jugendliche die Schule gemeinsam mit der Peergroup schwänzen und dabei Freizeitaktivitäten nachgehen. Dies kann auch auf dem Schulgelände passieren,

wobei die Schule noch als sozialer Ort zur Begegnung mit Gleichaltrigen betrachtet wird. Bei dieser Form von Schulabsentismus liegen in der Regel keine emotionalen Symptome vor.

Anders verhält es sich bei der Schulverweigerung, bei der zunächst zwischen aktiv und passiv unterschieden wird. Eine passive Schulverweigerung bezeichnet ein widerständiges und abwehrendes Verhalten im Unterricht, bei der aktiven Schulverweigerung schafft es das Kind oder der Jugendliche aus Gründen, die durch das Kind selbst motiviert sind, nicht, einen ganzen Schultag zu verbringen oder es sucht die Schule stets nur mit Verspätung auf, verlässt sie nach kurzer Zeit wieder oder bleibt über einen längeren Zeitraum ganz fern. (Vgl. Stamm et. al, 2009: S. 25f.). Schulverweigerung ist in der Regel auf Ängste und damit einhergehendes vermeidendes Verhalten zurückzuführen. So wird unterschieden zwischen der Schulangst, demnach Schulverweigerung in Verbindung mit auf die Schule bezogenen Ängsten wie Leistungs- oder soziale Ängste sowie der Schulphobie, der Schulverweigerung in Verbindung mit Trennungsängsten. Häufig wird innerhalb der Schulen unterschieden zwischen entschuldigtem und unentschuldigtem Fehlen, wobei häufig letzteres als problematisch angesehen wird.

Doch auch hinter entschuldigtem Fehlen kann ein schulvermeidendes Verhalten stecken, das von den Eltern geduldet oder gedeckt wird. Weiterhin ist es möglich, dass Eltern ihre Kinder zurückhalten, obwohl diese die Schule besuchen möchten. Dies kann aus einer elterlichen Ablehnung oder Vorbehalten gegenüber der Institution geschehen oder weil das Kind zum Beispiel für Aufgaben im Haushalt oder die Betreuung von Geschwisterkindern gebraucht wird (Vgl. Rotthaus, 2019: S. 134).

3.2 Deviantes Verhalten

Da in Deutschland die allgemeine Schulpflicht über neun Jahre gilt, verstößt das unentschuldigte Fernbleiben gegen gesetzliche Grundlagen und kann mit Bußgeldern geahndet werden. In schlimmeren Fällen ist eine Schulzuführung durch die Polizei notwendig oder es kommt sogar zu Arreststrafen. Da Schulabsentismus in Deutschland allerdings nicht nur eine Übertretung gesetzlicher Normen, sondern vorwiegend sozialer Normen ist, sollte es zudem als deviantes Verhalten betrachtet werden. Hierzu existieren in der Forschung bereits mehrere Erklärungsansätze, die beschreiben, warum es zu abweichendem Verhalten kommt. Diese sollen im Folgenden, bezogen auf Schulabsentismus, kurz skizziert werden.

Zu den psychologischen und sozialpsychologischen Ansätzen gehören das Modelllernen, die Theorie der differentiellen Assoziation, die Kontrolltheorien und der sozialökologische Ansatz. Zu den soziologischen Erklärungsansätzen zählen die Anomietheorie, die Subkulturtheorien und der Labelling Approach. Das Modelllernen geht davon aus, dass Verhalten, auch

abweichendes, immer von anderen gelernt und nachgeahmt wird. Im Falle des Schulabsentismus wären es also die Jugendlichen, die das Verhalten in der Regel bei Mitschüler*innen beobachten und übernehmen.

Ein ähnlicher Erklärungsansatz stellt die Theorie der differentiellen Assoziation dar, die sich darauf stützt, dass in unterschiedlichen Subgruppen der Gesellschaft, so zum Beispiel Peer-Groups von Jugendlichen, unterschiedliche Werte und Normen vorherrschen. Dieser Theorieansatz wurde ursprünglich zur Erklärung von Delinquenz bei Jugendlichen entwickelt, lässt sich aber auch auf deviantes Verhalten anwenden. Je mehr Devianz man in einer Subgruppe findet, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich diese auch im Verhalten des Einzelnen spiegelt. Die Kontrolltheorien bieten eine Erklärung dafür, warum sich die Mehrheit der Menschen nicht deviant verhält. Ein Risikofaktor seien fehlende oder dysfunktionale familiäre Bindungen, die dem Individuum sowohl Halt geben, als auch soziale Kontrolle ausüben sollen.

Das sozial-ökologische Modell nach Bronfenbrenner erklärt deviantes Verhalten mit einer wechselnden Anpassung des Einzelnen an die verschiedenen Systeme, in die er eingebunden ist. Dies kann Schule, Familie oder Peergroup sein. Schulabsentismus ist somit eine Antwort auf die Einflüsse der verschiedenen Umwelten. Es dient dann zum Beispiel dazu, unangenehme Situationen im Unterricht zu meiden, aber auch, um sich gegen Eltern und Schule aufzulehnen und damit die eigene Autonomie zu verteidigen. Es werden also die unterschiedlichen wechselseitigen Einflüsse der verschiedenen Systeme miteinbezogen (Vgl. Stamm et. al.: S. 27-29)

Soziologische Ansätze wie zum Beispiel die Anomietheorie nach Merton suchen Erklärungen für abweichendes Verhalten einer Person im sozialen und kulturellen System. Nach dieser Theorie existieren in einer Gesellschaft bestimmte Werte und Normen, über die sich alle einig sind, zu dessen Erreichen den Individuen jedoch ungleiche Mittel zur Verfügung stehen. Es kommt zur Anomie, also zu einem Zustand fehlender Normen, wenn es für einzelne oder ganze Gruppen in der Gesellschaft nicht mehr möglich ist, die kulturellen Ziele zu erreichen. Am Beispiel des Schulabsentismus bedeutet dies, dass Jugendliche, die keinen schulischen Erfolg haben, ihre Ziele verstärkt in der Peergroup verfolgen, da hier andere Werte gelten und die kulturellen Ziele mehr in den Hintergrund treten (Ebd.).

Die Subkulturtheorien weisen in eine ähnliche Richtung, gehen jedoch davon aus, dass in den Subsystemen, aus denen sich die Gesellschaft zusammensetzt, zwar unterschiedliche Werte und Normen vorherrschen, jedoch immer auch gesamtgesellschaftliche Werte mit vertreten sind, die die Zugehörigkeit zu einem übergeordneten System zeigen. Der Einzelne bewegt sich in den verschiedenen Systemen, die von unterschiedlichen Werten geprägt sind und die sich

gegenseitig ausschließen können. Somit gibt es im Fall der schulabsenten Jugendlichen Peer-groups, in denen deviantes Verhalten zur Norm gehört und der Anschluss an diese Peergroups kann aus verschiedenen Gründen erfolgen (Vgl. Ebd. S.29f.).

Der Labeling Approach, der auf dem symbolischen Interaktionismus nach Mead (1978) beruht, besagt, dass deviantes Verhalten durch gesellschaftliche Zuschreibungen entsteht. Individuen werden in dieser Theorie von der Gesellschaft mit bestimmten Stempeln versehen und beginnen sich dementsprechend dieser Erwartungen tatsächlich zu verhalten. Dieser Ansatz hinterfragt daher die sozial determinierte Normsetzung, aus der abweichendes Verhalten erst entstehen kann. Da die soziale Struktur hierarchisch organisiert ist, sind es insbesondere die institutionalisierten Instanzen, die die Definitionsmacht innehaben. Die selektive Normanwendung schränkt den Verhaltensspielraum der gelabelten Individuen ein, wodurch wieder Auswege im abweichenden Verhalten gesucht werden (Vgl. Lamnek, S. 224).

Einmaliges Schulschwänzen würde somit als Verhalten verfestigt, indem man den/diejenige/n Schüler/in als „Schulschwänzer/in“ stigmatisiert. Durch das Stigma bzw. die Etikettierung als Schulschwänzer/in und Fall für die Schulsozialarbeit würde die Möglichkeiten für konformes Verhalten erneut eingeschränkt werden, was wiederum zu abweichendem Verhalten, also vermehrtem Schwänzen führen würde (Vgl. Stamm et. al. 2009: S. 26-31).

3.3 Individuelle Faktoren

Stamm et. al. betrachten das Problem des Schulabsentismus als ein multikausales Problem und beleuchten es sowohl aus individueller sowie aus institutioneller Perspektive. Aus individueller Sicht des Jugendlichen haben Dimensionen wie Alter, Geschlecht, schulische Leistungen und die schulische Biografie, der familiäre Kontext sowie Gleichaltrige einen Einfluss auf das Verhalten. So zeigt eine deutsche Studie von Weidlich und Vlastic (2005), dass mit steigendem Alter der Jugendlichen auch die Anzahl der Fehltage zunimmt. Die Häufigkeit für Schulabsentismus steigt mit dem Alter und hat ihren Höhepunkt zwischen dem 14. und 16. Lebensjahr (Vgl. Rotthaus, 2019: S 119). Jungen schwänzen die Schule tendenziell etwas häufiger als Mädchen. Ebenfalls wahrscheinlicher wird Schulabsentismus, wenn die oder der Jugendliche bereits einmal eine Klasse wiederholt hat (Vgl. Sälzer, 2010: S. 129 + 131). Der familiäre Kontext eines Jugendlichen spiele insofern eine Rolle als dass Schulabsentismus zwar in allen sozialen Schichten stattfindet, es sich aber positiv auswirke, wenn die Eltern der Bildung ihres Kindes einen hohen Wert zuschreiben und sich aktiv für die Schule einsetzen würden (Stamm et al, 2009: S. 38). Bei Befragungen von Jugendlichen, die bereits einmal oder mehr die Schule geschwänzt hatten, gaben diese als Gründe vor allem an, dass sie keine Lust auf die Schule hatten,

dass sie ausschlafen wollten, den Unterricht als langweilig bewerteten, eine Prüfung nicht schreiben wollten, Probleme mit einer Lehrperson oder die Hausaufgaben nicht gemacht hatten (Ebd. S. 74).

Einzelne Faktoren auf der individuellen und der Familienebene sorgen dafür, dass der Schulabsentismus des Jugendlichen aufrechterhalten wird. Dies ist bei der Schulphobie die Eltern-Kind-Bindung, die Distanz oder Autonomie nicht zulässt. Kinder erleben den Schulbesuch dann als Bedrohung dieser Bindung, entweder aus Angst verlassen zu werden oder aus Angst die Bezugspersonen nicht beschützen zu können. Diese enge Bindung schränkt das Kind ein und kann durch andere Faktoren wie eine psychische Erkrankung der Eltern noch verstärkt werden. Leistungsängste in der Schule können durch überhöhte Erwartungen oder Leistungsansprüche der Eltern verursacht werden.

Es kann zur Überforderung des Kindes kommen, beispielsweise indem es sich sehr anstrengen muss, um gute oder auch nur durchschnittliche Noten zu erzielen. Besonders bei Übergängen, wie dem Wechsel auf die weiterführende Schule kann es dann zu Problemen führen. Um sich selbst nicht zu „demaskieren“ beginnt das Kind die Schule zu meiden, da sie zum Ort des Versagens wird. Auch der mögliche Vergleich mit Geschwistern kann Leistungsängste auslösen. Die Ängste haben wiederum selbst einen negativen Effekt auf die Leistungen, da das Kind zu sehr mit den Ängsten beschäftigt ist und dadurch von Lerninhalten abgelenkt wird.

Ähnlich verhält es sich mit der sozialen Angst oder sozialen Phobie, bei der sich Kinder oder Jugendliche primär mit sich selbst und der Frage, wie sie auf andere wirken, beschäftigen. Besonders in der Schule kommt es dann zum starken Vergleich mit Gleichaltrigen, was zur Bedrohung führen kann, wenn ein Kind mit sozialen Ängsten (vermeintlich) nicht mithalten kann. Die Selbstunsicherheit führt dazu, dass sich das Kind minderwertig fühlt und sich gegen potenzielle Hänseleien nicht wehren kann. Dieser Faktor verschlimmert die Ängste und kann zu Ausgrenzungserfahrungen oder Mobbing führen, die das Kind in eine Außenseiterposition bringen. Dies hat nicht nur Auswirkungen auf schulische Leistungen, sondern auf das gesamte soziale Leben und kann dazu führen, dass das Kind die Schule möglichst meidet. Weitere Faktoren für Schulangst können sein, dass sich das Kind mit einem Lehrer/einer Lehrerin nicht versteht oder dass es seine Interessen eher noch mit jüngeren Kindern teilt und daher in der Klasse keine stabilen sozialen Beziehungen hat (vgl. Rotthaus 2019: S. 123-131).

Das Phänomen des Schulschwänzens tritt im Gegensatz zu den anderen Formen von Schulabsentismus etwas häufiger in Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status auf. Die Faktoren hierfür sind falsche Erziehungspraktiken sowie Partnerschaftsprobleme und Instabilitäten

in der Familie und der Wohnsituation. Begünstigt wird das Schulschwänzen darüberhinaus durch Arbeitslosigkeit, Alkoholismus oder delinquentes Verhalten der Eltern. Ebenfalls geschieht dies etwas häufiger in Familien von Alleinerziehenden. Besonders gefährdet sind auch Familien, in denen Gewalt ausgeübt wird – entweder gegen die Kinder oder zwischen beiden Elternteilen. Weiter gibt es eine Korrelation zwischen Schulschwänzen und jugendlicher Delinquenz und Substanzkonsum, für die auf persönlicher Ebene eine geringe Selbstkontrolle und eine gering entwickelte Fähigkeit des Bedürfnisaufschubes mit verantwortlich ist.

Eine weitere wichtige Rolle spielt die Peer-Group: Gibt es in der Gleichaltrigengruppe eine Akzeptanz für das Schulschwänzen oder ist die Gruppe selbst schulabsent, ist dies ein Risikofaktor für die Jugendlichen. Dies ist insbesondere bei älteren Jugendlichen ab 16 Jahren der Fall (Ebd. S. 133). Weitere Risikofaktoren sind mangelnde oder ungenügende Schulleistungen, ein seitens des Schülers wahrgenommener streng-gleichgültiger Erziehungsstil des Klassenlehrers, eine dauerhafte oder zeitweilige Trennung von den leiblichen Eltern sowie ein intensiver Zeitvertreib vor dem Computer oder Fernseher (Ricking, Albers, 2019): S. 15).

Ein weiterer Faktor, der den Schulabsentismus begünstigt, ist der belohnende Charakter des Fernbleibens: Nicht nur Schulweg, Aufstehen und unangenehme Situationen mit Mitschülern und Lehrern werden vermieden, gleichzeitig kann auch angenehmeren, spaßbringenden Aktivitäten wie Fernsehen, Computer spielen oder Treffen mit Gleichaltrigen nachgegangen werden. Ricking spricht hier auch von einer „Doppelmotivation“ der Jugendlichen: Dabei gehe es nicht nur darum, den Unterricht und mit ihm unangenehme Gefühle von Angst, Unsicherheit und Langeweile zu meiden, sondern auch um die auf der anderen Seite freigesetzten Möglichkeiten der unbeaufsichtigten Zeit (Vgl. Ebd. S. 14). Bei Krankschreibungen (aus psychosomatischen Gründen) ist es zusätzlich so, dass Kinder oder Jugendliche von den Eltern umsorgt werden. Auch Jugendliche, die die Schule besuchen wollen, dies aber zum Beispiel aus gesundheitlichen Gründen nicht können, werden belohnt und sind dadurch gefährdeter. Die belohnenden Faktoren können schnell zu einer Chronifizierung des Verhaltens führen, weshalb jeder Tag, den das Kind nicht zur Schule geht, das vermeidende Verhalten verstärken kann. Es ist daher auch kontraproduktiv, das Kind mit Schulangst aufgrund seiner Ängste oder psychosomatischen Symptomen über einen längeren Zeitraum krank zu schreiben (Vgl. Rotthaus: S. 134f.). Stattdessen sollte die Hilfe in Form einer psychotherapeutischen/psychiatrischen Behandlung erfolgen.

3.4 Institutionelle Faktoren

Auf institutioneller Ebene beschäftigt sich die Forschung mit der Frage, welche Rolle die Schule als Einrichtung beim Thema Absentismus spielt und was sie aktiv dagegen tun kann. Hierbei geht es ebenfalls um die Beziehung zwischen Lehrenden und Schüler*innen.

Stamm schreibt, dass Studien Folgendes gezeigt hätten:

„Die Aufmerksamkeit gegenüber Schulabsentismus ist in denjenigen Ländern am höchsten, die den Kommunen ein hohes Maß an Autonomie und Verantwortung überantworten. Je stärker Bildungsverwaltungen hierarchische Strukturen aufweisen, desto weniger Beachtung erfährt Schulabsentismus und desto ausgeprägter ist seine Subsumierung unter lediglich ordnungspolitische Gesichtspunkte“ (Stamm et al., 2009: S. 41). Zu letztgenannten könne man Deutschland, Frankreich und Österreich zählen. Das bedeutet, durch das föderale System in Deutschland und die Zuständigkeit der Länder für die Schulpolitik wird bisher ein wirkliches Auseinandersetzen mit der Problematik verhindert.

Konkret zeigte sich dies auch in der groß angelegten Studie, in der verschiedene Schulen in der Schweiz miteinander verglichen wurden sowie Schulleitungen und (schulabsente) Schüler*innen befragt wurden. Da das kantonale System in der Schweiz dem föderalen System in Deutschland sehr ähnlich ist, lassen sich diese Ergebnisse auch auf Deutschland übertragen.

Es stellte sich heraus, dass sich die Schulen sowohl in außerschulischen Angeboten als auch in der Schulordnung, dem Leitbild, dem Einzugsgebiet, der Größe und den Absenzsystemen sehr unterscheiden. Die befragten Schulleiter*innen bewerten Schulabsentismus im Vergleich mit anderen Problemen wie Vandalismus oder Drogenkonsum eher als Randproblem und fühlen sich davon nur leicht belastet (Vgl. Stamm et.al. 2009: S.59-62). In der Studie werden die verschiedenen Merkmale der Schulen mit dem jeweiligen Anteil an Schulschwänzer*innen in Verbindung gebracht. Dabei zeigte sich, dass die Zahlen von Schulschwänzer*innen eher hoch an den Schulen sind, die einen eher mittelstrengen Umgang mit Absenzen haben, deren außerschulisches Angebot von den Schüler*innen als ungenügend bewertet wird, die ein größeres Einzugsgebiet haben (in Städten ab 1000 Einwohnern) und hohe Schülerzahlen haben (Ebd. S. 63-69).

Im Vergleich zwischen schwänzenden und nicht-schwänzenden Jugendlichen gaben erstere seltener an, eine positive Beziehung zur Lehrperson zu haben. Auch das Schulklima wird von ihnen seltener als gut erachtet. Dazu kommt, dass sie nach eigenen Angaben häufiger den Unterrichtsablauf stören oder nicht daran teilnehmen, indem sie sich zurückziehen. Dieser Effekt ist besonders bei männlichen Jugendlichen ausgeprägter vorhanden. Das

Leistungsselbstkonzept ist bei Schulschwänzer*innen vorwiegend negativ. Dazu gaben sie an, dass ihnen Noten im Vergleich zur anderen Gruppe etwas weniger wichtig seien. Auch auf der persönlichen Ebene wurden signifikante Unterschiede festgestellt. Die Gruppe der schulschwänzenden Jugendlichen berichteten häufiger von körperlichen Belastungssymptomen wie Kopfschmerzen, Schlafstörungen oder Übelkeit (Ebd. S.93f.)

Anhand einer Mehrebenenanalyse konnten Stamm et. al. einige Aussagen darüber treffen wie individuelle mit institutionellen Faktoren zusammenwirken. So geht negatives Verhalten (aktive oder passive Störungen) im Unterricht besonders an kleinen und mittelgroßen Schulen häufiger mit Absentismus einher als an großen Schulen, genauso verhält es sich mit der Disziplin der Lehrpersonen. Der mit Schulabsentismus einhergehende Leistungsdruck wird an kleineren Schulen als höher empfunden.

Doch auch auf der Mikroebene nimmt die Schule einen großen Einfluss. So passiere Schulabsentismus nicht plötzlich, sondern sei häufig auf eine lange Periode schulischen Misserfolgs zurückzuführen (Vgl. Rotthaus, 2019: S. 137). Häufig entstehe dieser Prozess schleichend: Durch fehlendes Interesse an Unterrichtsinhalten und einer mangelnden Motivation kommt es zu Wissenslücken, die wiederum zu erneuten Misserfolgen führen.

3.5 Auswirkungen auf die Jugendlichen

Wenn ein Kind oder Jugendliche/r länger der Schule fernbleibt, hat dies negative Auswirkungen auf seine Entwicklung. Auch im weiteren Lebensverlauf kann es zu Schwierigkeiten im Berufsleben oder bei der Ausbildung/im Studium führen. Häufig geht Schulabsentismus mit sozialen und psychischen Krankheiten einher, wie insbesondere Studien aus den USA zeigen (Vgl. Rotthaus, 2019: S. 111). Kommt es bereits früh (im Grundschulalter) zu negativen Erfahrungen in der Schule kann sich dies zu einer Abwehrhaltung entwickeln. Mit weiteren schulischen Misserfolgen kommt es zum Schulabsentismus, schulische Konflikte mit Lehrpersonen und Mitschüler*innen können sich verfestigen. Schulabsentismus kann im weiteren Verlauf im kompletten Schulabbruch enden. Eine Rückkehr wird für den/die Jugendliche/n dann zunehmend schwerer. Eine frühe Prävention durch Teilhabestrategien, Lernunterstützung und die Schaffung sozialer Bindungen ist daher wichtig (Vgl. Ricking, Albers, 2019: S. 32f.)

3.6 Prävention und Intervention

Für eine erfolgreiche Prävention sei es nach Ricking wichtig, zu erkennen, welche Push- und Pullfaktoren bei den Jugendlichen überwiegen. Push-Faktoren sind dabei die schulische Situation und damit verbundene negative Gefühle wie Frustration und Versagensängste. Pull-Faktoren sind dagegen die außerschulische Situation, z.B. die Entlastung in der Freizeit (Ebd. S. 33f.).

Prävention kann auf drei Ebenen erfolgen, der pädagogischen, organisatorischen und der unterrichtlichen Ebene. Auf pädagogischer Ebene gilt es, durch eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung und Einbindung der Eltern und Schulsozialarbeit dafür zu sorgen, dass die Kinder und Jugendlichen sich in der Schule gut aufgehoben fühlen. Auf der unterrichtlichen Ebene geht es darum, die Partizipation der Schüler*innen zu fördern. Auf organisatorischer Ebene werden dagegen An- und Abwesenheiten registriert und wahrgenommen, was ein Monitoring ermöglicht (Ebd. S.38).

Wichtig ist zudem, abwehrendes Verhalten im Unterricht oder längere Krankenzeiten als frühe Warnzeichen wahrzunehmen. Jeder Fall sollte vor einer Intervention für sich geprüft werden, da die Motive, die zum Schulabsentismus führen divers sind (Ebd. S. 41f.).

Weitere wichtige Elemente einer erfolgreichen Prävention sind die Förderung von sozialer Kompetenz, die Einbindung in den Klassenverband und Prävention gegen Mobbing, Lernerfolge und Mentoring durch eine ältere Person, zu der ein gutes Verhältnis besteht oder aufgebaut wird. Ricking stellt bei schulabsentem Schüler*innen und deren Eltern zudem einen hohen Beratungsbedarf fest, der darin besteht, alternative Lösungen ihrer Probleme und Verhaltensalternativen zu entwickeln. Er schlägt dafür eine lösungszentrierte Beratung vor (Ebd. S.47). Weiter ist es hilfreich, wenn Lehrende im Thema Schulabsentismus geschult sind und über Beratungskompetenz verfügen.

Für eine erfolgreiche Intervention ist es entscheidend, die Rückführung in die Schule nach einer längeren Abwesenheit gut zu gestalten. Diese ist bei den Schüler*innen oft mit Angst und Unsicherheit verbunden und sollte daher gut geplant werden: Die Klasse sollte vorbereitet werden, es können Verhaltensweisen geübt werden. Die Aufnahme sollte freundlich stattfinden und unangenehme Fragen möglichst vermieden werden (Ebd. S. 48). Zum Handlungskonzept einer Schule sollte die Grundhaltung der Lehrenden gehören, so viele Schüler*innen wie möglich zu einem Abschluss bringen zu wollen, um Anwesenheit und Partizipation zu fördern. Interventionen sollten fallorientiert sein und individuell entwickelt werden. Dabei sollten Risiken, Ressourcen und Verhaltensmotive analysiert werden und im Idealfall verschiedene Maßnahmen, die unterschiedliche Ebenen bedienen, miteinander kombiniert werden (Ebd. S.69). Im Zuge von Interventionen sind an dieser Stelle auch die rechtlichen Zwangsmaßnahmen zu erwähnen, die bei Schulabsentismus ergriffen werden können. Hier zu können Bußgelder gehören, es sind aber auch Zwangszuführungen durch die Polizei sowie Jugendarreststrafen möglich. Bei dauerhaftem Absentismus ist auch über eine Kindeswohlgefährdung nach §1666 1 BGB zu entscheiden. Diese Maßnahmen sind im pädagogischen Fachdiskurs umstritten und sollten nicht

allein, sondern in Kombination mit pädagogischen Maßnahmen eingesetzt werden (Ebd. S. 76). Neben der bereits erwähnten lösungszentrierten Gesprächsführung ist die motivierende Gesprächsführung eine andere Form der klientenzentrierten Beratung. Um zu prüfen, ob sich diese Methode als Intervention mit schulabsenten Jugendlichen eignet, soll die Methode im folgenden Kapitel zunächst vorgestellt und genauer erläutert werden.

4 Methode der motivierenden Gesprächsführung

Die motivierende Gesprächsführung geht von der Frage aus, warum Menschen ihr Verhalten ändern und was es dazu benötigt. Sie ist eine Weiterentwicklung des klientenzentrierten Therapieansatzes von Carl Rogers und wird häufig in der Suchttherapie angewandt. Sie basiert auf einigen Studien, die gezeigt haben, dass Therapeuten, die einen konfrontativen Stil bei ihren KlientInnen angewendet haben, weniger Erfolg hatten, als Therapeuten, die eine wertschätzende und empathische Grundhaltung besaßen. Bei diesen KlientInnen war eine Verhaltensänderung wahrscheinlicher.

Eine ebenso wichtige Rolle spielen Glaube und Hoffnung des Klienten, sich verändern zu können. Dabei kann auch der Glaube, d.h. die Zuversicht des Therapeuten entscheidend sein. Veränderung ist also ein natürlicher Vorgang, der vor allem durch Motivation hervorgerufen wird. Diese Motivation lässt sich aus den Aussagen der Klient*innen herauslesen. Je mehr Zuversicht und Selbstverpflichtung sie über eine Veränderung äußerten, desto wahrscheinlicher wurde sie. Wird dagegen viel Widerstand vom Klienten geäußert, ist die Verhaltensänderung unwahrscheinlicher. Motivation besteht aus den drei Faktoren Absicht, Fähigkeit und Bereitschaft.

Die motivierende Gesprächsführung möchte diese Motivation eines Menschen für eine Veränderung stärken und hervorbringen, ohne jedoch Druck von außen zu verursachen. So kann Veränderung niemals aufgezwungen sein, sondern entsteht durch die Person selbst. Eine Herausforderung auf dem Weg zur Verhaltensänderung ist die Ambivalenz. Ambivalente Menschen sind zwiespältig, sie möchten etwas an ihrem gewohnten Verhalten ändern, gleichzeitig aber auch daran festhalten. Diese Ambivalenz soll durch motivierende Gesprächsführung aufgelöst werden. (Vgl. Miller/Rollnick, 2009: S. 20-52).

4.1 Grundhaltung und Prinzipien

Zur Grundhaltung der motivierenden Gesprächsführung gehört zuerst die Partnerschaftlichkeit. Das bedeutet, dass die Kommunikation zwischen Therapeut*in und Klient*in auf Augenhöhe geführt wird. Es sollte weder argumentiert noch überredet oder sonstiger Druck auf den/die Klient*in ausgeübt werden. Der Therapeut sollte sich ebenfalls der eigenen Rolle und

Erwartungen bewusst werden. Wissen oder Einsicht kann der Therapeut nicht von außen vermitteln, sondern sollte er im Klienten finden und sichtbar machen (Evocation). Der Klient bleibt für sich und eine mögliche Verhaltensänderung selbst verantwortlich und handelt selbstbestimmt (Autonomie).

Zu den vier allgemeinen Prinzipien, die in der motivierenden Gesprächsführung angewendet werden, gehören: Empathie ausdrücken, Diskrepanzen entwickeln, Widerstand umlenken, Selbstwirksamkeit fördern. Zum Ausdruck von Empathie gehört vor allem die Akzeptanz für den Klienten, seiner Sichtweisen und seines Verhaltens sowie das aktive Zuhören. Durch die Akzeptanz wird eine Veränderung erst möglich. Der zweite Schritt im Gespräch ist es dann, Diskrepanzen zu entwickeln. Ein wahrgenommener Widerspruch zwischen dem Verhalten des Klienten und seinen grundlegenden Werten und Zielen soll beim Klienten verstärkt werden. Die Motive und Argumente sollen im Klienten selbst und nicht im außen gesucht werden.

Das dritte Prinzip des Umlenkens von Widerstand basiert darauf, dass der Therapeut nicht für eine Veränderung argumentiert, da er sonst Widerstand beim Klienten hervorruft. Diesen Widerstand sollte er umlenken oder umformulieren, sodass der Klient wieder Impulse für eine Veränderung bekommt anstatt gegen sie. Probleme oder Fragen werden ebenfalls an den Klienten zurückgegeben.

Das vierte Prinzip ist es, die Selbstwirksamkeit zu fördern. Ohne den Glauben, dass eine Verhaltensänderung erfolgreich sein kann, wird sie kaum möglich. Drückt der Therapeut seinen Glauben an die Veränderung des Klienten aus, kann sich dies wie eine selbsterfüllende Prophezeiung auswirken. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass das Potential für eine Veränderung immer beim Klienten liegt. Dieser muss eine Veränderung wollen, sie kann nicht von außen erzeugt werden. Motivierende Gesprächsführung kann dabei unterstützen, diese intrinsische Motivation herauszustellen und zu verstärken (Vgl. Miller/Rollnick: S. 53-66)

4.2 Phase 1: Motivation zur Veränderung aufbauen

Nach Miller und Rollnick teilt sich die motivierende Gesprächsführung in zwei Phasen auf: In der ersten Phase soll die Motivation für eine Veränderung aufgebaut werden, in der zweiten Phase geht es um die Stärkung der Selbstverpflichtung für eine Veränderung.

Ein wichtiges Ziel ist es in der Phase 1 daher auch, die Ambivalenz des Klienten aufzulösen. Dafür ist es wichtig, wahrzunehmen, wie dringlich eine Veränderung für die Person ist und wie zuversichtlich sie der Verhaltensänderung gegenübersteht. Dies kann mit Hilfe einer Skala richtig eingeschätzt werden. Die Klienten sollen sich auf der Skala von 0-10, wobei 0 gar nicht

dringlich und 10 sehr dringlich ist, verorten. Ebenso sollen sie einschätzen, wie zuversichtlich sie sind. Aus dieser Einschätzung ergeben sich vier Klientenprofile: Gruppe A sieht die Veränderung als nicht wichtig an und ist auch nicht zuversichtlich, sie umsetzen zu können. Gruppe B hat eine hohe Zuversichtlichkeit, schätzt die Wichtigkeit einer Veränderung aber als gering ein. Gruppe C sieht die Wichtigkeit der Veränderung, hat jedoch eine geringe Zuversicht. Gruppe D schätzt die Wichtigkeit der Veränderung als hoch ein und hat ebenso eine hohe Zuversicht, diese erfolgreich umsetzen zu können. Die Gruppen A,B und C sollten in der ersten Phase verbleiben. Während A und B an ihrer Dringlichkeit arbeiten sollten, mangelt es C an Zuversicht. Klienten dieser Gruppe sollten einen Weg finden, der es ihnen ermöglicht, eine Verhaltensänderung erfolgreich umsetzen zu können. Während Gruppe D zwar zuversichtlich ist und eine hohe Dringlichkeit hat, fehlt es hier an Bereitschaft für eine Veränderung. Bereitschaft ist mit Zuversicht und Dringlichkeit eng verwoben. Die Phase 1 beinhaltet demnach an der Dringlichkeit oder an der Zuversicht oder an beidem zu arbeiten (Ebd. S.80-83).

5 Strategien

Am Anfang sowie im gesamten Gesprächsverlauf stützt sich die motivierende Gesprächsführung auf fünf Strategien, die zu einem Teil der klientenzentrierten Gesprächsführung entstammen. Diese Strategien lauten: Offene Fragen stellen, aktives Zuhören, Bestätigen, Zusammenfassen und Change-Talk hervorrufen.

1. Offene Fragen stellen

Da der MI-Therapeut (Abkürzung „motivational interviewing“, englischer Begriff für motivierende Gesprächsführung) die Sichtweisen des Klienten verstehen möchte, ist es wichtig, diesen zunächst sprechen zu lassen. Auch im weiteren Gespräch sollte der größere Redeanteil beim Klienten liegen. Der Therapeut sollte nicht in die Falle tappen, gleich zu Beginn viele geschlossene Fragen hintereinander zu stellen, da der Klient ansonsten sehr kurz antwortet und in keinen Redefluss kommt. So fällt der Therapeut unbewusst in eine Expertenrolle und verhindert damit eine partnerschaftliche Kommunikation. Ebenso wird es erschwert, die eigentlichen Motive des Klienten herauszuarbeiten. Es sollte auch bei offenen Fragen darauf geachtet werden, nicht zu viele hintereinander zu stellen, sie dienen eher einer Einleitung für die weiteren Strategien.

2. Aktives Zuhören

Aktiv zuhören heißt, die Bedeutung hinter dem Gesagten zu verstehen. Thomas Gordon erklärt dies so, dass mit jeder Kommunikation eine Botschaft ausgesendet wird, die erst entschlüsselt werden muss. Der Zuhörer formuliert aus dem, was er als Botschaft vernommen hat, eine

Aussage zurück an den Redner. Er muss dabei nicht richtig liegen, sondern der Redner hat dadurch die Möglichkeit, das Empfangene zu korrigieren. Als hinderlich in der Kommunikation ordnet Gordon die folgenden Reaktionen ein: 1. Befehlen, anordnen, kommandieren, 2. Warnen, ermahnen, drohen, 3. Zureden, moralisieren, predigen, 4. Beraten, Lösungen geben oder Vorschläge machen, 5. Vorhaltungen machen, belehren, logische Argumente anführen, 6. Urteilen, kritisieren, widersprechen, beschuldigen, 7. Loben, zustimmen, 8. Beschimpfen, lächerlich machen, beschämen, 9. Interpretieren, analysieren, diagnostizieren, 10. Beruhigen, bemitleiden, trösten, unterstützen, 11. Forschen, fragen, verhören, 12. Zurückziehen, ablenken, aufheitern, zerstreuen. Diese Reaktionen finden häufig in Alltagsgesprächen, besonders in der Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern statt. Jede dieser Reaktionen vermittelt jedoch wieder eine eigene Botschaft und verhindert damit das aktive Zuhören. Sie können sich ebenfalls negativ auf die Beziehung auswirken, da das Gegenüber oftmals unbewusst abgewertet wird, seine Gefühle und Gedanken werden nicht anerkannt und er wird nicht dazu ermuntert, weiterzusprechen (Vgl. Gordon, S.53-59)

Im Gegensatz dazu sendet beim aktiven Zuhören der Zuhörende keine eigenen Botschaften, sondern versucht einzig, die Bedeutung des Gesagten zu verstehen und wiederzugeben. Er formuliert dies bewusst als Aussage, nicht als Frage, da die Frage eine Distanz zum Erlebten schafft und den Redner zwingt, zu antworten. Die Aussage, die der Zuhörer trifft, sollte reflektierend darüber sein, was der andere gemeint haben könnte. Sie kann sogar einen Schritt weitergehen und versuchen vorwegzunehmen, was der Klient als nächstes sagen könnte. Reflektierende Aussagen in der motivierenden Gesprächsführung können auch einfache Wiederholungen oder paraphrasieren sein, diese können den Gesprächsfluss jedoch bremsen oder dafür sorgen, dass man sich im Kreis dreht. Besser wären daher Aussagen, die die Bedeutung des Gesagten oder die dahinterstehenden Gefühle des Klienten aufgreifen. Das aktive Zuhören soll die Selbstexploration des Klienten unterstützen. Es ist zudem hilfreich, die ausgedrückten Gefühle in der Reflexion etwas abschwächend zu umschreiben. Bei einem Verstärken oder Übertreiben der Gefühle, würde sich der Klient von seiner ursprünglichen Aussage wieder zurückziehen (Vgl. Miller/Rollnick, S. 105-108).

3. Bestätigen

Eine positive Bestätigung des Klienten kann ebenfalls unterstützend für die Selbstexploration wirken. Dies kann eine Anerkennung, ein Kompliment oder eine verständnisvolle Aussage sein. Es kann eine vertrauensvolle Atmosphäre schaffen und die Beziehung zwischen Klient und Therapeut verbessern.

4. Zusammenfassen

Gelegentliche sollte der Therapeut zusammenfassen, was gesagt wurde. Dies kann den Klienten ermuntern, weiterzusprechen, sowie das Gesagte noch einmal zu verstärken. Dies ist besonders bei Change-Talk wichtig, der im nächsten Kapitel genauer erläutert wird. Change-Talk aus verschiedenen Themenbereichen sollte gesammelt zusammengefasst werden, sodass der Klient die Möglichkeit hat, das Gesagte noch mehrmals zu hören. Die offene Frage „Was gibt es sonst noch?“ kann zum Ende der Zusammenfassung unterstützend gestellt werden. Aktuelle Aussagen des Klienten können mit vorher Gesagtem verbindend zusammengefasst werden. Hierbei können auch Informationen oder Aussagen von anderen mit einbezogen werden. Dies kann helfen, dem Klienten seine Ambivalenz über die Gründe für eine Veränderung beziehungsweise dem Beibehalten des Status Quo deutlich zu machen und ihn zum Nachdenken darüber zu bringen. Die beiden Pole sollten mit dem Wort „und“ und nicht „aber“ verbunden werden, um sie miteinander zu verbinden. Eine überleitende Zusammenfassung, die einen Themenwechsel ankündigt, kann zum Ende der ersten Sitzung sowie bei einem Übergang von der ersten in die zweite Phase hilfreich sein. Hierbei wird das Gesagte noch einmal umfassend miteinander verbunden (Vgl. Miller/Rollnick: S. 109-113)

5. Change-Talk hervorrufen

Die fünfte Strategie ist es, Change-Talk hervorzurufen. Change Talk oder selbstmotivierende Sprache lässt sich in vier Kategorien einteilen: Nachteile des Status Quo, Vorteile einer Veränderung, Optimismus bezüglich einer Veränderung und Absicht zur Veränderung. Eine Methode um Change Talk hervorzurufen, können offene Fragen sein, dies allein reicht jedoch nicht aus. Es kann ebenfalls eine Skala hinzugezogen werden, dann werden die Fragen gestellt: „Warum sind Sie bei...und nicht bei null?“ und „Was wäre nötig, um Sie von...auf...zu bringen?“. Die Vor- und Nachteile einer Veränderung können ebenfalls in einer Entscheidungswaage gegenübergestellt werden. Eine weitere Möglichkeit wäre es, Themen zu entwickeln. Sobald also eine Aussage getroffen wurde, die Change-Talk ausdrückt, kann diese durch weiterführende Fragen entwickelt werden, z.B. kann dafür um eine Klarstellung, eine genaue Beschreibung oder ein Beispiel gebeten werden. Bei Klienten, die wenig Verlangen nach einer Veränderung zu haben scheinen, können die Extreme erwogen werden. Es kann zum Beispiel danach gefragt werden, was das Schlimmste ist, das passieren kann, wenn keine Veränderung erfolgt. Ebenso können die positiven Extreme erfragt werden.

Eine weitere Möglichkeit ist es, den Klienten zu bitten, sich an die Vergangenheit zu erinnern und sie mit der gegenwärtigen Situation zu vergleichen. Die Vergangenheit kann dann entweder

für besser oder schlechter empfunden werden, je nachdem, kann man die Gründe dafür explorieren. Das Gegenstück dazu wäre, mit dem Klienten in die Zukunft zu blicken, wobei die Vision einer veränderten Zukunft entworfen werden kann. In einem weiteren Schritt können die Werte und Ziele des Klienten zunächst exploriert und anschließend überprüft werden, ob sie zur gegenwärtigen Situation passen oder sich eine Diskrepanz ergibt (Ebd. S.116-122).

4.3 Widerstand und Change-Talk

Wenn das Ziel der motivierenden Gesprächsführung sehr klar ist und für den Therapeuten sehr eindeutig ersichtlich, in welche Richtung eine Veränderung stattfinden sollte, zum Beispiel aus gesundheitlichen Gründen, ist es notwendig, Change-Talk nicht nur hervorzurufen, sondern auch zu verstärken, um damit die intrinsische Motivation des Klienten aufzubauen.

Entscheidend ist, wie auf Change-Talk geantwortet wird. Der Therapeut sollte dabei Zustimmung ausdrücken und weiterführende Fragen stellen, z.B. „Warum glauben Sie, dass Sie das schaffen können?“ Ebenso wichtig ist es, den Change-Talk zu reflektieren. Dies geschieht immer selektiv und konzentriert sich auf einen Aspekt, den man der Aussage entnommen hat. Eine weitere Möglichkeit ist es, wie schon erwähnt, zusammenzufassen, dies hat den Effekt, dass der Klient seinen geäußerten Change-Talk noch einmal hört, was ihn verstärken kann. Beim Zusammenfassen sollte immer auch die Ambivalenz miteinbezogen werden.

Change-Talk wird dabei im Präsens, Widerstand dagegen in der Vergangenheitsform wiedergegeben, um ihn abzuschwächen. Aspekte des Widerstands können außerdem im ersten Teil des Satzes stehen und dann mit dem Wort „aber“ mit den Veränderungszielen verknüpft werden. Dann liegt der Fokus besonders auf dem zweiten Teil des Satzes. Change-Talk kann auch positiv bestärkt werden („Das ist eine gute Idee!“).

Ziel der motivierenden Gesprächsführung ist es immer, den Klienten aus seiner Ambivalenz zu befreien. Dies gilt auch für Situationen, in denen es keine klaren Veränderungsziele gibt. Um die Ambivalenz aufzulösen, ist es sinnvoll, die beiden Seiten, also Vor- und Nachteile einer Veränderung, getrennt voneinander zu betrachten und gut zu erforschen, damit es im Gespräch kein ständiges Hin- und Her gibt. Damit der Klient sich schließlich aus seiner Ambivalenz befreien und eine Entscheidung treffen kann, ist es notwendig seine persönlichen Werte und Ziele im Leben, herauszufiltern.

Widerstand seitens des Klienten bedeutet, dass es in der Beziehung zwischen Therapeut und Klient eine Dissonanz gibt (Vgl. Miller/Rollnick: S. 71). Je mehr Widerstand eine Person zu Anfang des Gespräches äußert, desto geringer wird die Wahrscheinlichkeit einer

Verhaltensänderung. Es kann für den Therapeuten eine Art Warnsignal sein, denn äußert ein Klient sehr viel Widerstand, ist dies eine Reaktion darauf, was der Therapeut macht oder sagt. Dieser sollte den Widerstand erkennen und darauf reagieren. Es gibt verschiedene Arten, auf Widerstand zu reagieren, z.B. mit einer einfachen, verstärkten oder doppelseitigen Reflexion.

Eine einfache Reflexion besteht daraus, dass die Gefühle und Annahmen des Klienten anerkannt werden, ohne einen eigenen Standpunkt zu vertreten. Der zweite Schritt ist die verstärkte Reflexion, bei der die Aussagen des Klienten zurückgespiegelt und dabei sogar verstärkt werden. Hierbei ist es wichtig, besonders empathisch zu sein, da das Übertreiben der Aussage sonst vom Klienten als Sarkasmus und damit als feindselige Äußerung verstanden werden kann. Bei der doppelseitigen Reflexion werden Aussagen des Klienten aufgegriffen, die für die Veränderung sprechen (Change-Talk), und mit dem zuletzt geäußerten Widerstand verbunden. So wird die Ambivalenz des Klienten erneut sichtbar gemacht.

Neben den Reflexionen gibt es weitere Formen, auf Widerstand zu reagieren. Eine Möglichkeit ist es, den Fokus zu verändern. Dies geschieht, indem die Aussage des Klienten zunächst entschärft wird, um dann die Aufmerksamkeit auf ein anderes Thema zu lenken, das zuerst bearbeitet werden sollte. Eine weitere Möglichkeit ist es, die Aussage umzuformulieren, um dem Klienten eine neue Sichtweise auf seine Situation zu geben. Dabei kann der Therapeut auch weiterführende Informationen vermitteln. Der Therapeut könnte außerdem der Aussage des Klienten zunächst zustimmen, um dann jedoch die Richtung zu verändern. Das bedeutet, der Widerstand wird zunächst reflektiert und anschließend umformuliert. Das Gefühl der Übereinstimmung wird dadurch im Gespräch gestärkt. Häufig kommt es zu Widerstand, wenn Klienten das Gefühl bekommen, dass über sie Entscheidungen getroffen werden und damit ein Autonomieverlust droht. Es kann bei Widerstand also ebenfalls hilfreich sein, die Autonomie des Klienten zu betonen („Sie sind ein freier Mensch und das ist Ihre Entscheidung“). Es sollte vermittelt werden, dass der Therapeut keinerlei Kontrolle ausübt.

Die letzte Strategie, die von Miller und Rollnick im Umgang mit Widerstand beschrieben wird, ist es, zur Seite zu treten. Sie macht sich die umgekehrte Psychologie zunutze. Würde der Therapeut für eine Veränderung argumentieren, würde der Klient in den meisten Fällen die Gegenseite einnehmen. Dies lässt sich auch umgekehrt nutzen: Der Therapeut empfiehlt dem Klienten dann, mit dem gewohnten Verhalten weiterzumachen oder es sogar zu verstärken. Dies geschieht in einem ruhigen und sachlichen Ton und kann ganz offen mit dem Klienten kommuniziert werden. Widerstand ist also ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer Veränderung und

kann im Gespräch als Chance verstanden werden, solange der Therapeut richtig auf ihn reagiert (Vgl. Miller/Rollnick: S. 139-154).

4.4 Zuversicht aufbauen (Confidence-Talk)

Um eine Verhaltensänderung zu erreichen, ist es wichtig, neben der Dringlichkeit einer Veränderung, auch die Selbstwirksamkeit des Klienten zu stärken, denn ohne Zuversicht in das eigene Handeln, kann eine Veränderung nicht vollzogen werden. Hierfür bedient man sich wieder einer Skala: Der Klient soll einschätzen, wie zuversichtlich er auf der Skala von 0 bis 10 ist, sein Verhalten zu ändern. Dann kann weiter gefragt werden, warum es bei ... ist nicht bei 0 oder was nötig wäre, um es von ... auf ... zu bringen. Die optimistischen Aussagen, die der Klient bezüglich seiner Zuversicht in eine Veränderung äußert, werden Confidence-Talk genannt. Um diesen zu verstärken, können wieder offene Fragen gestellt werden, z.B. „Wie könnten Sie diese Veränderung umsetzen?“ oder „Was wäre ein erster Schritt?“ Ebenso können frühere Erfolge des Klienten, in denen er eine Veränderung oder Entscheidung bereits erfolgreich umgesetzt hat, besprochen werden.

Hierbei können Stärken und Fähigkeiten der Person herausgearbeitet werden. Diese Stärken können in einem weiteren Schritt auch allgemein mit Hilfe einer Liste an positiven Eigenschaften herausgearbeitet werden. So wird das Selbstvertrauen der Klienten gestärkt. Eine weitere Idee ist es, ein schriftliches Brainstorming zu machen, indem alles festgehalten wird, was auf dem Weg zu einer Veränderung helfen kann. Dabei ist es wichtig, dass die Ideen hauptsächlich vom Klienten stammen. Anschließend kann noch einmal gefragt werden, welche Ideen erfolgsversprechend sind und welche nicht.

Falls der Therapeut doch einmal einen Ratschlag oder eine Information vermitteln möchte, sollte er den Klienten vorher um Erlaubnis bitten und dieser sollte die Wahl haben, den Rat abzulehnen. Kommt der Klient auf vermeintlich früheres „Versagen“ zu sprechen, kann der Therapeut dies in einen „Versuch“ positiv umformulieren. Während das „Scheitern“ eher schambehaftet ist, ist der Versuch ein lobenswerter wichtiger Schritt auf dem Weg zum Erfolg und etwas, auf das man aufbauen kann. Hat der Klient bereits mehrere Versuche hinter sich, kann dies darauf hindeuten, dass er noch nicht den richtigen Ansatz gefunden hat. Ebenfalls möglich ist, den Klienten zu bitten, sich vorzustellen, er habe die Veränderung bereits erfolgreich umgesetzt. Jetzt kann geschaut werden, wie er dieses Ziel hypothetisch erreicht haben könnte.

Wann immer der Klient Confidence-Talk äußert, ist es wichtig, dass der Therapeut diesen verstärkt, indem er reflektiert zuhört und die Aussagen in den Zusammenfassungen noch einmal

wiederholt. Er kann ebenfalls weiterführende Fragen stellen, die eventuell auftretende Hindernisse ansprechen („Was könnte geschehen, wenn...?“), um damit weiteren Change-Talk hervorzurufen und einer Lösung näher zu kommen. Wenn der Klient Widerstand bezogen auf seine Zuversicht äußert, sollte der Therapeut wie im vorherigen Schritt auf Widerstand reagieren (Vgl. Miller/Rollnick: S. 155-174).

4.5 Phase 2: Selbstverpflichtung für Veränderungen verstärken

Ist beim Klienten in der ersten Phase genügend intrinsische Motivation aufgebaut worden, wird das Gespräch in die zweite Phase übergeleitet, in der es darum geht, die Selbstverpflichtung zu verstärken. Voraussetzung dafür ist, dass der Klient wirklich bereit für eine Veränderung ist. Anzeichen für diese Veränderungsbereitschaft sind: Nachlassender Widerstand, weniger Fragen zur Problematik, die Klienten haben sichtlich einen Entschluss gefasst und wirken entspannter, selbstmotivierende Äußerungen, häufige Fragen zur Veränderung, Zukunftsfantasien, Experimente (z.B. erste Versuche zwischen den Beratungssitzungen).

Diese Anzeichen treten nicht vollständig auf, sondern sind einzelne Indikatoren dafür, dass der Klient bereit ist, in die nächste Phase überzugehen. Dieser Wechsel birgt jedoch auch Gefahren. So sollte dem Therapeuten bewusst sein, dass Ambivalenz weiterhin vorhanden sein kann und nur durch die Veränderungsbereitschaft nicht verschwindet. Die Veränderungsmotivation des Klienten darf in dieser zweiten Phase also auch nicht überschätzt, beziehungsweise die Ambivalenz unterschätzt werden. Eine weitere Gefahr besteht darin, dass der Therapeut dem Klienten Anweisungen dazu gibt, wie diese Veränderung jetzt stattfinden kann. Dies widerspricht dem partnerschaftlichen Grundprinzip. Gleichzeitig sollte er jedoch auch nicht zu wenig Hilfestellung leisten, wenn der Klient darum bittet. In der zweiten Phase reicht das reflektierte Zuhören nicht mehr aus.

Die zweite Phase sollte mit einer Zusammenfassung der aktuellen Situation eingeleitet werden, um die erste Phase zu einem Abschluss zu bringen. Dabei sollen so viele Gründe wie möglich genannt werden, die für eine Veränderung sprechen. Der vorherige Change-Talk des Klienten kann einfließen ebenso wie der Confidence-Talk, die objektiven Gründe für eine Veränderung und die Einschätzung des Therapeuten. Ambivalenz sollte ebenfalls anerkannt und reflektierend zusammengefasst werden.

Anschließend sollten bestimmte Schlüsselfragen gestellt werden, die immer offene Fragen sind. Ziel der Schlüsselfragen ist, dass sich der Klient Gedanken über einen möglichen nächsten Schritt macht. Die Fragen könnten also lauten: „Was glauben Sie, werden Sie tun?“ oder „Nachdem wir all dies noch einmal betrachtet haben, was ist der nächste Schritt für Sie?“ Die

Antworten des Klienten, besonders wenn er change-talk äußert, werden reflektierend verstärkt. Ohne sich zu sehr auf eine Lösung der Probleme zu fokussieren, kann der Therapeut an dieser Stelle Informationen einfließen lassen und Ratschläge geben. Die Voraussetzung dafür ist, dass der Klient darum bittet oder sein Einverständnis erteilt hat. Zuvor sollte sich der Therapeut immer fragen, ob er das eigene Wissen des Klienten zu dem bestimmten Thema schon hervorgerufen hat. Er sollte dabei nicht in die „Ja, aber“-Falle tappen, in der er immer wieder Vorschläge macht, gegen die der Klient Argumente sucht. Um nicht in diese Falle zu tappen, könnte der Therapeut gleich mehrere Möglichkeiten anbieten und die Wahl dem Klienten überlassen.

Um schließlich den Plan für eine Veränderung zu entwickeln, sollten zunächst die Ziele definiert werden. Welche Ziele der Klient verfolgt, kann durch Schlüsselfragen noch einmal genau festgehalten werden. Es kann passieren, dass Klient und Therapeut unterschiedliche Ziele verfolgen. Der Therapeut kann an dieser Stelle keine Ziele aufzwingen, er kann nur Vorschläge über Ergänzungen der Ziele des Klienten machen, die er für den Veränderungsprozess für wichtig hält.

Wichtig ist auch die Realisierbarkeit der Ziele, daher sollten sie nicht zu weit entfernt von der derzeitigen Situation des Klienten sein. Eine Möglichkeit, um dies einzuschätzen ist, den Klienten nach seiner Zuversicht zu fragen oder danach was mögliche Konsequenzen sein könnten („Was könnte bei diesem Plan schief gehen?“). Bei mehreren Zielen sollten Prioritäten vergeben und eine Hierarchie erstellt werden.

Wenn man die wichtigsten Ziele definiert hat, sollte man verschiedene Veränderungsoptionen erwägen. An dieser Stelle kann auch das Brainstorming noch einmal vergegenwärtigt werden. Das Ziel ist es, mehrere Möglichkeiten für eine Verhaltensänderung zu finden, um schließlich einen konkreten Plan zu fassen. Dieser sollte vom Klienten selbst formuliert werden. Der Therapeut kann zum Beispiel fragen: „Was ist Ihr konkreter Plan für die Umsetzung?“ Es kann hilfreich sein, den Plan schriftlich festzuhalten. Wichtig ist, dass er zu den Bedürfnissen und Zielen des Klienten passt. Der Therapeut fasst den Plan anschließend noch einmal zusammen und fragt, ob alles richtig ist. Ist der Klient einverstanden, sollte die Selbstverpflichtung noch einmal final bestärkt werden. Dies geschieht zum Beispiel, indem er andere Menschen in seinen Plan einweihet und ihn damit noch einmal verbalisiert. Es kann helfen, erste Schritte zu bestimmen, die möglichst sofort unternommen werden sollten, um die Selbstverpflichtung weiter zu stärken. Zögert der Klient noch, sollte dies akzeptiert werden.

5 Motivierende Gesprächsführung als mögliche Intervention

Um zu prüfen, ob sich die motivierende Gesprächsführung als Methode zur Intervention bei schulabsenten Jugendlichen eignet, sollen zunächst die theoretischen Grundlagen geprüft, das Für und Wider der Methode auch anhand einiger ethischen Bedenken abgewogen werden, bevor die Vorgehensweise anhand eines Fallbeispiels veranschaulicht werden soll.

Es stellt sich zunächst die Frage, ob sich die Methode im Kontext der Schulsozialarbeit als geeignet erweist. Wie bereits festgestellt, richtet sich die Schulsozialarbeit vorwiegend an Kinder und Jugendliche einer Schule, wenn sie auch mit Lehrenden und Erziehungsberechtigten zusammenarbeitet. Aufgrund der lebensweltorientierten Ausrichtung ist sie in der Regel direkt am Ort des Geschehens, der Schule, zu verorten. Obwohl sie häufig mit benachteiligten Jugendlichen arbeitet, die zum Beispiel Lern- oder Entwicklungsdefizite aufweisen, soll sie prinzipiell allen Schüler*innen offenstehen und damit auch einer Stigmatisierung entgegenwirken. Grundsätzlich wird Schulsozialarbeit auch dann herangezogen, wenn Schüler*innen deviantes Verhalten oder Verhaltensauffälligkeiten zeigen.

Schulabsentismus ist nach dem sozialisations- und modernisierungstheoretischen Begründungsmuster ein Fall für die Schulsozialarbeit, da der Absentismus eine Reaktion auf veränderte Umweltbedingungen des Kindes oder Jugendlichen sein können. Durch das Fehlen in der Schule hat es gegenüber seinen Mitschülern einen Nachteil, den Schulsozialarbeit ausgleichen soll. Auch das bildungstheoretische Bewältigungsmuster greift hier, denn Kinder haben nicht nur die Schulpflicht, sondern auch das Recht auf Bildung, welches durch den Absentismus nicht wahrgenommen wird oder werden kann. Nach dem schultheoretischen Begründungsmuster gliedert sich die Schulsozialarbeit an das System Schule und trägt zu dessen Funktionieren bei. Auch hier wäre der Absentismus ein Problem, das die Funktion stört. Dieses Begründungsmuster setzt allerdings weniger auf der Ebene der Schüler*innen an, sondern würde vermutlich Maßnahmen wie ein verstärktes Monitoring der Fehlzeiten begründen. Auch das transformationstheoretische Begründungsmuster würde hier greifen, da es darum geht, Verhaltensauffälligkeiten abzubauen, die durch eine zu starke Selektionsfunktion der Schule entstanden sind.

Da zu den Methoden der Schulsozialarbeit auch die Einzelhilfe und Beratung in individuellen Problemsituationen gehört beziehungsweise sich die Schulsozialarbeit generell durch eine Methodenvielfalt auszeichnet, ist die Anwendung der motivierenden Gesprächsführung als Methode theoretisch möglich. Sie würde dann zu den direkten einzelfall- und primärgruppenbezogenen Methoden mit direktem Interventionsbezug gehören.

5.1 Gesprächsführung mit Kindern und Jugendlichen

Um Aussagen über die Gesprächsführung und/oder Beratung mit Kindern und Jugendlichen treffen zu können, soll erneut Bezug zu entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten genommen werden. Dabei ist es wichtig, nicht zu vergessen, dass jedes Kind individuell ist und seine eigenen Voraussetzungen mitbringt. Der Blick auf die Entwicklungspsychologie lohnt sich dennoch, um eine grobe Orientierung über wichtige Entwicklungsschritte im Jugendalter zu erhalten. Wie bereits in Kapitel 2.4 erwähnt, geht die Altersphase der Adoleszenz mit vielen verschiedenen Umbrüchen und Entwicklungen einher. Einige Faktoren begünstigen deviantes Verhalten und Schulprobleme. Diese können zum Beispiel ein veränderter Tag-Nacht-Rhythmus sein, aber auch eine nachlassende Kontrolle durch die Eltern. Viele Jugendliche sind durch den Schlafmangel weniger aufmerksam in der Schule und lernen dadurch schlechter. Ein Beratungsgespräch sollte daher, wenn möglich, nicht in die frühen Morgenstunden gelegt werden. Auch sollten diese äußeren Faktoren bei einer Intervention gegen Schulabsentismus mitberücksichtigt werden.

Das Gespräch kann aktiv vorbereitet werden, indem die/der Schulsozialarbeiter/in den/die Jugendliche/n vorab ansprechen und zu einem Gespräch einladen.

Um ein erfolgreiches Beratungsgespräch mit Jugendlichen zu führen ist es wichtig, zunächst die gegenseitigen Erwartungshaltungen (auch die, von denen man glaubt, dass der jeweils andere sie hat) sowie die Zielstellung des Gespräches zu besprechen. Hier ist es wichtig, dass die Jugendlichen selbst ihre Ziele definieren, ohne dass sie vom Erwachsenen dort hingeführt werden. Die Basis für das Gespräch sollte eine vertrauensvolle Beziehung sein. Kinder und Jugendliche vertrauen besonders den Personen, von denen sie Hilfe und Schutz erwarten können. Jugendliche vertrauen Erwachsenen häufig weniger als Kinder, da für sie die emotionale Unabhängigkeit und die Ablösung von Autoritäten als Entwicklungsaufgabe ansteht. Insbesondere in professionellen Kontexten wie der Schulsozialarbeit bedarf es ebenfalls des Vertrauens in die Institution, um sich dem Berater/der Beraterin öffnen zu können. Hier kann es hilfreich sein, wenn der/die Schulsozialarbeiter/in zu Anfang des Gespräches ihren Auftrag und ihre Rolle innerhalb der Institution Schule aufschlüsselt (Vgl. Melzer/Mether, 2012: S. 63f.).

Jugendliche neigen zu einer verstärkten Emotionalität und Impulsivität, was sich auf das Gespräch auswirken kann. Um Probleme zu lösen, greifen besonders Jungen häufiger zu vermeidenden Strategien, die das Problem eher umgehen sollen, als es direkt zu lösen. Dieses Verhalten könnte für die betroffenen Jugendlichen ein Hindernis darin sein, eine Beratung aufzusuchen. Die motivierende Gesprächsführung geht davon aus, dass jedes Verhalten intrinsisch

motiviert ist. Sie kann also unterstützend dabei wirken, herauszufinden, welche Motive hinter dem vermeidenden Verhalten stecken und welche negativen Gefühle verdrängt werden sollen. Ricking nannte dies die Push- und Pullfaktoren (s.o.).

Eine entscheidende Entwicklungsaufgabe in der Adoleszenz ist die Ausbildung einer angemessenen Selbstregulation. Diese entsteht durch ein positives Zukunftsdenken, der Entwicklung realistischer Ziele und passenden Durchführungsplänen inklusive Teilschritte. Die motivierende Gesprächsführung kann bei Jugendlichen erfolgreich wirken, die diese Fähigkeit bereits ausgebildet haben, beziehungsweise kann sie dabei unterstützen, die Selbstregulation zu entwickeln. Der Vorteil der motivierenden Gesprächsführung ist hier, dass der Berater zwar auf der Seite der Veränderung steht und kleine Impulse geben kann, die Entwicklung von Zielen und Teilzielen erfolgt jedoch allein durch den Jugendlichen. Um herauszufinden, was dem Jugendlichen wichtig ist, welche Werte und Ziele er hat und gleichzeitig eine vertrauensvolle Basis zu schaffen, kann nach einem typischen Tag im Leben des Jugendlichen gefragt werden. Themen können dabei Familie, Freunde aber auch die Schule sein (Vgl. Naar-King, Suarez, 2012: S. 42).

Eine Schwierigkeit in der Gesprächsführung mit Kindern könnte in der Sprache liegen: Der/Die Berater/in benutzt unter Umständen Fremdwörter, die das Kind nicht kennt oder drückt sich zu hochtrabend aus. Hier sollte sich der Berater am Entwicklungsstand und den sprachlichen Fähigkeiten des Kindes orientieren, ohne zu sehr in eine Art Kindersprache zu verfallen. Denn besonders in der motivierenden Gesprächsführung wird Empathie auch dadurch ausgedrückt, dem/der Klient/in neue Begriffe für dessen Gefühle und Emotionen anzubieten. Eine gute Beratung basiert daher auch auf einer gewissen sprachlichen Versiertheit. Bei Kindern gilt es daher noch einmal besonders, auch die Körpersprache in das Gespräch miteinzubeziehen. Jugendliche haben ihre sprachlichen Möglichkeiten in der Regel bereits voll entwickelt.

Da sich das räumliche Gedächtnis bei Kindern früher entwickelt als das zeitliche und dieses mit dem mathematischen verbunden ist, können bereits kleine Kinder zwischen vier und sechs Jahren gut Skalierungsfragen beantworten, die auch ein wichtiges Instrument der motivierenden Gesprächsführung sind (Ebd. S. 41). Entscheidender ist jedoch die kognitive Entwicklung des Kindes. Je weiter Kinder und Jugendliche auf der formal-operationalen Stufe nach Piaget fortgeschritten sind, desto eher können mit ihnen Gespräche über langfristige Veränderungen und Ambivalenz geführt werden. Bei Jugendlichen mit weniger entwickelten kognitiven Fähigkeiten, sollten Gespräche eher auf kurzfristige und konkrete Veränderungen ausgerichtet sein (Naar-King, Suarez: 2012, S. 25).

Wie bereits in Kapitel 2.4 erwähnt, ist die Autonomieentwicklung ein entscheidender Aspekt im Jugendalter. Dabei geht es nicht nur um die emotionale Ablösung von den Eltern, sondern auch um die Entwicklung einer Verhaltensautonomie. Der/die Jugendliche/r übernimmt die Verantwortung für eigene Entscheidungen und Handlungen. Dies sind auch Grundaspekte der motivierenden Gesprächsführung (Ebd. S. 27). Durch die Ablösung von den Eltern, werden Beziehungen zu Gleichaltrigen wichtiger. Bei eigenständig getroffenen Entscheidungen vertrauen Jugendliche folglich eher dem Feedback von Freunden als dem der Eltern. Dies kann je nach Situation zu einer Spaltung und Ambivalenz beim Jugendlichen führen. Für eine gute Beratung ist es also entscheidend, auch die unterschiedlichen Beziehungen und deren Stellenwert im Leben des Jugendlichen im Blick zu behalten, denn diese können zu unterschiedlichen (Werte-)Konflikten führen. Zusammengefasst ist die Adoleszenz als Lebensphase geprägt von stetigem Wandel und vielseitigen Veränderungen, was auch die Ausbildung einer sozialen Identität betrifft.

Dies kann eine Intervention im Sinne der motivierenden Gesprächsführung vereinfachen. Es gehört bei Jugendlichen zum normalen Entwicklungsprozess, dass sich Ziele und Motivationen verändern, was sich positiv auf Verhaltensänderungen auswirken kann. Durch die kognitiven Umbrüche kann es bei Jugendlichen zu starken Emotionen und sozialem Stress kommen. In solchen Situationen sollte sich der Berater stärker auf eine unterstützende und wertschätzende Grundhaltung fokussieren und die Schritte zur Verhaltensänderung auf einen späteren Zeitpunkt verschieben. Es ist daher besonders wichtig, diese Veränderungsprozesse im Gespräch mit Jugendlichen besonders zu berücksichtigen.

5.2 Gesprächsführung in der Schule

Gespräche mit Kindern und Jugendlichen im Schulalltag sind oft keine expliziten Beratungsgespräche, sondern häufig Kommunikationsgelegenheiten und Gesprächsanlässe, die nicht problembeladen sind. Wagner unterscheidet bei Beratungsgesprächen in der Schule zwischen dem informativen und dem persönlichen Problemberatungsgespräch, wobei im Alltag häufig beide Formen vermischt werden. Ein Problemberatungsgespräch definiert er dadurch, dass dies nicht durch eine einfache Auskunft gelöst werden kann (Vgl. Wagner, 2006: S. 192).

Melzer/Methner plädieren dafür, dass Elemente der personenzentrierten Gesprächsführung auch in diesen Alltagsgesprächen mit Kindern und Jugendlichen sinnvoll eingesetzt werden können. So beinhaltet auch die personenzentrierte Gesprächsführung eine wertschätzende Grundhaltung, die stets eingenommen werden kann. Ebenfalls setzt sie wie die motivierende Gesprächsführung auch auf den Aufbau intrinsischer Motivation, indem Ziele vom

Jugendlichen selbst entwickelt werden sollen. Dabei ist zu berücksichtigen, welche Ziele auch die jeweils anderen Seiten verfolgen und wer das Problem dabei hat. Das Kind oder der Jugendliche soll als aktiv handelndes Subjekt wahrgenommen werden und nicht als Objekt, welches nach den Vorstellungen des Beraters kommuniziert. Ein weiterer Umstand, der für (Beratungs-)Gespräche im Schulkontext gilt, ist, dass sie häufig nicht freiwillig stattfinden. Besonders in der Einführungsphase des Gespräches ist es daher wichtig, den Jugendlichen für eine Zusammenarbeit zu gewinnen. Für die personenzentrierte Gesprächsführung ist es wichtig, in Ich-Botschaften zu sprechen und dabei die eigenen Gefühle und Handlungen zu benennen. Dies unterscheidet sich von der motivierenden Gesprächsführung insofern, dass die Gefühle, Gedanken und Meinung des Beraters/der Beraterin im Gespräch keine Rolle spielen sollen. Dieser sollte Informationen oder Ratschläge nur dann geben, wenn sie zur jeweiligen Gesprächsphase passen und eine vorherige Erlaubnis vom Klienten erteilt wurde.

Wird eine Beratung im Schulkontext vom Jugendlichen selbst aufgesucht, weil er/sie selbst das Problem hat, geht auch die personenzentrierte Gesprächsführung davon aus, dass der/die Betroffene Expert/in für sein/ihr Problem ist und selbstständig Handlungsalternativen entwickeln kann. Dabei soll der Jugendliche in der Entwicklung von Zielen und Lösungsansätzen vor allem durch aktives Zuhören unterstützt werden (Vgl. Melzer/Methner, S. 124-129). Im schulischen Kontext liegt hier die besondere Herausforderung darin, dass der Jugendliche alle Erwachsenen als Vertreter der Schule betrachtet und der Empathie des Beraters daher nicht trauen kann. Es ist daher besonders wichtig, keine Ratschläge zu geben oder Kritik zu üben. Es kann stattdessen eine Liste an Möglichkeiten angeboten werden, die Entscheidung und Autonomie bleibt dabei beim Schüler und er wird vom Berater nicht zu einer Verhaltensänderung gedrängt (Vgl. Naar-King, Suarez, 2012: S. 172).

Um die mögliche Anwendung der Methode als Intervention gegen Schulabsentismus bei Jugendlichen zu veranschaulichen, soll sie im folgenden Kapitel anhand eines Fallbeispiels konkreter untersucht werden.

5.3 Fallbeispiel Anna

„Vor zwei Jahren, während des 6. Schuljahres, kam Anna wegen des Umzugs ihrer Familie auf eine neue Schule. In ihrer früheren Schule hatte sie nie Unterricht versäumt, weil sie gerne in der Schule war. Seit sie jedoch umgezogen ist, fehlt sie mindestens einmal pro Woche aus Lustlosigkeit oder weil sie ihrem Klassenlehrer nicht begegnen will. Von ihm fühlt sie sich gegenüber ihrer Klasse gedemütigt und ungerecht behandelt. Auch in der Klasse selbst geht es ihr nicht gut, ihre Freunde hat sie deshalb vorwiegend außerhalb. Annas Absentismus wird bis

heute hauptsächlich durch das Bedürfnis, den Aufenthaltsort Schule zu vermeiden, motiviert. Dies führte dann auch zu einem deutlichen Leistungsabfall, weshalb sie innerhalb ihrer neuen Schule von der Sekundar- in die Realabteilung wechseln und ein Schuljahr wiederholen musste. Obwohl Anna das Absenzensystem als streng empfindet, hindert sie dieses nicht am Schwänzen. Entschuldigungen schreibt ihr ihre Mutter. Anna beschreibt sich selbst als einen fröhlichen, kontaktfreudigen Menschen“ (Stamm et.al. 2009, S.113).

Es handelt sich hier um einen Fall von Schulschwänzen oder Schulvermeidung. Der Auslöser für Annas Verhalten ist ein Umzug mit verbundenem Schulwechsel, der sie aus ihrem gewohnten Umfeld löste. Im neuen Klassenverband fällt es ihr schwer, Beziehungen zu Gleichaltrigen zu knüpfen. Außerdem ist die Beziehung zum Klassenlehrer gestört. Dies hat zur Folge, dass Annas Leistungen sich stark verschlechtern haben, was ihr Vermeidungsverhalten noch verstärken dürfte. Auch die Mutter wirkt hier bestärkend, indem sie Annas Verhalten durch die Entschuldigungen legitimiert.

Um im Rahmen einer Intervention eine Verhaltensänderung herbeizuführen, könnte ein/e Berater/in ein motivierendes Gespräch führen. Die Verhaltensänderung würde in diesem Fall darin bestehen, dass Anna die Schule wieder jeden Tag besucht oder sie ganz abbricht. Da zweiteres aufgrund der allgemeinen Schulpflicht keine Option wäre, soll in diesem Fall davon ausgegangen werden, dass die Veränderung darin besteht, die Schule wieder regelmäßig zu besuchen.

Für ein solches Gespräch ist es zunächst wichtig, dass beide Parteien auf Augenhöhe miteinander sprechen. Dabei gilt es auch anzuerkennen, dass Anna für ihr Verhalten selbst verantwortlich ist und die Motivation für eine Veränderung nur aus ihr selbst heraus entstehen kann. In der ersten Phase des Gespräches würde der Berater versuchen, die Ambivalenz des Klienten aufzulösen. Annas Ambivalenz könnte darin bestehen, dass sie ein kontaktfreudiger Mensch ist, den Kontakt zu ihren Mitschülern aber meidet. Anscheinend ist sie immer gern zur Schule gegangen, bis es zum Schulwechsel kam. Es kann außerdem davon ausgegangen werden, dass ihr die Wichtigkeit des Schulbesuchs trotz des Schwänzens bewusst ist und dass sie in der Zukunft einen Beruf ergreifen möchte, für den sie einen (guten) Abschluss braucht. Anna könnte auf einer Skala von 0-10 einschätzen, wie dringlich ihr die Verhaltensänderung erscheint und wie zuversichtlich sie ihr gegenübersteht. Je nachdem, ob es ihr an Dringlichkeit, Zuversicht oder Bereitschaft mangelt, kann an diesen Punkten gearbeitet werden.

Der/Die Berater/in wird besonders zu Beginn des Gespräches offene Fragen stellen, damit Anna in einen Redefluss kommt, der Berater greift die Aussagen durch aktives Zuhören auf und fasst sie reflektierend zusammen. Seine Aufgabe ist es, Change-Talk hervorzurufen. Dieser besteht

aus Aussagen über die Nachteile des Status Quo („Zuhause fühle ich mich oft alleine“) Vorteile einer Veränderung („Ich müsste Mama nichts mehr vorspielen“), Optimismus bezüglich einer Veränderung („Ich würde wieder besser in der Schule mitkommen“) und die Absicht zur Veränderung („Ich möchte wieder zur Schule gehen“). Hier können erneut Skalen zur Hilfe gezogen werden. Nachteile des Status Quo könnten zum Beispiel der verpasste Lernstoff sein oder die Langeweile am Vormittag. Falls bei Anna zu wenig Verlangen für eine Veränderung bestünde, könnten die Extreme erfragt werden (Was ist das Schlimmste, das passieren kann, wenn keine Veränderung erfolgt?) oder es könnte eine Vision einer veränderten Zukunft entworfen werden (zum Beispiel Anna, dass Anna sich mit einigen ihrer Klassenkameraden anfreundet, sie erfolgreich einen Abschluss macht etc.). Dieser Change-Talk sollte vom Berater verstärkt werden.

Um Annas Ambivalenzstrukturen aufzulösen, sollte auch die andere Seite, also ihre Gründe für das Schulschwänzen, im Gespräch gut erforscht werden. Dies sind vermutlich die negativen Gefühle, die sie gegenüber der Schule hat. Dazu können aufgrund des Konflikts mit dem Klassenlehrer sowie der Situation mit den Mitschülern soziale Ängste bis hin zur sozialen Phobie gehören sowie Leistungsängste aufgrund ihrer schlechten Noten. Unbedingt zur Sprache kommen sollten ihre im Fall erwähnten Gefühle der Demütigung und ungerechten Behandlung sowie der Lustlosigkeit. Dass sie Begegnungen mit dem Klassenlehrer meidet und aus Angst der Schule fernbleibt, spricht für eine vermeidende Bewältigungsstrategie, der ungelöste Entwicklungsaufgaben zugrunde liegen könnten. Es ist daher wichtig, dass der Berater Annas Zuversicht aufbaut und ihre Selbstwirksamkeit stärkt. Dies kann zum Beispiel geschehen, indem ihre Stärken gemeinsam herausgearbeitet werden.

Sowie die Stärken sollten auch Annas Werte und Ziele im Gespräch erforscht werden. Dadurch dass der/die Berater/in zur Institution Schule gehört, der gegenüber Anna negative Gefühle hegt und die sie außerdem weitestgehend meiden möchte, ist damit zu rechnen, dass es im Gespräch zu Widerstand kommt. Es kann auch dann zu Widerstand kommen, wenn Anna das Gefühl bekommt, der Berater möchte sie zum Schulbesuch überreden oder sogar zwingen, indem er zum Beispiel Sanktionen androht. Sie könnte dies als Autonomieverlust erleben. Wichtig ist daher für den Berater zu betonen, keinerlei Kontrolle auszuüben und die Entscheidung Anna zu überlassen.

Bevor der Berater einen Ratschlag gibt oder eine Information vermittelt, sollte er um Erlaubnis fragen. Auch den Confidence-Talk, also Aussagen, die Zuversicht bezüglich einer Verhaltensänderung ausdrücken, sollten verstärkt werden. Um dies zu erreichen, können wieder offene

Fragen gestellt werden, zum Beispiel, was Anna bräuchte, um wieder in die Schule zu gehen, was erste Schritte sein könnten etc. Häufen sich solche Aussagen von Anna oder hat sie bereits den Beschluss gefasst wieder zur Schule gehen zu wollen, kann das Gespräch in die zweite Phase übergehen, in der die Selbstverpflichtung für die Veränderung verstärkt werden soll. Es sollten dann zunächst die Ziele definiert werden. Da Klient und Berater nicht die gleichen Ziele verfolgen müssen, kann es in Annas Fall auch bedeuten, dass sie die Schule nur ein einziges Mal oder für eine Woche besuchen wird. Da aus Annas Fall nicht hervorgeht, wie oft sie konkret die Schule schwänzt, (sie scheint nicht dauerabsent zu sein) kann dies auch zu tief angesetzt sein. Wichtig ist allerdings, dass die Klientin selbst die Ziele definiert. Anschließend können Optionen zur Umsetzung dieser Ziele besprochen werden, um einen konkreten Plan zu fassen und erste Schritte zu bestimmen. Auch in dieser Phase darf die Bereitschaft der Klientin nicht zu hoch eingeschätzt werden, denn sie kann weiterhin ambivalent gegenüber einer Veränderung sein.

Kritisch bei der Anwendung der Methode könnte in diesem Fall Annas junges Alter sein. Es könnte sein, dass es ihr schwerfällt, ihre intrinsischen Motive für das Schulschwänzen zu erkennen oder zu kommunizieren. Durch ihr vermeidendes Verhalten könnte es sein, dass sie sich auch im Gespräch mit dem/der Schulsozialarbeiter/in zurückhaltend verhält. Die motivierende Gesprächsführung besteht jedoch darin, dass der Redeanteil der Klientin größer ist als der des/der Berater/in, da es um ihre Gefühle, Motive und Gedanken gehen soll.

Die Beziehung zum/zur Schulsozialarbeiter/in sollte daher zunächst verfestigt und es sollte eine vertrauliche Basis geschaffen werden, damit es Anna gelingt, sich zu öffnen. Im Idealfall besteht Kontakt zur Schulsozialarbeit bereits, bevor es überhaupt zum Absentismus kommt. Hierfür ist es wiederum nötig, dass sich Schulsozialarbeit prinzipiell an alle Schüler/innen richtet und dass es immer ein „offenes Ohr“ beziehungsweise eine „offene Tür“ für Beratung gibt.

In Annas Fall kommt hinzu, dass der Hauptgrund für ihr Schwänzen ist, dass sie sich in der Klasse aufgrund fehlender Freundschaften zu Mitschüler*innen und des Konfliktes mit dem Klassenlehrer, nicht wohlfühlt. Problematisch ist ebenfalls, dass ihre Mutter ihr Schwänzen durch die Entschuldigungen legitimiert. Das Verhalten der Mutter wirkt belohnend, da Anna die Schule so erfolgreich vermeidet. Je länger sie der Schule fernbleibt, desto mehr wird sie in ihrem Verhalten bestärkt. Die Mutter kann als eine gute Ressource und Unterstützung fungieren, solange sie eine klare Haltung zum Schulbesuch einnimmt. Auch auf Annas außerschulische Freundschaften kann als Ressource zurückgegriffen werden. Neben der motivierenden Gesprächsführung oder ergänzend zu ihr, könnte hier also auch eine Intervention erfolgen, die sich

an die Mutter richtet. Auch eine Mediation oder ein klärendes Gespräch bezüglich des Konfliktes mit dem Klassenlehrer wäre möglich.

5.4 Chancen und Grenzen der motivierenden Gesprächsführung

Melzer/Methner sehen die motivierende Gesprächsführung als Methode, bei der die KlientInnen Erleichterung nur dadurch erfahren, dass sie ihr Problem schildern und ergründen können. Als bewährte Methode im schulischen Kontext sehen sie die kooperative Beratung, die eine Verbindung aus motivierender und lösungsorientierter Gesprächsführung sein soll.

Rollnick und Miller schreiben über die motivierende Gesprächsführung mit Jugendlichen, dass die Methode zur Behandlung von Suchterkrankungen entwickelt worden sei und darauf abziele, „konstruktiv auf Klienten zu reagieren, die als widerständig, aggressiv, defensiv oder verleugnend beschrieben werden“ (Vgl. Naar-King, Suarez, 2012: S. 11). Diese Verhaltensweisen seien bei Jugendlichen jedoch üblich und normal, woraus sie schlussfolgern, dass die Methode für die Zielgruppe Jugendliche geeignet ist.

Im Vergleich zu anderen Beratungsformen ist die motivierende Gesprächsführung nicht konfrontativ, da sie sich an den Bedürfnissen und Motiven des Klienten und nicht am Druck von außen orientiert. Da Jugendliche zwar immer eigenständiger werden, jedoch noch nicht in vollem Umfang Entscheidungen treffen dürfen wie Erwachsene, passieren Dinge häufig mit Zwang oder zumindest nicht ganz freiwillig. Dies trifft in besonderem Maße die Institution Schule, deren Zwang die Schulpflicht, sogar im Gesetz festgeschrieben ist.

Die motivierende Gesprächsführung kann hier eine gute Chance sein, Jugendliche zu beraten und ihnen dabei volle Autonomie zu gewähren. Klient*innen sind in diesem Beratungskontext nicht gezwungen, ein Problem anzuerkennen, denn sie übernehmen selbst Verantwortung für ihr Verhalten. Auch aufkommender Widerstand wird nicht bekämpft, sondern als Reaktion auf das Verhalten des Beraters betrachtet. Die motivierende Gesprächsführung unterscheidet sich jedoch nicht nur von den direktiven, sondern auch von den nicht-direktiven Ansätzen dadurch, dass der Berater systematisch zu einer Veränderungsmotivation hinführt, dass er Ratschläge anbieten kann, wenn um Erlaubnis gefragt wurde und dass die empathische Reflexion nicht bedingungslos, sondern selektiv zum Motivationsaufbau verwendet wird (Vgl. Naar-King, Suarez: S. 38).

Auch Kerstin Nikolaysen greift die Erkenntnisse der Forschung auf, dass intrinsische Motivation nötig ist, um eine Veränderung herbeizurufen, sie kann nicht durch Druck oder Zwang von außen entstehen. Trotzdem im Strafgesetzbuch auch beim Thema Schulabsentismus noch

immer mit Sanktionen gearbeitet wird, ändere sich ein Mensch nicht allein durch Androhung von Strafen oder weil es ihm „schlecht genug“ gehe. Entscheidend sei insbesondere für Jugendliche die Zeit, die ihnen für eine Veränderung eingeräumt werde und die auch ein wichtiger Faktor für das Beratungsgespräch sei (Vgl. Nikolaysen, 2014: S.168f.).

Der Einsatz von motivierender Gesprächsführung an Schulen wurde in mehreren kleinen Studien zum Beispiel zum Alkohol- oder Drogenmissbrauch getestet und fällt jeweils etwas unterschiedlich aus. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass Jugendliche nach einer Intervention mit einer motivierenden Gesprächsführung durchschnittlich weniger konsumierten als nach einer gewöhnlichen Beratung. Ebenso gibt es positive Resultate bei Studien, in denen motivierende Gesprächsführung eingesetzt wurde, um die Motivation für schuleigene Programme oder verbesserte Leistungen zu erhöhen sowie die Zahl der Schulabbrüche zu reduzieren (Vgl. Naar-King, Suarez. S. 176).

Mit ihrer Fokussierung auf die intrinsische Motivation könnte die motivierende Gesprächsführung eine Möglichkeit sein, Schulabsentismus schon in den Anfängen zu begegnen. Denn häufig entsteht er, wie erörtert wurde, mit mangelhaften Leistungen in der Schule, die auf die (fehlerhafte) Motivation der Kinder und Jugendlichen zurückzuführen ist. Eine Untersuchung zeigte demnach, dass erfolgsmotivierte Kinder größere Lernerfolge hatten als misserfolgsmotivierte Kinder. Erstere schrieben Erfolge eher ihren eigenen Fähigkeiten zu, während sie Misserfolge auf unglückliche Umstände zurückführen. Misserfolgsmotivierte interpretieren Erfolge dagegen als Ergebnis glücklicher Umstände (z.B. leichte Aufgaben) und werten Misserfolg als Beweis für mangelnde Fähigkeiten. Misserfolgsmotivierte sind außerdem anfälliger für Leistungsängste, die ein weiterer Faktor für Schulabsentismus sein können (Vgl. Krapp/Hascher, 2014: S. 271f.).

Demnach lohnt es sich, beim Thema Schulleistungen die Motivation der SchülerInnen genauer in den Blick zu nehmen und diese zum Gegenstand der pädagogischen Arbeit zu machen. Ein weiteres Beispiel dafür ist die Studie von Terry, Weist, Strait et al. (2021), die zeigen konnte, dass das Einsetzen von Techniken der motivierenden Gesprächsführung in Verbindung mit Techniken der kognitiven Verhaltenstherapie eine präventive Wirkung bei Schülern haben konnte, was deren mentale Gesundheit und die schulische Motivation betraf.

Diese Ergebnisse zeigen, dass das Einsetzen der motivierenden Gesprächsführung in Schulen vielversprechend ist. Ebenso existieren jedoch auch Grenzen und ethische Bedenken, die in dieser Arbeit nicht ausgespart werden sollen.

Dazu gehört die Frage der Beeinflussung, denn eine Intervention kann sich selten nur an den Werten und Zielen des Jugendlichen orientieren. Klaffen diese Ziele stark mit denen des Beraters auseinander, kann dies zu Problemen führen. Durch das Hinlenken des Jugendlichen zu Zielen, die der Berater für richtig hält, kommt es zur Beeinflussung. Dieses Risiko ist in der Beratung mit jungen Menschen noch höher einzuschätzen als in der Arbeit mit Erwachsenen, die in ihren Werten häufig schon gefestigter sind.

Um einer Beeinflussung entgegen zu wirken schlagen Naar-King und Suarez folgende Maßnahmen vor: Die Jugendlichen fragen, welche Unterstützung oder Hilfe er/sie konkret vom Berater/der Beraterin erwartet. Wichtig kann es auch sein, die Werte der Familie miteinzubeziehen, da diese unterstützend oder hinderlich für eine Verhaltensänderung des Jugendlichen sein können. Auch die Werte und Ziele des Therapeuten spielen in der motivierenden Gesprächsführung eine Rolle und zwar kommt es hier besonders auf die Werte Mitgefühl, Stellungnahme und Investition an. Indem der Berater zuhört, ohne zu bewerten oder Ratschläge zu geben, drückt er Mitgefühl aus. Er kann zur Ambivalenz des Jugendlichen Stellung beziehen, sollte sich jedoch im Klaren darüber sein, welche Auswirkungen dies haben kann.

Bei Jugendlichen gilt es hier, besonders auf Altersunterschiede und kulturelle Unterschiede zu achten. Der Berater investiert außerdem symbolisch in die Veränderungsbereitschaft des Jugendlichen. Diese Ziele und Werte können mit denen anderer Fachleute kollidieren, mit denen der Jugendliche zu tun hat und die womöglich einen direktiveren Ansatz verfolgen.

Dies ist auch beim Thema Schulabsentismus von Belang, da hier nicht nur Schule und Eltern, sondern auch der Rechtsstaat eine Rolle spielen. Diese Ziele gilt es zu berücksichtigen. Es kann hilfreich oder notwendig sein, auch mit diesen Parteien Gespräche zu führen und sie zu fragen, wie sie eine Verhaltensänderung des Jugendlichen unterstützen könnten. Das Umfeld einzubeziehen kann sich positiv auf eine Verhaltensänderung auswirken. Die Anwendung der motivierenden Gesprächsführung sei nur dann ethisch vertretbar, solange die unterschiedlichen Perspektiven die Maximierung des Potenzials des Jugendlichen betreffen. Objektive Werte anderer Personen, seien es das familiäre Umfeld oder beteiligte Institutionen, können einbezogen werden. Motivierende Gesprächsführung sollte nicht angewendet werden, wenn es darüber hinaus ein persönliches Interesse beteiligter Personen an einer Verhaltensänderung des Jugendlichen gibt. Hier sollte diesen Personen verdeutlicht werden, dass die Ziele nur einvernehmlich festgelegt werden. Motivierende Gesprächsführung ist auch dann nicht empfehlenswert, wenn der Jugendliche vor einer unmittelbaren Gefahr steht und seine Autonomie ignoriert werden muss, um ihn vor Schaden zu bewahren. Auch wenn der Berater in einer klaren Machtposition steht

und der Jugendliche über das, was er erzählt Konsequenzen fürchten muss, sollte die motivierende Gesprächsführung nicht angewendet werden.

Miller und Rollnick schlagen für die ethische Umsetzung der motivierenden Gesprächsführung vier Richtlinien vor: Zunächst sollten bei Unstimmigkeiten in der therapeutischen Beziehung die Ansichten aller Beteiligten, insbesondere die Position des Therapeuten zum Klienten, geklärt werden. So wird verhindert, dass Parteien unterschiedliche Ziele verfolgen. Sollten sich das Interesse des Jugendlichen und die Meinung des Beraters stark unterscheiden und nicht in Einklang bringen lassen, sollte die Situation neu bewertet und ein neuer Behandlungsplan erarbeitet werden. Der Berater darf den Jugendlichen über seine Bedenken informieren. Es ist außerdem wichtig, dass das persönliche Engagement des Beraters immer in Einklang mit den Interessen des Jugendlichen stehen muss. Ist der Berater zu engagiert und verfehlt dabei die Ziele des Jugendlichen, ist die Anwendung der motivierenden Gesprächsführung nicht vertretbar. Motivierende Berater sollten sich und ihr persönliches Interesse an einem Fall daher regelmäßig selbst reflektieren. Besonders wenn zu dem persönlichen Engagement Zwangsmaßnahmen eingesetzt werden müssen, kann die motivierende Gesprächsführung nicht angewendet werden. Berater, die sie anwenden möchten, aber in einer deutlichen Machtposition stehen, sollten sich dessen bewusst sein und sich, statt dies im Gespräch auszuspielen, auf die Autonomie und Ziele des Klienten fokussieren (Vgl. Naar-King, Suarez: S. 189ff.)

6 Fazit

Die Schule ist nicht primär ein Ort der Wissensvermittlung, sondern auch der Begegnung und Beziehung zu Gleichaltrigen. Die Schulsozialarbeit hält daher immer auch das doppelte Mandat von Hilfe und Kontrolle. Sie soll dabei unterstützen, Schulabsentismus als deviantes Verhalten abzubauen. Gleichzeitig soll sie Benachteiligungen entgegensteuern und die Schüler*innen bei der Lebensbewältigung und dem schulischen Erfolg zur Seite stehen. Schulabsentismus ist ein höchst vielseitiges Problemphänomen, dessen genauere Betrachtung im Einzelfall erforderlich ist. Allgemein lässt sich sagen, dass Schulabsentismus eine für das Jugendalter typische vermeidende Bewältigungsstrategie sein kann und damit eine Strategie im Umgang mit schulischen oder anderen Problemen. Auslöser für diese Strategie können nicht bewältigte Entwicklungsaufgaben sein. Es gibt zudem insbesondere im Jugendalter eine Reihe von Faktoren, die deviantes- und/oder Risikoverhalten begünstigen können, wie eine erhöhte Emotionalität und Impulsivität sowie Schwierigkeiten in der Selbstregulation.

Je nach Form des Schulabsentismus, also Schulschwänzen, Schulverweigerung oder das Zurückhalten durch die Eltern unterscheiden sich auch die Erklärungsansätze dafür. Während bei

der Schulverweigerung verschiedene Ängste vor sozialen Situationen oder mit schulischen Leistungen verbunden eine Rolle spielen, unterliegt das Schulschwänzen häufig einem wachsenden Einfluss der Peer-Group und den Werten und Normen, die in der Gruppe vorherrschend sind. Dazu kommen auf der individuellen Ebene Faktoren, die den Absentismus begünstigen, zum Beispiel Probleme im Elternhaus sowie auf institutioneller Ebene die Verantwortung der Schule, die zum Beispiel durch ihre selektive Funktion Ängste und Schulversagen fördert. Entscheidend ist ebenfalls, dass jedes Verhalten immer durch Push- und Pullfaktoren motiviert bzw. verstärkt wird. Beim Schulabsentismus sind dies die negativen Gefühle, die mit dem Schulbesuch verbunden sind (Push-Faktoren) sowie die belohnenden Freizeitaktivitäten auf der anderen Seite (Pull-Faktoren).

Die motivierende Gesprächsführung ist als Methode für die Schulsozialarbeit grundsätzlich geeignet, da sie mit der Methodenvielfalt und den Zielen und Begründungsmustern kompatibel ist. Praktisch gibt es einige Dinge zu beachten, zum Beispiel, dass eine vertrauensvolle Basis zwischen SchülerIn und SchulsozialarbeiterIn bestehen muss und dass das Gespräch so gut wie möglich auf Augenhöhe geführt werden soll. Dabei könnte der Konflikt darin bestehen, dass der Schulsozialarbeiter vom Jugendlichen auch als Vertreter der Institution Schule betrachtet wird. Hier können Strategien greifen, die die Gesprächsführung mit Kindern und Jugendlichen vereinfachen sollen, wie zum Beispiel die Frage nach einem typischen Tag im Leben des Jugendlichen. Dadurch bekommen die Jugendlichen die Möglichkeit ihre Sicht auf die Dinge darzulegen. Daneben gibt es auch Faktoren der Altersphase Jugend, die eine motivierende Gesprächsführung begünstigen: So befinden sich Jugendliche in stetiger Entwicklung und auch ihre Motive und Ziele im Leben können sich schnell ändern. Demnach sind sie auch empfänglicher für eine mögliche Intervention als Erwachsene, die in ihren Ansichten schon sehr gefestigt sind. Beachten sollte man bei einer Gesprächsführung in jedem Fall auch die erhöhte Emotionalität und den verstärkten Wunsch nach Autonomie. Förderlich in der motivierenden Gesprächsführung ist hier, dass die Jugendlichen ihre Ziele und Teilschritte selbst entwickeln sollen und nichts vorgegeben wird. Es darf ebenfalls nicht auf eine Verhaltensänderung gedrängt werden.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass Kinder und Jugendliche sich häufig in Strukturen bewegen, die in gewisser Weise Zwang ausüben. Dies ist im Besonderen in der Institution Schule der Fall. Die motivierende Gesprächsführung, sofern sie die angesprochenen Punkte berücksichtigt, kann im Rahmen der Schulsozialarbeit eine Chance sein, hier ein Gegengewicht zu bilden. Sie ermöglicht, insbesondere bei einem so vielschichtigen und multikausalen Problem

wie dem Schulabsentismus, sich ganz auf die Perspektive und die persönlichen Motive und Ziele des/der Jugendlichen einzulassen. Für die Jugendlichen kann die Methode eine Chance sein, gehört, anstatt nur anhand des Problemverhaltens beurteilt zu werden.

Literaturverzeichnis

- Flammer, August (2017): Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. 5., unveränderte Auflage. Bern: Hogrefe. Online verfügbar unter http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm?bok_id/2308216.
- Krapp, A. & Hascher, T. (2014). Die Erforschung menschlicher Motivation (L. Ahnert, Hrsg.). Berlin u.a.: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-642-34805-1_9
- Lamnek, Siegfried: Theorien abweichenden Verhaltens I - "Klassische Ansätze": Eine Einführung für Soziologen, Psychologen, Juristen, Journalisten und Sozialarbeiter. Paderborn, München: UTB, 2021.
- Lohaus, Arnold (Hg.) (2018): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 1. Aufl. 2018. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1504078>.
- Melzer, Conny; Methner, Andreas (2012): Gespräche führen mit Kindern und Jugendlichen. Methoden schulischer Beratung. Stuttgart: Kohlhammer (Schulpädagogik). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-17-022118-5>.
- Miller, William R.; Rollnick, Stephen (2009): Motivierende Gesprächsführung. 3., unveränd. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Naar-King, Sylvie (Hg.) (2012): Motivierende Gesprächsführung mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Nicolaysen, Kerstin (2014): Motivierende Gesprächsführung: Case Management mit Jugendlichen, In: [Soziale Arbeit](#) - Baden-Baden : Nomos Verlag, 1951, 63(2014), 5, Seite 162-169
- Pötter, Nicole (2018): Schulsozialarbeit. 2., aktualisierte Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus (Soziale Arbeit).
- Ricking, Heinrich; Albers, Viviane (2019): Schulabsentismus. Intervention und Prävention. Erste Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag (Systemische Pädagogik).
- Riegel, Christine (2010): Schule und Absentismus. Individuelle und schulische Faktoren für jugendliches Schwänzverhalten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH. Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=751097>.
- Rotthaus, Wilhelm (2019): Schulprobleme und Schulabsentismus. Erste Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag (Störungen systemisch behandeln, Band 15).
- Speck, Karsten (2020): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 4. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag (utb Soziale Arbeit Pädagogik, 2929).
- Stamm, Margrit; Ruckdäschel, Christine; Templer, Franziska; Niederhauser, Michael (2009): Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-531-16080-1>.
- Terry, J.D., Weist, M.D., Strait, G.G. et al. Motivational Interviewing to Promote the Effectiveness of Selective Prevention: an Integrated School-Based Approach. *Prev Sci* 22, 799–810 (2021). <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01124-4>
- Wagner, Roland W.: Mündliche Kommunikation in der Schule. Stuttgart: UTB GmbH, 2006.
- Weidlich, Kai-Uwe, and Andreas Vlasic. Schulabsentismus in Ludwigshafen. Ludwigshafen: Medien Institut, 2005. Print.
- Weigl, Tobias; Mikutta, Johannes (2019): Motivierende Gesprächsführung. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH (essentials). Online verfügbar unter <http://www.springer.com/>.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift