



Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Hamburg University of Applied Sciences

Fakultät Wirtschaft und Soziales

Department Soziale Arbeit

Schulabsentismus: Analyse und Lösungsansätze unter besonderer Berücksichtigung von Mobbing an Schulen

Bachelor-Thesis

Vorgelegt am: 10. Juni 2014

Vorgelegt von: Weiler, Vanessa

Betreuender Prüfer: Prof. Dr. Gunter Groen

Zweite Prüfer: Prof. Dr. Georg Schürgers

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2 Theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen Schulabsentismus	6
2.1 Die Geschichte des Schulabsentismus.....	7
2.1.1 Entstehung der Schulpflicht	7
2.1.2 Entstehung der Absentismusforschung	11
2.2 Schulabsentismus: Begriffsklärungen und Erscheinungsformen	14
2.2.1 Schulabsentismus	14
2.2.2 Schulschwänzen	15
2.2.3 Schulverweigerung	16
2.2.4 Zurückhalten.....	19
2.3 Theoretische Erklärungsansätze für schulabsentes Verhalten.....	20
2.3.1 Psychologische und sozialpsychologische Erklärungsansätze	21
2.3.1 Soziologische Erklärungsansätze	23
2.4 Interventionsmöglichkeiten bei Schulabsentismus.....	25
2.4.1 Schulrechtliche Interventionsmöglichkeiten	25
2.4.2 Präventive und interventive Maßnahmen	28
2.5 Zusammenfassung	31
3. Mobbing: Eine unterschätzte Gewaltform	32
3.1 Definition Mobbing	33
3.2 Erscheinungsformen	35
3.2.1 Direkte Mobbing-Formen.....	35
3.2.2 Indirekte Mobbing-Formen	37
3.3 Die Rollen.....	38
3.4 Die Folgen von Mobbing.....	41

3.4.1 Warum Mobbing krank macht.....	41
3.4.2 Folgen für die Opfer	42
3.4.3 Folgen für die Täter und die aggressiven Opfer	44
3.5 Interventionsmöglichkeiten	45
3.5.1 Konfrontative Mobbingintervention gegen Täter.....	45
3.5.2 Gruppendynamische Ansätze zur Mobilisierung der Möglichmacher	47
3.5.3 Opferorientierte Interventionen	49
3.6 Zusammenfassung	52
4 Empirie: Mobbing als Ursache schulabsenten Verhaltens.....	53
4.1 Erhebungsmethode	53
4.2 Auswertungsmethode	55
4.3 Auswertung und Ergebnisse der ExpertenInneninterviews.....	55
4.4 Zusammenfassung der Interview-Ergebnisse	58
5 Fazit	59
Literaturverzeichnis.....	62
Anhangsverzeichnis.....	67
Anhang	68
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	103
Abkürzungsverzeichnis.....	103
Eidesstattliche Erklärung	104

1. Einleitung

In den vergangenen Jahren hat die Diskussion um Schulpflichtverletzungen sowohl in der medialen Berichterstattung, als auch in den sozialpädagogischen Fachdiskussionen zugenommen (vgl. Ehmann/ Rademacker 2003, 9). Auf dem Dresdner Bildungsgipfel im Jahr 2008 wurde eine Erhöhung der Ausgaben für Bildung auf zehn Prozent des Bruttoinlandsprodukts bis 2015 beschlossen. Unter anderem soll auf diese Weise die hohe Zahl der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss von acht auf vier Prozent innerhalb desselben Zeitraums zu halbieren (vgl. <http://www.n-tv.de/politik/dossier/Beschluesse-im-Ueberblick-article30223.html> Stand 17.12.13). Fünf Jahre nach dem Gipfel sind immer noch erhebliche Defizite im Bildungswesen zu verzeichnen, wie der Bildungsforscher Prof. Klaus Klemm konstatiert. Die hohe Zahl der Jugendlichen ohne Schul- oder Berufsabschluss sei weiterhin ein zentrales Problem (vgl. <http://bildungsklick.de/pm/89547/noch-immer-viele-jugendliche-ohne-abschluss/> Stand 17.12.13).

Trotz der gesetzlich verankerten Schulpflicht verweigern Kinder und Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland, phasenweise oder dauerhaft, den Schulbesuch. Die daraus resultierenden Brüche und Instabilitäten in der Schullaufbahn wirken sich negativ auf die gesellschaftliche und ökonomische Stellung der SchülerInnen aus (vgl. Schreiber-Kittl/ Schröpfer 2002, 17). Neben den individuellen Folgen ergeben sich aus schulabsenten Verhaltensweisen auch nachhaltige Konsequenzen für die Gesamtgesellschaft, die den Ruf nach Erklärungen und Abhilfen immer größer werden lassen (vgl. Thimm 2008, 2). Im Abgangsjahr 2011 verließen von insgesamt 882 913 SchülerInnen 49 560 (ca. 5,6%) die allgemeinbildenden Schulen ohne einen Hauptschulabschluss (vgl. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenAbschlussartInsgesamt.html> Stand: 14.12.13). Da dieser jedoch auf dem Arbeitsmarkt als Mindestqualifikation abverlangt wird, ist der Berufseinstieg für diese SchülerInnen deutlich erschwert und das Risiko für soziale Devianz, wie zum Beispiel Arbeitslosigkeit, Drogenkonsum, Delinquenz¹ und physische und psychische gesundheitliche Probleme, wesentlich erhöht (vgl. Ricking 2009, 24).

Schulabsentismus kann nicht als homogenes Verhaltensmuster verstanden werden, da die Ursachen und Einflussfaktoren, die diese Veränderung im Schulbesuchsverhalten bedingen und aufrechterhalten, mannigfaltig sind. Im Kontext Schule spielen Schulängste

¹ Begriff, der zunehmend Verwendung für das Fehlverhalten mit strafrechtlicher Relevanz findet (vgl. Stimmer 2000, 123).

beispielsweise eine wichtige Rolle, die unter anderem durch Mobbing-Erfahrungen ausgelöst werden können (vgl. Mau/ Messer/ Schemm 2007, 123).

Gewalt an Schulen im Allgemeinen und Mobbing-Handlungen im engeren Sinne sind ein ernstzunehmendes Thema, welches ebenfalls vermehrt die öffentliche Aufmerksamkeit auf sich zieht (vgl. Jannan 2010, 9). Mobbing ist dabei die häufigste Gewaltform an deutschen Schulen, unter der, nach einer Langzeitstudie der Psychologin Mechthild Schäfer, wöchentlich 500.000 Kinder und Jugendliche leiden (vgl. ebd. 22). Vor allem für die Opfer, aber auch für die TäterInnen, hat Mobbing gravierende Folgen. Mobbing beeinträchtigt nicht nur die sozial-emotionale Entwicklung, sondern auch die schulische Laufbahn (vgl. Alsaker 2012, 139). Die Angst vor weiteren Mobbing-Angriffen führt in nicht seltenen Fällen zu Schulabsentismus oder sogar zum Schulabbruch (Dropout) (vgl. Alsaker 2012, 130).

Diese Schnittstelle zwischen Schulabsentismus und Mobbing wird in der gängigen Fachliteratur wenig beachtet. Mobbing wird lediglich als mögliche Ursache von schulabsentem Verhalten und Schulabsentismus als Folge von Mobbing-Handlungen kurz erwähnt.

Im Rahmen dieser Arbeit wird demzufolge folgender Fragestellung nachgegangen: *In wie weit spielt Mobbing eine Rolle bei schulverweigerndem Verhalten von Kindern und Jugendlichen zwischen zwölf und sechzehn Jahren?*

In der vorliegenden Arbeit wird vermehrt ein regionaler Bezug zur Hansestadt Hamburg hergestellt, insbesondere, wenn es um die schulrechtlichen Interventionsmöglichkeiten und den empirischen Teil der Ausarbeitung geht.

Einführend werden zunächst die für die vorliegende Arbeit relevanten theoretischen Grundlagen des Gegenstandsbereichs Schulabsentismus zusammengefasst dargestellt. Der Schwerpunkt im zweiten Kapitel liegt auf der näheren Bestimmung der Erscheinungsformen von Schulabsentismus, sowie der Erörterung der Erklärungsansätze und Bedingungsfaktoren.

Im dritten Kapitel soll die, für die Beantwortung der Fragestellung ebenfalls wichtige, theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik *Mobbing: Eine unterschätzte Gewaltform* erfolgen. Beginnend wird der Gegenstandsbereich definiert, direkte und indirekte Erscheinungsformen aufgezeigt und die verschiedenen an Mobbing beteiligten Rollen charakterisiert. Weiter werden krankmachende Elemente und mögliche Folgen für alle

Beteiligten herausgearbeitet um zum Schluss exemplarisch einige interventive Maßnahmen vorgestellt.

Das Erkenntnis- und Forschungsinteresse der Arbeit setzt im Kapitel vier der Ausarbeitung an und fokussiert die bereits genannte Fragestellung. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Auswertung von leitfadengestützten qualitativen ExpertenInneninterviews, die mit vier Fachkräften, die sich aus unterschiedlichen Kontexten heraus mit dem Forschungsgegenstand beschäftigen, geführt wurden. Die Ergebnisse der Auswertung werden zunächst zusammengefasst und zur Bearbeitung der Fragestellung mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nutzbar gemacht. Im Rahmen der Schlussbetrachtung sollen nochmals die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst, sowie die Bedeutung der gewonnenen Erkenntnisse für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die sich der Schule aufgrund von Mobbing-Erfahrungen verweigern, herausgestellt werden.

Die Arbeit schließt mit einem Fazit ab, in dem Handlungsempfehlungen, ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen aus den Interviews, für die Praxis der Sozialen Arbeit abgeleitet werden.

2 Theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen Schulabsentismus

Der Begriff Schulabsentismus wird in der internationalen Literatur als Oberbegriff für das vielfältige unerlaubte Fernbleiben vom Unterricht aus einem nicht gesetzlich vorgesehenen Grund verwendet. Selbst wenn Eltern über das Fernbleiben informiert sind und dieses durch ein „Entschuldigungsschreiben“ legitimieren (vgl. Stamm 2008, S. 7ff).

Dabei handelt es sich keinesfalls um ein neuzeitliches Phänomen. Es existiert seit der Einführung der Schulpflicht (vgl. Schreiber-Kittl und Schröpfer 2002, S. 17).

Im folgenden Kapitel sollen zusammenfassend die theoretischen Grundlagen herausgearbeitet werden, um einen Überblick über das Phänomen des Schulabsentismus zu erhalten. Zuerst soll im Abschnitt 2.1 die Geschichte des Schulabsentismus dargelegt werden. Elementar dafür sind zum Einen die historische Entwicklung der Schulpflicht (Abschnitt 2.1.1) und zum Anderen die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik (Abschnitt 2.1.2), die im deutschsprachigen Raum erst in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Stamm 2008, S. 14). Aufgrund der Heterogenität der Gruppe von schulabsenten Kindern und Jugendlichen muss sich mit den verschiedenen Erscheinungsformen auseinander gesetzt werden. Diese sollen im Abschnitt 2.2 charakterisiert und voneinander abgegrenzt werden. Weiter sollen verschiedene Erklärungsmodelle aus den Fachbereichen der Sozialpsychologie

und Soziologie aufgezeigt werden (Abschnitt 2.3), um dann Interventionsmöglichkeiten aufzuzeigen (Abschnitt 2.4). Dabei sollen zum Einen die schulrechtlichen Interventionsmöglichkeiten am Beispiel der Stadt Hamburg dargestellt werden (Abschnitt 2.4.1) und zum Anderem weitere präventive und interventive Maßnahmen vorgestellt werden (Abschnitt 2.4.2).

2.1 Die Geschichte des Schulabsentismus

Einführend in die folgende Arbeit soll zunächst die Entstehung der Schulpflicht beschrieben werden. In unserer hochtechnisierten Welt ist die Erfüllung der Schulpflicht eine elementare Voraussetzung, um ein weitgehend integriertes Leben in der Gesellschaft zu führen (vgl. Ricking 2003, 15). Neben dem Aspekt der biografischen Folgen, verstößt das unerlaubte Fernbleiben vom Unterricht gegen das Gesetz und gesellschaftliche Normen (vgl. Dunkake 2007, 13). Um über die Folgen und Auswirkungen von Schulabsentismus zu sprechen, ist es unabdingbar sich zunächst mit der historischen Entwicklung der Schulpflicht zu beschäftigen. In wie weit und warum das „Schulschwänzen“ heute als ein Normenverstoß in unserer Gesellschaft betrachtet wird, wird sich im Rahmen dieses Kapitels heraus kristallisieren.

Darauf aufbauend wird die Geschichte der Absentismusforschung dargelegt. Anhand dieser wird deutlich welche unterschiedlichen Professionen sich im Laufe der Zeit mit der Thematik des Schulabsentismus beschäftigt haben und welche theoretischen Erklärungsmodelle daraus entstanden sind. Die Geschichte der Schulabsentismusforschung hat somit einen wichtigen Stellenwert, wenn wir uns mit den aktuellen theoretischen Erklärungsmodellen beschäftigen.

2.1.1 Entstehung der Schulpflicht

In der Bundesrepublik Deutschland ist der regelmäßige Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen gesetzlich verankert. Nach § 38 des Hamburgerischen Schulgesetzes (HmbSG) beginnt die Schulpflicht für Kinder, die vor dem 1. Juli das sechste Lebensjahr vollendet haben am 1. August desselben Kalenderjahres und endet nach elf Schulbesuchsjahren oder spätestens mit der Vollendung des 18. Lebensjahrs.

Erste historische Vorläufer der Entwicklung der allgemeinen Schulpflicht lassen sich bis ins frühe Mittelalter zurückführen. Karl der Große setzte sich für die Ausbreitung der Pfarrschulen in der kaiserlichen Schulordnung von 809 n.Chr. ein. Durch diese Verordnung sollte die religiöse Unterweisung des Volkes im christlichen Glauben sichergestellt und der Prozess der Christianisierung vorangetrieben werden (vgl. Dunkake 2007, 13f). Froese und Krawietz sind der Auffassung, dass der Mainzer Beschluss Karl des Großen aus dem Jahr 813

die „erste Schulpflichtverordnung auf deutschem Boden [ist][...]. Bestimmt sie doch bereits, daß alle Untertanen, d.h. Erwachsene und Kinder, Männer und Frauen, Edle und Gemeine, allgemeinen Elementarunterricht – sei es lateinischen, sei es muttersprachlichen – erhalten sollen“ (Froese/ Krawietz 1968, 15; zit. n. Ricking 2003, 27).

Erst im 17. und 18. Jahrhundert sieht sich der Staat zunehmend verantwortlich für das Bildungswesen und übernimmt damit die Aufgaben, die zuvor von dem Klerus übernommen wurden. Dies kann als Bestandteil der zunehmenden Säkularisierung im Zuge der Aufklärung gesehen werden. Das neu entstandene Menschenbild geht davon aus, dass der Mensch ein rationales Wesen ist, welches seine Umwelt versteht. Die Schulpflicht sollte zum Einem das Mittel sein, um das vorhandene Menschenbild zu erfüllen. Zum Anderem sollte sichergestellt werden, dass die zunehmenden technischen und wirtschaftlichen Herausforderungen im Zuge der Industriellen Revolution von der Bevölkerung bewältigt werden können. Aus diesem Grund ging es zunächst nur um die Alphabetisierung der Gesellschaft. Die „Weimarer Schulordnung“ von 1619 ist die erste Schulordnung, die unabhängig von kirchlichen Instanzen verfasst wurde und zudem den Schulbesuch als verpflichtend ansah und damit einen hohen Grad an Verbindlichkeit aufwies (vgl. Dunkake 2007, 14).

„Sollen demnach hinführo die Pfarrherrn und Schulmeister an einem jedem Ort über alle Knaben und Mägdlein, die vom 6. Jahr an biss ins 12. Jahr, bey jhrer Christlichen Gemeinde gefunden werden, fleissige Verzeichniss und Register halten, auff das mit denen Eltern, welche jhre Kinder nich wollen zur Schule halten, könne geredet werden, auch auffe bedarf durch zwang der weltlichen obrigkeit dieselben in diesem Fall jhre schuldige Pflicht in acht zu nehmen, angehalten werden mögen“ (Froese und Krawietz 1968, 21; zit. n. Dunkake 2007, 14).

In der Gothaer Ordnung (Schulmethodus) von 1642 wird die Schulpflicht für alle Kinder übernommen. Gleichzeitig wird das Einschulungsalter vom sechsten auf das fünfte Lebensjahr reduziert. Weitere Erneuerungen waren Regelungen bezüglich der verwendeten Schulbücher, Unterrichtsmethoden und Benotungen der Leistung. Von besonderer Bedeutung ist die erstmalige finanzielle Sanktionierung bei regelmäßiger Verletzung der Schulpflicht, die mit einem Groschen pro versäumter Unterrichtsstunde und maximal sechs Groschen geahndet wurde (vgl. ebd. 15).

Im Jahre 1717 hat der Preußische König Friedrich Wilhelm der I. die Schulbesuchszeit für Norddeutschland vom fünften bis zum zwölften Lebensjahr festgeschrieben. Kinder sollten erst dann die Schule verlassen dürfen, wenn sie lesen und schreiben konnten. Auch in dieser Verordnung wird die Bestrafung bei Unterrichtsversäumnissen stark betont. Diese kann

ebenfalls, wie in der Gothaer Ordnung, durch Geldstrafen erfolgen. 1793 wurde die Schulbesuchszeit vom zwölften auf das 13./14. Lebensjahr angehoben und auf das ganze preußische Hoheitsgebiet ausgeweitet (vgl. ebd.).

Die Etablierung einer allgemeinen Schulpflicht und damit einhergehend die Alphabetisierung der Bevölkerung schritt nur langsam voran. Dies wird unter anderem durch die Abhängigkeit vieler Familien von der Arbeitskraft der Kinder im Familienbetrieb oder dem zusätzlichen Verdienst in anderen Betrieben bedingt. Ein Verlust der Arbeitskraft des Kindes führte zu ökonomischen Einbußen, die viele Familien nicht verkraften konnten. Zum Anderem wurden die formulierten Sanktionen selten umgesetzt, da viele Eltern die Strafen nicht bezahlen konnten und eine Haftstrafe die Gemeindekassen zu sehr belasten würde. Die konträren ökonomischen Interessen von Familie und Staat, sowie die fehlenden Konsequenzen bei Unterrichtsversäumnissen führten dazu, dass die Schulpflicht mehr als Übel denn als Nutzen von der Bevölkerung wahrgenommen wurde (vgl. ebd. 15f). Als weitere Erschwernis sieht Kell das Eingreifen des Staates in die Erziehung der Kinder, einen Kompetenzbereich der ursprünglich der Familie zugeschrieben wurde (vgl. Kell 1973, 16 zit. n. Dunkake 2007, 16).

Fundamental für die Durchsetzung der Schulpflicht war das 1903 erlassene *Gesetz betreffend Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben*. Hierdurch wurde der Interessenkonflikt zwischen Kinderarbeit und Schulpflicht erstmals entschärft. Bis in das frühe 20. Jahrhundert kann die Schulpflicht vielmehr als Zielversion denn als Pflicht verstanden werden, da es den Eltern frei stand ihr Kind in die Schule zu schicken oder auf andere Weise zu dafür zu sorgen dass es lesen und schreiben lernte, sowie über Kenntnisse in der christlichen Lehre verfügte (vgl. Ricking 2003, 16) .

Dies änderte sich 1919 mit dem Reichschulgesetz. In dem Artikel 145 Abs. 1 der Weimarer Reichsverfassung wurde die allgemeine Schulpflicht erstmals flächendeckend in Deutschland gesetzlich verankert.

„Es besteht allgemeine Schulpflicht. Ihrer Erfüllung dienen grundsätzlich die Volksschule mit mindestens acht Schuljahren und die anschließende Fortbildungsschule bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahre. Der Unterricht und die Lernmittel in den Volksschulen und Fortbildungsschulen sind unentgeltlich.“

Einschneidend war desweiteren die Ablehnung außerschulischer Bildungsinstanzen (wie Hauslehrer, Eltern usw.). Diese waren zwar noch nicht verboten, wurden jedoch als illegitim erachtet (vgl. Dunkake 2007, 16).

Laut Artikel 146 der Weimarer Reichsverfassung baut sich auf der für alle gemeinsame Grundschule das mittlere und höhere Schulwesen auf.

Das Reichsschulpflichtgesetz aus dem Dritten Reich basiert auf der Grundlage der Weimarer Verfassung (vgl. Schreiber-Kittl und Schröpfer 2002, 25). Erneuerungen gab es in Bezug auf die Volksschulpflicht, die auf acht Jahre erweitert wurde (§ 4). Im Anschluss daran bestand eine Berufsschulpflicht von zwei bzw. drei Jahren (§ 8f). Desweiteren wurde der Zeitpunkt der Einschulung durch den § 2 „Beginn der Volksschulpflicht“ konkretisiert. Kinder und Jugendliche, die sich der Volksschul- oder Berufsschulpflicht entzogen, konnten der Schule zwangsweise, wenn nötig mit Hilfe der Polizei, zugeführt werden (§ 12). Darüber hinaus wurden Schulpflichtverletzungen auf Antrag der Schulleitung oder Schulbehörde strafrechtlich verfolgt und konnten mit einer Geldstrafe von bis zu 150 Mark oder Haft bestraft werden (§ 14). Durch die allgemeine Schulpflicht sollte sichergestellt werden, dass die deutsche Jugend im „Geiste des Nationalsozialismus“ erzogen und unterwiesen werde (§ 1).

Die nach 1945 entstandenen Schulgesetze behielten zunächst die Sanktionsandrohungen aus den Reichsschulgesetzen bei. Erst durch die Strafrechtsreform von 1975 wurden Schulpflichtverletzungen als Ordnungswidrigkeit eingestuft und nicht wie zuvor als Straftat (vgl. Schreiber-Kittl/ Schröpfer 2002, 25). Eine Ausnahme bildet bis heute das Schulgesetz des Saarlandes (vgl. Dunkake 2007, 17).

Es stellt sich heraus, dass sich die Motive, zur Durchsetzung einer allgemeinen Schulpflicht, im Laufe der Geschichte immer wieder veränderten. Im frühen Mittelalter war die Schule der Instanz der Kirche unterstellt. Dementsprechend beschränkte sich die Bildung der Bevölkerung auf die christliche Lehre, mit dem Ziel treue und gottesfürchtige Bürger zu erziehen. Diese Motivation änderte sich dann im 17. und 18. Jahrhundert mit der zunehmenden Säkularisierung des Bildungswesens. Die Alphabetisierung der Bevölkerung war eine Reaktion auf den wachsenden Fortschritt in Technik und Wirtschaft. Eine allgemeine Schulpflicht sollte sicherstellen, dass der Staat auch in Zukunft handlungs- und damit auch wettbewerbsfähig blieb. Im Dritten Reich spielte neben den volkswirtschaftlichen Aspekten die Verbreitung der nationalsozialistischen Ideologie eine bedeutende Rolle. Die Institution Schule wurde als Ort der Propaganda genutzt, um die Kinder und Jugendlichen in diesem Sinne zu erziehen. Ähnliches galt auch für die DDR. Durch die Schulbildung sollte das sozialistische Menschenbild verwirklicht werden. Auch in der Bundesrepublik

Deutschland sollten neben Kernkompetenzen in Natur-, Sprach- und Geisteswissenschaften politische Inhalte vermittelt werden. Es sollten im Ansatz demokratische Grundwerte erzeugt werden (vgl. Michael/ Schepp 1973, 233f).

Im Folgenden soll, aufbauend auf die historische Entwicklung der Schulpflicht, die Entstehung der Absentismusforschung dargestellt werden.

2.1.2 Entstehung der Absentismusforschung

Der Begriff des Schulschwänzens existiert bereits seit der Einführung der Schulpflicht (vgl. Ricking 2003, 16). Nach Grimm lässt sich Schulschwänzen auf den Terminus „Schwänzelpfennige“ aus dem 17. und 18. Jahrhundert zurückführen. Damit sind kleinere Geldbeträge gemeint, die von den Dienstboten unterschlagen wurden, wenn sie für ihre Herrschaften Einkäufe erledigten (vgl. Sälzer 2010, 15). Später findet der Begriff in der Studentensprache Verwendung und bezeichnet das Versäumen einer Vorlesung. Ursprünglich war damit jedoch die Abwesenheit der LehrerInnen und ProfessorInnen gemeint und nicht die der SchülerInnen oder StudentInnen (vgl. Dunkake 2007, 18). Ein weiterer Ursprung des Ausdrucks lässt sich in dem Wort „Schwanz“ der Gaunersprache des 19. Jahrhunderts finden. Nach Müller bedeutete schwänzen in diesem Zusammenhang reisen, abhauen, sich verdrücken, denn alles was man von dem schwänzenden sah, war der Pferde-Schwanz. Im Laufe der Zeit hat sich die Bedeutung des Begriffes gewandelt und heute beschreibt er das unerlaubte Fernbleiben von SchülerInnen und StudentenInnen von der Schule oder Universität (vgl. ebd.).

Die Absentismusforschung in Deutschland befindet sich, im Vergleich zum angloamerikanischen und angelsächsischen Raum, noch in einem sehr jungen Stadium, (vgl. Stamm 2008, 17). Erste Studien zu dem Thema Schulabsentismus wurden Ende des 19. Jahrhunderts in Großbritannien veröffentlicht. Das unerlaubte Fernbleiben der Kinder von der Schule wurde als Ausdruck kindlichen Ungehorsams betrachtet und als Resultat eines „Wander- und Spieltriebes“, der vergleichbar mit dem jahreszeitlich bedingten Wanderzug der Tiere ist, angesehen. Anfang des 20. Jahrhunderts interpretierten WissenschaftlerInnen, vor allem PsychiaterInnen, Schulschwänzen als Ausdruck von Verwahrlosung und mentalen Dispositionen. Dies sei vor allem auf eine geringe elterliche Kontrolle und unvollständige Familienstrukturen zurückzuführen (vgl. Dunkake 2007, 18).

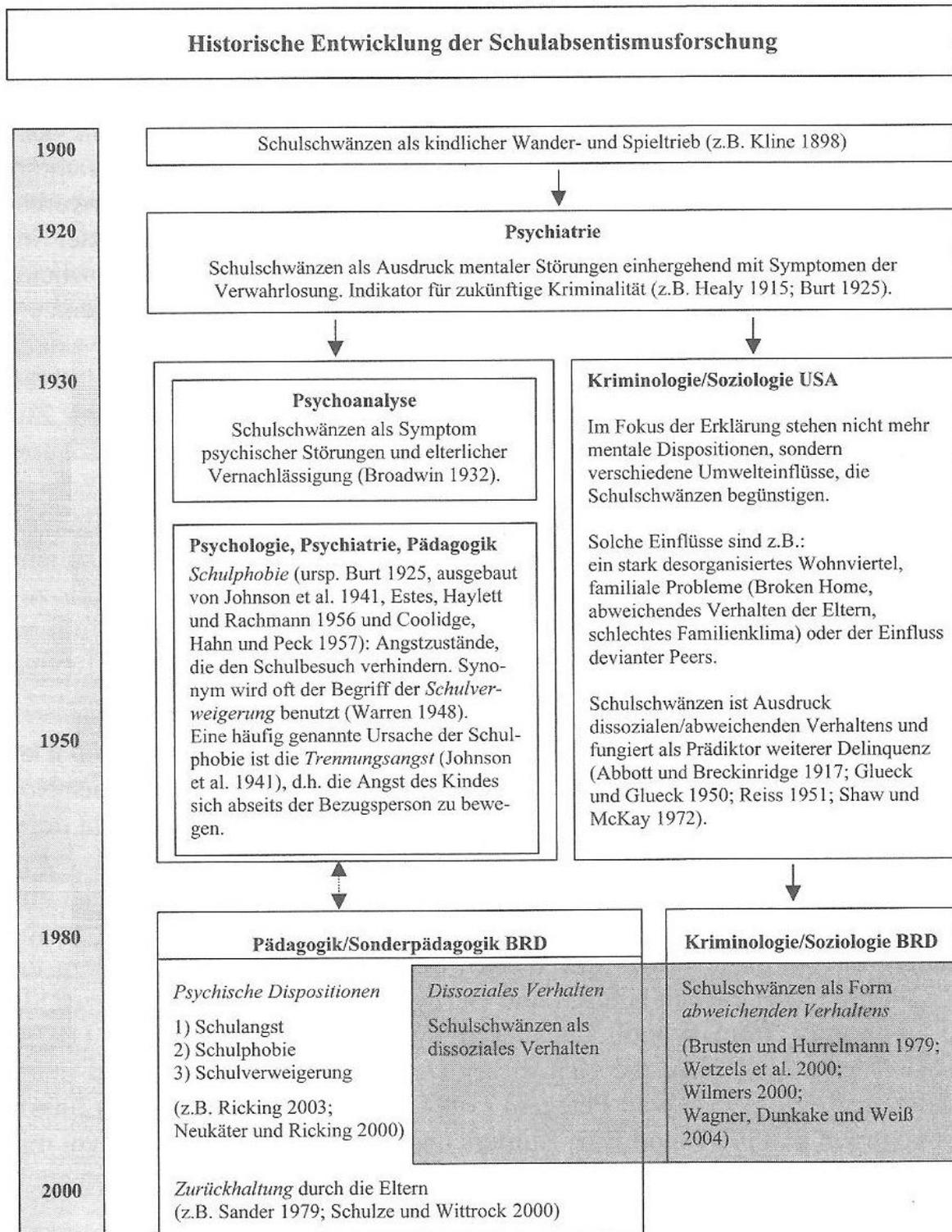
Bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts fand das Phänomen in den USA zunehmende Beachtung, insbesondere bei soziologischen und kriminologischen Untersuchungen zum

abweichenden Verhalten von Jugendlichen. Schulschwänzen wird als Ausdruck von dissozialen und abweichenden Verhalten gesehen und gilt als Prädiktor weiterer Delinquenz. Zeitgleich setzten sich MedizinerInnen, PsychologInnen und PädagogInnen mit den psychologischen Aspekten des Schulabsentismus auseinander (vgl. ebd. 18f). Im Zusammenhang damit treten die Termini „Schulphobie“, „Trennungsangst“ und „Schulangst“ erstmalig auf. Damit wurde neben dem Schulschwänzen auch angstinduziertes Schulvermeidungsverhalten diskutiert und eine Differenzierung in der Begrifflichkeit vorgenommen (vgl. Ricking 2003, 17). Aus Sicht der Psychoanalyse ist das unerlaubte Fernbleiben vom Unterricht auf eine infantil-sexuelle Bindung der Kinder an die Eltern zurückzuführen und als Symptom der Vernachlässigung zu betrachten (vgl. Dunkake 2007, 18).

Erst mit der „empirischen Wende der Pädagogik“ in den 60er Jahren wurde sich im deutschsprachigen Raum dem Thema Schulabsentismus gewidmet und erste Studien veröffentlicht. Anders als in den USA und Großbritannien, dominierte in der Bundesrepublik vor allem die (Sonder-)Pädagogik, neben der Psychologie, den Bereich der Schulabsentismusforschung. Soziologische Untersuchungen aus den Vereinigten Staaten und Großbritannien, die die dortige Forschung dominierten, fanden in Deutschland kaum Resonanz. Dementsprechend beschäftigte sich die deutsche Soziologie nicht mit dieser Thematik (vgl. ebd. 19f). Nach Ricking lässt sich seit Mitte der 70er Jahre ein Paradigmenwechsel in der internationalen Forschungsperspektive feststellen. Der Fokus war nicht länger auf den Persönlichkeitsmerkmalen des Kindes und den familialen Strukturmerkmalen gerichtet, sondern weitete sich aus und untersuchte zunehmend auch den Einfluss der Institution Schule auf das Schulbesuchsverhalten der SchülerInnen (vgl. Ricking 2003, 18). Seit Ende der 1980er Jahre wird von einer komplexen, multifaktoriellen Genese ausgegangen, in der die einzelnen Sozialisationsinstanzen nicht separat voneinander betrachtet werden, sondern ein Synergieeffekt eben dieser angenommen wird (vgl. Dunkake 2007, 22 und Ricking 2003, 18).

Folgende Darstellung zur Historischen Entwicklung der Schulabsentismusforschung von Dunkake (2007) stellt vor allem das Nebeneinander der verschiedenen Disziplinen dar.

Abbildung 1: Historische Entwicklung der Schulabsentismusforschung



(Quelle: Dunkake 2007, in: Wagner 2007, 26)

Es lässt sich festhalten, dass sich im Laufe der Jahrzehnte verschiedene Professionen mit der Thematik Schulabsentismus beschäftigt haben und durch ihren spezifischen Blickwinkel die Definitionen und Erklärungen auf unterschiedliche Weise entscheidend geprägt haben.

2.2 Schulabsentismus: Begriffsklärungen und Erscheinungsformen

Sowohl in den wissenschaftlichen Publikationen, als auch in den allgemeinen Informationsmedien, gibt es eine Vielzahl verschiedener gängiger Formulierungen, die im Zusammenhang mit dem Phänomen der Schulpflichtverletzungen benutzt werden. Schulverweigerung, Schulschwänzen, Schulabgewandtheit, Schulverdrossenheit, Schulphobie, Schulunlust, Schulaversion sind nur einige Termini, die in diesem Zusammenhang genannt werden sollen (vgl. Sälzer 2010, 14). Durch die oft synonyme Verwendung der, zum Beispiel oben genannten, Begriffe, kommt es zu einer Begriffsunklarheit, die dazu führt, dass verschiedene Studien nur bedingt vergleichbar sind, da sie unterschiedliche Formulierungen für ihren Forschungsgegenstand verwenden (vgl. Oehme 2007, 33).

In den folgenden Abschnitten sollen die für diese Arbeit wichtigen Begrifflichkeiten definiert werden, um eine eindeutige Lesbarkeit zu gewährleisten.

2.2.1 Schulabsentismus

Der Terminus Schulabsentismus hat sich als Oberbegriff des Gegenstandsbereichs durchgesetzt. Dieser wurde 1999 von Ricking, Privatdozent am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik an der Universität Oldenburg, aus der englischsprachigen Fachliteratur eingeführt und als „dauerhafte und wiederkehrende Versäumen des Unterrichts von Schülern ohne ausreichende Begründung“ definiert (vgl. Ricking 1999, 2 zit. n. Sälzer 2010, 14). Nach Ricking ist die physische Abwesenheit der Kinder und Jugendlichen aus dem Wirkungsbereich der Schule ein bedeutendes Merkmal der Kategorie des Schulabsentismus und umfasst daher nur SchülerInnen, die sich während des Unterrichts weder in der Klasse noch auf dem Schulgelände aufhalten (vgl. Ricking et al. 2009, 14).

Verschiedene Autoren haben jedoch auch eigene Kategorisierungssysteme entwickelt und teilen den Untersuchungsgegenstand anders ein. Exemplarisch sollen hier die Differenzierungen nach Thimm (2000) und Schulze und Wittrock (2001) kurz aufgezeigt werden.

Thimm, beispielsweise, wählt in seinen Arbeiten den Terminus Schulverweigerung als Oberbegriff und schlägt eine Differenzierung nach Umfang und Dauer des Verhaltens vor. Hiermit unterstreicht er den möglichen Entwicklungsprozess von gelegentlichen Fehlzeiten bis hin zum Schulausstieg. Darüber hinaus geht sein Verständnis von Schulverweigerung über die physische Abwesenheit hinaus und schließt damit auch schulaversive Verhaltensweisen in

der Schule bzw. im Unterricht mit ein. Formen der Schulverweigerung sind nach Thimm: Schulverdrossenheit (passive Formen des Rückzugs wie Tagträumen, häufige Toilettenbesuche während des Unterrichts), aktionistische Schulverweigerung (häufiges, auch provokantes Stören des Unterrichts), vermeidende Schulverweigerung (dauerhafte Abwesenheit vom Unterricht) und der Totalausstieg (Schulabbruch) (vgl. Ricking 2003, 68f).

Schulze und Wittrock hingegen wählen schulaversives Verhalten als Oberbegriff und bilden die drei Kategorien: Schulabsentismus, Unterrichtsabsentismus und Unterrichtsverweigerung. Schulabsentismus umfasst die Formen Schulschwänzen, Schulverweigerung und Zurückgehalten werden und beinhaltet damit alle Formen der physischen Abwesenheit von der Schule. Unterrichtsabsentismus hingegen beschreibt das Phänomen, dass sich SchülerInnen zwar auf dem Schulgelände aufhalten, aber sich während des Unterrichts nicht im Klassenzimmer befinden. Die dritte Kategorie, Unterrichtsverweigerung, bezeichnet das Verweigern an der Unterrichtsteilnahme bei physischer Anwesenheit (vgl. Schreiber-Kittl und Schröpfer 2002, 37).

In der folgenden Arbeit soll Schulabsentismus ebenfalls als Oberbegriff Verwendung finden und das Fehlen eines Schülers/ einer Schülerin aus einem gesetzlich nicht vorgesehenen Grund beschreiben. Damit sollen neben den unentschuldigten Fehltagen, auch die entschuldigten Fehltag, ohne legitimen Grund, eingeschlossen werden. Im Weiteren sollen die drei Unterkategorien von Schulabsentismus nach Ricking dargestellt und erläutert werden. Diese Kategorisierung wird auch von den Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) verwendet und hat damit in Hamburg einen großen Stellenwert.

2.2.2 Schulschwänzen

Die erste Gruppe, die Ricking dem Schulabsentismus zuordnet, ist das Schulschwänzen. Nach seinem Verständnis umfasst diese Kategorie das unentschuldigte Fernbleiben von der Schule, welches auf die Initiative des/ der SchülerIn zurückgeht, um in der freien Zeit angenehmeren Beschäftigungen nachzugehen. Oft halten sich die SchülerInnen in der Einkaufsmeile, an belebten Plätzen der Stadt oder anderen jugendtypischen Treffpunkten auf. Die Eltern haben von dem Verhalten ihrer Kinder oft keine Kenntnis und werden häufig erst durch Lehrkräfte über die hohen Fehlzeiten informiert. Dementsprechend werden die Versäumnisse meistens nicht entschuldigt oder durch fingierte Entschuldigungen versucht zu legitimieren (vgl. Ricking et al. 2009, 14).

Ist das Ausmaß der Fehlzeiten begrenzt, so handelt es sich um einen durchaus adoleszenztypischen Regelverstoß, der als Aufgebehren gegen die geltenden Regeln und diejenigen, die sie durchsetzen, verstanden werden kann. In exzessiver Form hingegen und im Zusammenhang mit Schulversagen ist Schulschwänzen jedoch als potenziell problematisch einzustufen. Es besteht die Gefahr des vorzeitigen Abbruch des Schulbesuchs (Dropout) (vgl. Sälzer 2010, 15).

Im Bezug auf das familiäre Umfeld wird Schulschwänzen als Ursache von Erziehungsinkonsistenz, mangelnder Aufsicht und Unterstützung sowie fehlender sozio-emotionaler Haltestrukturen gesehen. SchülerInnen mit hohen Fehlzeiten begründen ihr Verhalten häufig mit Langeweile im Unterricht, Problemen mit Lehrkräften oder Mitschülern sowie dem Wunsch mit anderen, die auch fehlen, zusammen sein zu wollen. Neben der oftmals problematischen intrafamiliären Struktur, spielen auch die Gleichaltrigen (Peers) eine bedeutende Rolle, wenn es um Bedingungsfaktoren des Schulschwänzens geht. Sie können zusätzlich das Fernbleiben von der Schule anregen und/ oder festigen. Wenn SchülerInnen mit hohen Versäumnissen anwesend sind, zeigen sie sich dem Unterricht gegenüber ablehnend und gleichgültig, verweigern die Mitarbeit und fallen durch Störverhalten negativ auf (vgl. Ricking et al. 2009, 15f).

Schulschwänzen nimmt mit ansteigendem Alter der SchülerInnen zu und findet seinen Höhepunkt in der Sekundarstufe. Im ICD-10, der internationalen Klassifikation der Weltgesundheitsorganisation, wird Schulschwänzen als Form dissozialen Verhaltens gesehen und wird als Symptom für eine Störung des Sozialverhaltens erfasst (ICD-10, F91). Häufig wird diese Form des Schulabsentismus mit weiterem Risikoverhalten wie Drogenkonsum und Delinquenz in Zusammenhang gebracht (vgl. Ricking 2003, 78).

2.2.3 Schulverweigerung

Ricking beschreibt den Begriff Schulverweigerung als das Verhalten von Kindern und Jugendlichen, die aufgrund von Ängsten nicht in der Lage sind die Schule zu besuchen. Die Ängste sind eine Reaktion auf eine subjektiv wahrgenommene Bedrohungssituation, die daraufhin vermieden wird. Anders als beim Schulschwänzen, suchen die SchülerInnen, die dieser Kategorie zuzuordnen sind, die Geborgenheit und den Schutz ihrer Eltern. In diesem Zusammenhang sind psychogene und psychosomatische Veränderungen, wie zum Beispiel Rückzugsverhalten, Vermeiden von sozialen Situationen und Klagen über Schmerzen und Krankheitssymptome, die sich häufig nicht organisch begründen lassen, charakteristisch (vgl. Ricking et al. 2009, 16f).

An diese Auffassung lehnt sich folgende Definition von Preuß an:

„Als Schulverweigerer sollten diejenigen beschrieben werden, deren Schulabwesenheit den Eltern bekannt ist und deren Verhaltensprobleme sich im emotionalen Bereich so verdichten, dass das Nicht-zur-Schule-gehen-können mit auffälligen psychogenen und/oder psychosomatischen Veränderungen einhergeht.“ (Preuß 1978, 164; zit. n. Ricking 2003, 92)

Im angloamerikanischen Sprachgebrauch wird der Terminus „school phobia“ als Oberbegriff für Störungsbilder, die das Fernbleiben von der Schule mit dem Wissen der Eltern beinhalten, verwendet. Im deutschen Sprachgebrauch wird hingegen zwischen der Schulphobie und der Schulangst unterschieden (vgl. Ihle et al. 2003, 410). Im Folgenden sollen die beiden Diagnosen dargestellt werden, um die Komplexität des Schulabsentismus zu verdeutlichen.

Schulphobie

Die Schulphobie ist eine besondere Manifestation der Trennungsangst und beschreibt laut ICD-10 F93.0 die unrealistische Angst des Kindes um dessen Hauptbezugsperson (häufig die Mutter) bei realer oder befürchteter Trennung. Charakteristisch für Schulphobiker ist das pathologisch enge Bindungsverhalten zwischen dem Kind und der Mutter. Darüber hinaus klagen sie häufig über massive körperliche Beschwerden, wie Übelkeit, Kopfschmerzen und Bauchschmerzen, ohne dass dafür organische Ursachen zu finden sind (vgl. Remschmidt 2011, 245f). Sobald die Trennungssituation nicht mehr akut ist, klingen die Beschwerden häufig ab.

Die SchülerInnen leiden unter einer zwanghaften Unfähigkeit die Schule zu besuchen und erleiden schwere emotionale Ausbrüche bei einem anstehenden Schulgang, so dass sich die Fehlzeiten auf Monate und Jahre summieren können. Diese gestörte Autonomieentwicklung zeigt sich oftmals spätestens mit dem Eintritt in die Schule, wenn nicht schon zuvor im Kindergarten derartige Probleme aufgetreten sind. Anders als Schulschwänzer, suchen Schulphobiker keine außerschulische Zerstreuung, sondern die Sicherheit und Geborgenheit von zu Hause bei ihren Eltern. Demnach bleibt das schulphobische Kind mit dem Wissen der Eltern zu Hause (vgl. Ricking 2003, 92f)

Oelsner und Lehmkuhl fassen die diagnostischen Kriterien wie folgt zusammen:

1. Starke Schwierigkeiten, die Schule zu besuchen, die meist zu einer lang andauernden Weigerung des Kindes führen, in die Schule zu gehen;
2. emotionale Störungen;
extreme Ängstlichkeit;
depressive Symptomatik und Stimmungsschwankungen;
körperliche Beschwerden ohne organische Ursachen.

Diese Symptome treten bei der Forderung auf, die Schule zu besuchen;

3. Schulverweigerung geschieht mit Wissen der Eltern;
4. Fehlen dissozialer Störungen wie z.B. Stehlen, Lügen, aggressive Verhaltensstörungen.

(vgl. Oelsner/ Lehmkuhl 2002, 17)

Schulangst

Wie die Schulphobie gehört auch die Schulangst zu den nicht dissozialen Schulabsentismusformen (vgl. Schwarz 2009, 355). Schätzungsweise leiden etwa fünf bis acht Prozent aller SchülerInnen an einer starken Schulangst (vgl. Melfsen/ Walitza 2013, 69). Der Terminus Schulangst wird dabei umgangssprachlich oft als Überbegriff für alle Ängste in Bezug auf die Institution Schule verwendet und schließt damit die Angst vor bestimmten sozialen Situationen in der Schule als auch die Angst vor schulischen Leistungsanforderungen mit ein. In der Psychodiagnostik wird hingegen zwischen der Schulangst im Allgemeinen und der Prüfungsangst im Speziellen, die sich lediglich auf Leistungssituationen bezieht, unterschieden (vgl. ebd. 59). Während bei der Schulphobie die Ursache für das angstinduzierte Verhalten nicht in direkter Verbindung zur Schule steht, ist der Auslöser für die Schulangst im unmittelbaren Umfeld der Schule begründet und kann auch als solcher benannt werden (vgl. Oelsner/ Lehmkuhl 2002, 15). Hierzu zählen beispielsweise die Angst vor Schulversagen oder Bewertung durch andere, Angst vor MitschülerInnen, oder vor einer oder mehreren Lehrkräften (vgl. Ihle et al. 2003, 411).

Je nach Ursache lässt sich die Schulangst in verschiedene Unterkategorien einteilen, die im Weiteren kurz aufgezählt werden sollen. In der Regel liegt keine einzelne Ursache vor, sondern ein multikausales Bedingungsgefüge. *Schullaufbahnangst* (Angst vor schlechten Noten, Sitzenbleiben, Schulversagen), *Lern- und Leistungsangst* (Angst etwas nicht lernen oder leisten zu können), *Stigmatisierungsangst* (Angst sich lächerlich zu machen oder bloßgestellt zu werden), *Strafangst* (Angst vor Liebesentzug, Strafen, Ungerechtigkeiten), *Personenangst* (Angst vor bestimmten Personen), *Konfliktangst* (Angst vor bestimmten Konflikten) und *Institutionsangst* (Angst vor der Schule als Institution) (vgl. Melfsen/ Walitza 2013, 63).

Die Symptome schulängstlicher Kinder und Jugendlicher können sehr unterschiedlich und individuell ausfallen (vgl. ebd. 64). Häufig äußert sich die Schulangst in somatischen Beschwerden wie zum Beispiel Kopf- oder Bauchschmerzen, Schlafstörungen, sowie Übelkeit, Erbrechen, Durchfall, Erschöpfung, Nägel kauen oder Einnässen. Die Symptome treten überwiegend am Abend vor der Schule, in der Nacht, am Morgen oder während der Schulzeit auf und lassen erst nach, wenn die Bedrohungssituation abgewendet ist (vgl.

Petermann/ Petermann 2010, 394 und Melfsen/ Walitza 2013, 64). Dies kann sich unter anderem in schulverweigerndem Verhalten, aber auch im passiven Rückzugsverhalten oder autoaggressiven bzw. aggressiven Verhaltensweisen ausdrücken. Demnach sind Kinder und Jugendliche, die unter Schulangst leiden, durchaus in der Lage ihr Elternhaus zu verlassen und anderen außerschulischen Aktivitäten nachzugehen (vgl. Oelsner/ Lehmkuhl 2002, 16).

2.2.4 Zurückhalten

Die dritte Gruppe, die Ricking dem Schulabsentismus zuordnet, beschreibt das Fernbleiben von der Schule, das nicht auf die Initiative der Kinder und Jugendlichen zurückzuführen ist, sondern in dem Zurückhalten durch deren Eltern begründet ist. In diesem Fall begehen, anders als beim Schulschwänzen und der Schulverweigerung, die Erziehungsberechtigten die Schulpflichtverletzung. Diese kann dabei im Einvernehmen oder gegen den Willen des Kindes/ Jugendlichen stattfinden. Die Gründe, warum schulpflichtige Kinder und Jugendliche von der Schule ferngehalten werden, sind sehr vielfältig. Die Ursachen für diesen Sachverhalt sind beispielsweise Gleichgültigkeit, eine schulaversive bzw. schulkritische Haltung, Krankheit oder Beeinträchtigung, kulturelle und religiöse Differenzen, Missbrauch und Verwahrlosung. Deutlich wird, dass es sich bei dieser Subkategorie keinesfalls um eine homogene Gruppe handelt, da die Begründungen und Ursachen für das Verhalten der Erziehungsberechtigten sehr mannigfaltig sind (vgl. Ricking et al. 2009, 18).

Die SchülerInnen halten sich während der Unterrichtszeit in der Regel zu Hause auf oder erledigen mit den Erziehungsberechtigten Einkäufe und Besuche (vgl. Schreiber-Kittl und Schröpfer 2002, 36). Eine sehr verbreitete Variante des Zurückhaltens ist die Vorverlegung bzw. Verlängerung der Schulferien. Die betroffenen Kinder und Jugendlichen sehen die Schulversäumnisse, die auf die Initiative der Erziehungsberechtigten zurück gehen, zum großen Teil als legitim an. Dies stellt die Schulen vor eine große Herausforderung, da schulische Interventionen nur schwer greifen (vgl. Ricking 2003, 111).

Folgende Tabelle soll die Merkmale der dreigeteilten Klassifikation nach Ricking in Abgrenzung zueinander verdeutlichen:

Tabelle 1: Überblick der Absentismusformen nach Ricking

Schulschwänzen	Schulverweigerung	Zurückhalten
Initiative des Schülers	Initiative des Schülers	Initiative der Eltern oder der Eltern und des Schülers
Eltern wissen i.d.R. nichts vom Schulschwänzen	Eltern wissen um die Schulverweigerung, aber missbilligen sie	oft Einverständnis zwischen Eltern und Schüler
Aufenthalt außerhäuslich	Aufenthalt zuhause	Aufenthalt i.d.R. zuhause
Tendenz: Vernachlässigung	Tendenz: Überprotektion	uneinheitlich
Kontext: Dissoziale Störung (Disziplinprobleme, Delinquenz, Aggression)	Kontext: a) Trennungsangst, b) Angst vor der Schule, vor Lehrern oder Mitschülern	Kontext: a) Kulturelle Divergenz, b) Desinteresse oder Aversion der Eltern
Schulversagen	kein Schulversagen	uneinheitlich
keine ausgeprägte Schulangst	ausgeprägte Schulangst, häufig von somatischen Beschwerden maskiert; schwere Angstsymptome vor dem Schulbesuch	uneinheitlich
Tendenz: niedriger sozio-ökonomischer Status	Tendenz: mittlerer sozio-ökonomischer Status	uneinheitlich

(Quelle: Ricking/ Schulze 2012, 23)

2.3 Theoretische Erklärungsansätze für schulabsentes Verhalten

Wie bereits im Abschnitt 2.1.2 *Entstehung der Absentismusforschung* erwähnt, haben in den vergangenen Jahrzehnten mehrere verschiedene wissenschaftliche Disziplinen den Gegenstandsbereich Schulabsentismus untersucht. Als Folge dessen „wurden jeweils unterschiedliche Perspektiven zur Annäherung an die Ursachen von Schulabsentismus entwickelt“ (Sälzer 2010, 18). Gemessen an unseren gesellschaftlichen Normen, insbesondere an der gesetzlich verankerten Schulpflicht, ist das unentschuldigte Fernbleiben von der Schule als abweichendes Verhalten zu betrachten (vgl. Stamm et al. 2009, 26).

Im folgenden Kapitel sollen, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, verschiedene psychologische, sozialpsychologische und soziologische Erklärungsansätze für Schulabsentismus als abweichendes Verhalten zusammenfassend dargestellt werden.

2.3.1 Psychologische und sozialpsychologische Erklärungsansätze

Modelllernen

Das Modelllernen, auch als Beobachtungs- oder Imitationslernen bezeichnet, ist eine sozial-kognitive Lerntheorie, die maßgeblich von dem amerikanischen Psychologen Albert Bandura erforscht wurde. Als Lernen am Modell bezeichnet man den „Erwerb oder die Veränderung von Verhaltensweisen durch Beobachtung eines Modells (Vorbildes), welches entweder real (z.B. als Person) oder symbolisch (z.B. als Text) gegeben sein kann“ (Schermer 2006, S. 84). Nach Bandura wird menschliches Verhalten, absichtlich oder unabsichtlich, hauptsächlich durch soziale Modelle vermittelt. Auf diese Weise werden komplexe Verhaltensweisen nicht mehr ausschließlich durch unmittelbares Erfahren, sondern stellvertretend durch Beobachten erlernt (vgl. Stamm 2008, 32f).

In Bezug auf das Schulschwänzen liegt die Vermutung nahe, dass das absente Verhalten am wahrscheinlichsten von anderen MitschülernInnen oder Geschwistern abgeschaut und nachgeahmt wird (vgl. Stamm et al. 2009, 27). Mit welcher Wahrscheinlichkeit das beobachtete Verhalten übernommen wird, ist von folgenden Faktoren abhängig:

- Es wird wahrgenommen, dass das Verhalten verstärkende Konsequenzen erbringt
- Das Modell wird als positiv, beliebt und respektiert wahrgenommen
- Modell und Beobachter teilen Ähnlichkeiten im Hinblick auf Merkmale und Eigenschaften
- Der Beobachter wird dafür belohnt, dass er dem Modell seine Aufmerksamkeit schenkt
- Das Verhalten des Modells ist gut sichtbar und salient- es sticht als klares Bild gegen den Hintergrund konkurrierender Modelle hervor
- Es liegt für den Beobachter im Rahmen der Möglichkeiten das gesehene Verhalten zu imitieren

(vgl. Gerring/ Zimbardo 2008, 226)

Kontrolltheorie

Die auf Hirschi (1969) zurückgehende Kontrolltheorie geht davon aus, dass die Einbindung eines Individuums in die Gesellschaft maßgeblich für die Anpasstheit dessen Verhaltens verantwortlich ist. Erst durch die Einbindung in die Gesellschaft, vor allem durch intakte Beziehungen, entwickelt das Individuum die Selbstkontrolle kriminellen Versuchungen zu widerstehen (vgl. Stamm et al. 2009, 28). Demnach werden von der Norm abweichende Handlungen eher begangen, wenn die Bindung an die Gesellschaft und ihre Normen gering ist.

Hirschi unterscheidet dabei vier Arten von Bindungen: Attachment (emotionale Bindung an Bezugspersonen), Commitment (Bindung an eine normkonforme Lebensplanung), Involvement (organisatorische Einbindung in Institutionen und konventionellen Aktivitäten) und Belief (Orientierung am konventionellem Wertesystem). Je stärker die Bindungen ausgeprägt sind, desto geringer die Wahrscheinlichkeit für abweichendes Verhalten (vgl. Weißbrodt, 86f).

Die SchülerInnen zeigen demnach schulabsente Verhaltensweisen, weil sie im Laufe ihres familiären Sozialisationsprozesses keine Verbindlichkeit von Normen, Regeln und Werten in Hinblick auf das Sozialverhalten und einen regelmäßigen Schulbesuch erfahren haben. Darüber hinaus spielen mangelnde elterliche Aufmerksamkeit, kein Interesse am Schulgeschehen und eine belastete emotionale Beziehung zwischen dem Kind/ Jugendlichen und den Eltern eine bedeutende Rolle. Familiär vorbelastete SchülerInnen haben oft soziale Defizite, die sich auch in der Schüler-Lehrer-Beziehung widerspiegeln. Mit dem Fernbleiben von der Schule entziehen sich SchülerInnen, zusätzlich zur fehlenden familiären Kontrolle, der sozialen Kontrollinstanz der Schule (vgl. Stamm 2008, 33).

Sozialökologischer Ansatz

Das sozial-ökologische Modell nach Bronfenbrenner geht von der Grundannahme aus, dass sich Mensch und Umwelt wechselseitig beeinflussen. Der Mensch setzt sich demnach mit seinen verschiedenen Umwelten, wie zum Beispiel Schule, Familie oder Peergroup, auseinander, beeinflusst diese und passt sich an ihre Gegebenheiten an (vgl. Stamm et al. 2009, 29). Bronfenbrenner definiert die Ökologie der menschlichen Entwicklung in dem gleichnamigen Buch folgendermaßen:

„Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befaßt sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselseitigen Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozeß wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind“ (Bronfenbrenner 1981, 37).

Als Folge dieses Interaktionsprozesses entstehen unter anderem Normen und Werte (vgl. Sälzer 2010, 29). Bezogen auf Schulabsentismus geht der sozialökologische Ansatz davon aus, dass Kinder und Jugendliche durch die Wechselwirkungen mit Schule, Familie, und Peers schulabsente Verhaltensmuster in ihr Repertoire aufnehmen können. Einerseits reagieren sie damit auf die von ihnen wahrgenommenen Anforderungen z.B. Vermeidung unangenehmer Situationen im Unterricht, andererseits nehmen sie dadurch auch Einfluss auf

ihre Umwelt z.B. schulabsentes Verhalten als Auflehnung gegen Autoritäten (vgl. Stamm et al. 2009, 29).

2.3.1 Soziologische Erklärungsansätze

Anomietheorie

Ursprünglich wurde das Konzept der Anomie² von dem französischen Soziologen Emile Durkheim (1858-1917) entwickelt und untersucht die gesellschaftlichen Bedingungen, die abweichendes Verhalten auslösen. Darauf aufbauend entwirft Merton eine funktionalistische Theorie abweichenden Verhaltens. Im Mittelpunkt steht die Sozialstruktur und auf welche Art und Weise sie die Menschen so beeinflusst, dass sie sich abweichend verhalten. Er kommt zu dem Ergebnis, dass abweichendes Verhalten als Folge einer Diskrepanz zwischen kulturell festgelegten Zielen und den sozialstrukturellen Mitteln zur Erreichung dieser Ziele, verstanden werden kann. Dabei geht Merton davon aus, dass es zwar einen gesellschaftlichen Wertekonsens gibt, den Individuen jedoch nicht die gleichen Mittel zu dessen Erreichen zur Verfügung stehen. Dies führt zu einem Zustand der Anomie, den die Individuen mit Hilfe von unterschiedlichen Strategien überwinden wollen. Aus Sicht der Anomietheorie lässt sich Schulabsentismus wie folgt erklären:

Das Erreichen eines hohen Bildungsniveaus ist ein, in unserer Gesellschaft, erstrebenswertes Ziel. Kinder und Jugendliche, die nicht die dafür notwendigen Schulleistungen erbringen und auch nicht über die sozialstrukturellen Mittel, wie Bücher, Lern- und Hilfsmittel, Nachhilfe, usw., verfügen, befinden sich im dem Zustand der Anomie. Aufgrund der Diskrepanz zwischen dem Ziel und den zur Verfügung stehenden Mitteln verlagert sich die Zielerreichung in den außerschulischen Bereich, sodass Gleichaltrige eine bedeutendere Rolle einnehmen. Die ursprünglichen gesellschaftlichen Ziele werden durch eigene ersetzt, die mit den vorhandenen Mitteln auch erreicht werden können (vgl. Frings 2007, 204ff und Stamm 2008, 33 und Stamm et al. 2009, 29f).

Subkulturtheorien

Die Grundannahme des Subkulturansatzes ist, dass sich große soziale Gesellschaftssysteme aufgrund ihrer Komplexität in verschiedenen Subsystemen strukturieren. Diese verfügen über ein jeweils für sie geltendes Wert- und Normsystem. Aus diesem Grund nehmen gesellschaftliche Werte und Normen nicht für alle Mitglieder eines Systems die gleiche

² Zustand der Regel- und Normlosigkeit einer Gesellschaft (vgl. Stimmer 200, 31).

Bedeutung und Wichtigkeit ein, wobei über einen bestimmten Basisteil Konsens herrscht (vgl. Dollinger und Raithel 2006, 85ff und Frings 2007, 207ff).

Der Anschluss an deviante Peers ist nach Wagner auf drei mögliche Ursachen zurückzuführen. Erstens defizitäre familiäre Sozialisationsbedingungen, die Zuschreibungen (Etikettierungen) zur Folge haben und den Anschluss an andere Betroffene fördern. Zweitens fehlen in vielen strukturschwachen Wohnvierteln soziale Kontrollinstanzen, die es Jugendlichen ermöglicht mit anderen Peers in Kontakt zu treten, die ebenfalls eine negative Einstellung gegenüber der Schule haben und möglicherweise über Delinquenzerfahrungen verfügen. Als dritten Punkt nennt Wagner die Mittelschichtorientierung an Schulen, die es SchülerInnen aus bildungsfernen Familien schwer macht, die erwarteten Ziele zu erfüllen und sie somit vor eine unlösbare Aufgabe stellen (vgl. Stamm 2008, 35).

Schulabsentes Verhalten lässt sich mit Hilfe der Subkulturtheorie so erklären, dass die SchülerInnen, die im mittelschichtorientiertem Schulsystem versagen, sich gleichgesinnte Peers suchen, um sich dann eigene Ziele zu setzen und die Mittel dafür zu bestimmen. „Schulschwänzen wird dann als Mittel gewählt, das einen Kontrapunkt zur üblichen Norm der Schulpflicht bildet“ (Stamm et al. 2009, 31).

Labeling Approach

Die Perspektive des Labeling Approach basiert auf dem symbolischen Interaktionismus nach Mead. Erste Gedanken entwickelte 1938 Tannenbaum, der als Urvater des Labeling Approach angesehen werden kann. Anders als die bisher vorgestellten Erklärungsansätze, geht der Labeling Approach nicht davon aus, dass abweichendes Verhalten auf soziales Versagen von Menschen zurückzuführen ist, sondern vielmehr auf gesellschaftliche Definitions- und Zuschreibungsprozesse der Kontrollinstanzen. Dies gilt sowohl für abweichendes als auch konformes Verhalten. Tannenbaum formuliert das folgendermaßen: „The young delinquent becomes bad, because he is defined bad“ (ebd. 1953; zit. n. Stamm et al. 2009, 31). Führt ein einmaliges unerlaubtes Fernbleiben von der Schule (primäre Devianz) zur Stigmatisierung des/ der SchülersIn, kann diese Etikettierung motivationsstärkend wirken und somit eine Verfestigung des zugeschriebenen Verhaltens (Schulschwänzen) bewirken. Weitere Absenzen können die Folge sein (vgl. Stamm 2008, 31 und Stamm et al. 2009, 34)

Es lässt sich festhalten, dass die hier vorgestellten Theorien einen großen Erklärungswert für schulabsentes Verhalten im Jugendalter haben. Aufgrund der multifaktoriellen Ursachen, durch die Schulabsentismus bedingt wird, handelt es sich um ein schwer greifbares

Phänomen, welches kaum Aussagen im Sinne eines Wirkungsgefüges mit kausalen Beziehungen zulässt. Angesichts dessen, ist eine umfassende theoretische Auseinandersetzung unabdingbar (vgl. Stamm et al. 2009, 32). Das nächste Teilkapitel beschäftigt sich mit einer weiteren relevanten Größe des Schulabsentismus: den Interventionsmöglichkeiten bei schulabsenten Verhalten.

2.4 Interventionsmöglichkeiten bei Schulabsentismus

Angesicht der nachhaltigen Konsequenzen von Schulabsentismus auf die zukünftige gesellschaftliche und ökonomische Stellung der betroffenen Kinder und Jugendlichen, nimmt das Thema Schulverweigerung nicht nur bildungspolitisch an Bedeutung zu, sondern findet vermehrt auch den Einzug in Fachorganisationen der Schule und Jugendhilfe und in die Schule selbst. Aufgrund der hohen Anzahl von SchülerInnen, die sich der Schule verweigern, sind frühzeitige Interventionsmaßnahmen, sowie präventive Arbeitsansätze dringend erforderlich (vgl. Schreiber-Kittl/ Schröpfer 2002, 17ff). Auf dem Bildungsgipfel 2008 wurde festgelegt, die Zahl der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss bis 2015 auf vier Prozent zu senken. Fünf Jahre nach dem Gipfel liegt die Zahl der Schulabbrecher im Bundesdurchschnitt immer noch bei 5,9% (vgl. <http://www.mz-web.de/politik/bildung-zahl-der-schulabbrecher-geht-nur-langsam-zurueck,20642162,25110798.html> Stand 17.12.13)

Die Chance für eine erfolgreiche Intervention ist insbesondere durch den Zeitpunkt des Eingreifens bestimmt. Besonders erfolgreich sind interventive Maßnahmen, wenn sie schnell und früh eingeleitet werden, bevor sich die Fehltage auf Monate anhäufen und der Lustgewinn durch außerschulische Attraktivitäten übermäßig hoch ist. Darüber hinaus wirkt sich die Kooperation der Eltern positiv auf den Erfolg der Maßnahme aus (vgl. Ricking 2003, 170).

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über schulrechtliche, präventive und interventive Maßnahmen im Umgang mit Schulabsentismus gegeben werden. Die schulrechtlichen Interventionsmöglichkeiten werden am Beispiel der Handreichung zum Umgang mit Schulpflichtverletzungen der Stadt Hamburg dargestellt und beziehen sich dementsprechend nur auf die Hansestadt.

2.4.1 Schulrechtliche Interventionsmöglichkeiten

Das unerlaubte Fernbleiben von der Schule stellt immer eine Schulpflichtverletzung dar, die mit gesetzlichem Schulzwang geahndet wird. Die Lehrkräfte sind bei häufigem Schulschwänzen dazu verpflichtet die formal-rechtlichen Handlungsschritte einzuleiten.

Dabei sind die pädagogischen Maßnahmen den rechtlichen vorrangig zu behandeln (vgl. Ricking et al. 2009, 35ff).

Die regelmäßige Teilnahme am laufendem Schulunterricht und anderen pflichtmäßigen schulischen Veranstaltungen, wie auch die Anfertigung erforderlicher Arbeiten sind Bestandteile der Schulpflicht (§ 37 Absatz 3 i.V.m. § 28 Absatz 2 HmbSG). Weiterhin umfasst sie die Vorstellung des Kindes zur Überprüfung des Entwicklungsstandes (§ 42 Absatz 1 HmbSG), die Vorstellung zur Anmeldung für die 1. Klasse (§ 42 Absatz 2 i.V.m. Absatz 8 HmbSG), die Vorstellung zur Anmeldung, Aufnahme und Beratung bei späterem Schulwechsel (§ 42 Absatz 8 HmbSG), sowie die Teilnahme an Sprachfördermaßnahmen und zum verbindlichen Besuch der Vorschulklassen (§ 28 a Absatz 2 HmbSG). Die Verantwortlichkeit für den Schulbesuch liegt dabei im rechtlichen Sinne (§ 41 HmbSG) bei den Sorgeberechtigten, sowie den volljährigen SchülernInnen. Mit zunehmendem Alter wird jedoch auch den Minderjährigen immer mehr Verantwortung für die eigene Schullaufbahn zugesprochen.

Wie mit Schulpflichtverletzungen seitens der Schule umgegangen werden soll, ist in der *Handreichung zum Umgang mit Schulpflichtverletzungen* der Stadt Hamburg festgehalten. Demnach gilt für allgemeinbildende Schulen folgendes:

Die Schulen sind dazu angehalten alle Eltern über die Verhaltenspflicht bei Krankheit des Kindes zu informieren. Vor Beginn jeder Schulstunde bzw. vor jeder schulischen Pflichtveranstaltung muss die Anwesenheit der SchülerInnen überprüft und dokumentiert werden. Sodass die Klassenlehrkraft am Ende jeder Woche eine Übersicht über alle unentschuldigten Fehlzeiten hat (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2013, 4ff).

Fehlt ein Schüler/ eine Schülerin unentschuldigt, nimmt die Schule noch am selben Tag Kontakt zur Familie des Kindes bzw. zum volljährigen Schüler/ zur volljährigen Schülerin auf. In der Grundschule, sowie in der Primarstufe erfolgt der Anruf unmittelbar nach der großen Pause. Kommt auch nach einem weiteren Versuch kein Kontakt zustande, werden die Eltern spätestens am darauf folgenden Tag schriftlich über die Fehlzeit informiert. Hat ein Kind bzw. ein Jugendlicher an fünf aufeinanderfolgenden Tagen unentschuldigt gefehlt und konnte trotz Hausbesuchs kein Kontakt zur Familie hergestellt werden, wird eine Konferenz unter Vorsitz der Schulleitung einberufen. Diese soll prüfen ob Hinweise, die auf die Gefährdung von Leben und Gesundheit, eine schwere, insbesondere psychische Erkrankung, oder eine aktuelle Krisensituation vorliegen und bewerten, ob die Bearbeitung durch ReBBZ

oder das Hinzuziehen des Jugendamtes/ ASD erforderlich ist. Sobald ein Schüler/ eine Schülerin mehr als drei Tage oder 20 Stunden Unterricht im Monat unentschuldig versäumt (auch unzusammenhängend), werden diese Fehlzeiten im Schülerbogen dokumentiert. Der Hausbesuch durch eine zuständige Lehrkraft dient als weitere pädagogische Maßnahme, um den regelmäßigen Schulbesuch wiederherzustellen. Unterstützend können die Schulleitung, andere Lehrkräfte, Cop4U³ oder ReBBZ mitwirken. Kommt es innerhalb von vier Wochen zu keinen zielführenden Gesprächen bzw. kann innerhalb von sechs Wochen kein regelmäßiger Schulbesuch hergestellt werden, so wird der Fall an das zuständige ReBBZ abgegeben. Hiermit wird der Fall als „anhaltende Schulpflichtverletzung“ im Zentralen Schülerregister erfasst. Wenn nach Ablauf weiterer drei Monate nach der Überweisung an ein ReBBZ keine deutliche Verbesserung eintritt, muss die Schulaufsicht der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) eingeschaltet werden. An alle Stellen der ReBBZ können auch, wenn vorhanden, schuleigene SozialpädagogenInnen treten. In diesem Fall muss nur eine Kopie der Dokumentation an die zuständige ReBBZ gesendet werden (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2013, 6f).

Werden durch pädagogische Maßnahmen und Gespräche mit den Betroffenen keine Erfolge erzielt, kann die Rechtsabteilung der BSB Schulpflichtverletzungen als Ordnungswidrigkeit verfolgen, Schulzwang anwenden, einer drohenden Schulpflichtverletzung mit der Verhängung eines Zwangsgeldes entgegenzutreten oder ein Strafverfahren einleiten (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2013, 40).

Bußgeld

Das Bußgeld richtet sich an die Sorgeberechtigten und an SchülerInnen ab dem 14. Lebensjahr. Voraussetzung für den Erlass eines Bußgeldbescheides ist das schuldhaftes Handeln der AdressatenInnen. Diese müssen die Schulpflichtverletzung erkannt haben und in der Lage gewesen sein richtig zu handeln. Diese Maßnahme ist besonders zur Normenverdeutlichung bei fehlender Kooperation, bei Überschreitung von Ferienzeiten oder bei Nichtteilnahme an schulischen Pflichtveranstaltungen geeignet (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2013, 40). Mit dem Erlass des Bußgeldes erfolgt in der Regel ein Bericht an das Jugendamt, da ein Hilfebedarf in der Familie angenommen wird. Je nach Bundesland wird die Verletzung der Schulpflicht als Ordnungswidrigkeit mit einem Bußgeld von höchstens 1000 Euro (in Bremen) bis 2500 Euro (in Berlin) geahndet werden. Bei einem erstmaligen Verstoß liegt das Bußgeld in der Regel zwischen 100 und 300 Euro (vgl. Behörde

³ PolizeibeamteInnen, die den Schulen fest zugeteilt sind und ihnen im Rahmen polizeilicher Zuständigkeiten als erster Ansprechpartner zur Verfügung stehen (vgl. <http://jugendgewalt.hamburg.de/np-cop4u/> Stand 14.10.13)

für Schule und Berufsbildung 2013, 40 und Ricking et al. 2009, 35). Im Vollstreckungsverfahren kann das Bußgeld gegen den/ die SchülerIn in eine richterliche Weisung oder Arbeitsauflage, im Einzelfall auch in Arrest, umgewandelt werden (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2013, 40).

Zwangsgeld

Anders als das Bußgeld, richtet sich das Zwangsgeld lediglich an die Sorgeberechtigten. Erst wenn Absprachen und Handlungen nicht fristgemäß vorgenommen werden, kann ein Zwangsgeld erlassen werden. Daher eignet es sich im besonderen Maße zur Durchsetzung einmal erforderlicher Handlungen, wie zum Beispiel Teilnahme an einer Schulfahrt, Vorstellung zur Viereinhalbjährigenuntersuchung und Schulanmeldung. Wird die aufgebene Handlung nicht umgesetzt, kann das Verwaltungsgericht Erziehungshaft, von einem Tag bis sechs Wochen, anordnen (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2013, 40).

Schulzwang

Unter Schulzwang versteht man die zwangsweise Zuführung von Kindern und Jugendlichen zur Schule, auch gegen deren oder gegen den elterlichen Willen. Der Schulzwang scheint bei einmal erforderlichen Handlungen insbesondere bei unklaren familiären Verhältnissen, ohne Kontakt zu den Erziehungsberechtigten, ein angemessenes Instrument zu sein (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2013, 40 und Ricking et al. 2009, 36).

Die Entscheidung welche dieser zuvor genannten Maßnahmen angewandt werden liegt im Ermessen der jeweiligen Behörden. Aus diesem Grund findet die Sanktionierung von Schulpflichtverletzungen bundesweit uneinheitlich statt (vgl. Ricking et al. 2009, 36).

2.4.2 Präventive und interventive Maßnahmen

Neben den ordnungspolitischen und disziplinarischen Maßnahmen aus dem Schulrecht gibt es eine Vielzahl präventiver und interventiver Ansätze zur Verstärkung und Förderung der Anwesenheit und inneren Teilnahme am Unterricht (vgl. Ricking et al. 2009, 37).

Unter Prävention werden alle Maßnahmen mit vorbeugendem und verhinderndem Charakter verstanden, die ein unerwünschtes Ereignis oder eine unerwünschte Entwicklung verhindern sollen (vgl. Stamm 2008, 157). Intervention hingegen beschreibt ein bewusstes, zielgerichtetes Eingreifen in ein aktuelles Geschehen, mit dem Ziel der Verhaltensveränderung (vgl. Stimmer 2000, 343).

Ein wichtiger Wirkungsraum präventiver und interventiver Maßnahmen ist die Institution Schule. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass eine Veränderung in den komplexen gesellschaftlichen und familiären Bedingungsgefügen nur begrenzt möglich ist. Nach Ricking sollen erst alle schulischen Handlungsmöglichkeiten ausgeschöpft werden, bevor Hilfemaßnahmen, die im außerschulischen und sozialpädagogischen Bereich angesiedelt sind, in Anspruch genommen werden. Insbesondere alternative Beschulungsformen in Form von Schulverweigerungsprojekten, die sowohl eine sonder-, als auch eine sozialpädagogische Förderung ermöglichen, haben sich in den letzten Jahren etabliert. Lediglich im Fall der Schulphobie, der angstinduzierten Schulverweigerung, besteht ein therapiebedürftiges Verhalten. Ricking konstatiert, dass sich hierbei besonders behavioral-kognitive Ansätze bewährt haben (vgl. Ricking et al. 2009, 37f und Ricking/ Schulze 2012, 16). An dieser Stelle soll nicht weiter auf die therapeutischen Möglichkeiten zur Behandlung schulphobischen Verhaltens eingegangen werden, da der Schwerpunkt dieses Kapitels auf den (sozial-) pädagogischen Maßnahmen liegt.

Wichtigste Voraussetzung für zielgerichtete und effektive Präventions- und Interventionsmaßnahmen auf Schulebene ist, neben dem Anerkennen des Problems im Allgemeinen, die verlässliche und akkurate Registrierung der Schulversäumnisse. Dabei soll, neben dem Ausmaß der Fehlzeiten, die Struktur des Schulschwänzens in Bezug auf die Schulstunden, Fächer und Wochentage erfasst werden (vgl. Ricking 2003, 169). Ausschlaggebend für ein erfolgreiches Absentismus-Management ist eine unmittelbare Reaktion seitens der Schule auf unentschuldigte Fehlzeiten, die sich im besten Fall zur Routine in der Erfassung und im Umgang mit Schulpflichtverletzungen entwickelt (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2013, 35). Diese Sensibilisierung aller Beteiligten (Schulleitung, Lehrerkollegium, PädagogenInnen, SchülerInnen und Eltern) ermöglicht ein frühes Erkennen von Warnsignalen und ein gezieltes Angehen bei den ersten Anzeichen eines Schulabbruchs (vgl. Ricking/ Schulze 2012, 18).

Ausschlaggebend ist nach Ricking, dass Kinder und Jugendliche die Schule als einen positiv besetzten Ort wahrnehmen können. Voraussetzung hierfür ist zum Einen ein angenehmes und anregendes Schul- und Klassenklima, in dem sich SchülerInnen respektiert und sicher fühlen können. Programme der Gewalt- und Mobbingprävention, Ausbildung der SchülerInnen zu Mediatoren (Streitschlichtern) oder auch Projekte zu interkulturellen Themen können dazu beitragen (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2013, 35). Zum Anderen ist im Rahmen der Beziehungsarbeit ein interessanter und methodisch abwechslungsreicher

Unterricht förderlich, um die Lernbereitschaft und -motivation der Kinder und Jugendlichen zu fördern (vgl. Ricking et al. 2009, 37). Darüber hinaus fördert eine gute und vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrkraft und SchülerIn den regelmäßigen Schulbesuch und wirkt damit präventiv (vgl. Ricking/ Schulze 2012, 18).

Margrit Stamm hebt hervor, dass alle Kinder und Jugendlichen, auch wenn sie die Schule schwänzen, aktive Mitglieder ihrer Ausbildungssituation sind und aus diesem Grund berechtigt sind in die konzeptionelle Ausrichtung involviert und integriert zu werden (vgl. Stamm 2008, 156). Hiermit verschiebt sich der Fokus von der Annahme Schulschwänzen sei Ausdruck devianten Verhaltens in Richtung Schule. Vielmehr sieht Stamm schulabsentes Verhalten als Ausdruck für das Verfehlen der Schule in Bezug auf die Bedürfnisse der SchülerInnen (vgl. Stamm 2008, 164).

Im Umgang mit komplexen Problemlagen, z.B. Schulabsentismus, sind die Schulen auf außerschulische Unterstützungssysteme angewiesen. Ein wichtiger Kooperationspartner ist die Jugendhilfe. Zunehmend suchen die Schulen auch Kontakte zu amtsärztlichen Diensten, ÄrztenInnen, TherapeutenInnen, Sucht- und Beratungsstellen, ambulanten sozialpädagogischen Diensten, alternativen Beschulungsangeboten und der Polizei (vgl. Ricking/ Schulze 2012, 19). Exemplarisch soll im Folgenden kurz das Programm *Schulverweigerung- Die 2. Chance* als außerschulische schulbegleitende Maßnahme dargestellt werden. Die Umsetzung des Programms wird am Beispiel des Standortes Hamburg-Bergedorf verdeutlicht.

Das Programm *Schulverweigerung- Die 2. Chance* ist Teil der Initiative *JUGEND STÄRKEN* des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und finanziert sich aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF). In bundesweit 191 Koordinierungsstellen, die von unterschiedlichen Trägern aus Schul- und Jugendsozialarbeit organisiert werden, wird das Programm aktuell umgesetzt (vgl. BMFSFJ 2013 www.zweitechance.eu/das_programm_schulverweigerung__die_2_chance/ Stand: 21.09.13). Träger der *2. Chance* in Bergedorf ist der Internationale Bund. Enge Kooperationspartner im Sozialraum sind ReBBZ, das Jugendamt, sowie die zwölf Schulen im Bezirk, an die sich das Programm richtet (vgl. ebd. [www.zweitechance.eu /standorte_des_programms/](http://www.zweitechance.eu/standorte_des_programms/) Stand: 21.09.13). Die Motivation zum Schulbesuch, das Erarbeiten einer positiven außerschulischen Perspektive und die (Re-)Integration ins Regelschulsystem sind die primären Ziele. Dadurch soll die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die ohne Schulabschluss die Schule verlassen, gesenkt werden und eine erfolgreiche berufliche Integration und die damit einhergehende

gesellschaftliche Teilhabe erhöht werden (vgl. ebd. www.zweitechance.eu/das_programm_schulverweigerung___die_2_chance/programmziel/ Stand: 21.09.13). Das Programm richtet sich an aktive und passive Schulverweigerer⁴ ab dem zwölften Lebensjahr, die schul- oder berufsschulpflichtig sind und eine Schulform besuchen, auf der der Erwerb eines Hauptschulabschlusses möglich ist, der aufgrund des schulverweigernden Verhaltens der Betroffenen sichtlich gefährdet ist. Die Jugendlichen können dabei spätestens zu Beginn der letzten Klassenstufe, sprich in der neunten Klasse, in das Programm aufgenommen werden (vgl. ebd. http://www.zweitechance.eu/das_programm_schulverweigerung___die_2_chance/zielgruppe/ Stand: 21.09.13).

2.5 Zusammenfassung

Abschließend lässt sich festhalten, dass Schulabsentismus ein Begleitphänomen der Schulpflicht ist und seit Einführung dieser existiert und auch zukünftig weiter existieren wird. Wegweisend hierfür war das 1903 in Kraft tretende *Gesetz betreffend der Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben*. Ende des 19. Jahrhunderts wurde das Thema Schulabsentismus erstmals erforscht. In den USA und dem anglosächsischen Raum dominieren hierbei besonders soziologische und kriminologische Forschungen, wohingegen sich in Deutschland eher aus (sonder-)pädagogischer und psychologischer Sicht dem Thema gewidmet wird. Die vorliegende Arbeit orientiert sich an dem Klassifikationssystem nach Ricking, der Schulabsentismus als Oberbegriff des Gegenstandsbereichs verwendet und weiter zwischen Schulschwänzen, Schulverweigerung, mit den Unterkategorien Schulphobie und Schulangst, und dem Zurückhalten durch Erziehungsberechtigte unterscheidet. Aufgrund der genannten nachhaltigen Konsequenzen von Schulabsentismus, nimmt das Thema nicht nur bildungspolitisch an Bedeutung zu, sondern findet auch Einzug in Schulen und Organisationen der Jugendhilfe. Neben den schulrechtlichen Interventionsmöglichkeiten, die für die Freie und Hansestadt Hamburg in der *Handreichung zum Umgang mit Schulpflichtverletzungen* zu finden sind, gibt es eine Vielzahl weiterer pädagogischer Präventions- und Interventionsmöglichkeiten. Diese richten sich jedoch mehrheitlich an solche Kinder und Jugendliche, die der Gruppe der Schulschwänzer zuzuordnen sind.

Solche, die zu der Kategorie der Schulverweigerer zählen, werden in den präventiven und interventiven Maßnahmen oft außen vorgelassen. Während Schulphobie, als Manifestation

⁴ Das Projekt *Schulverweigerung-Die 2. Chance* verwendet nicht das zuvor nach Ricking vorgestellte Klassifikationssystem. Als aktive Schulverweigerer werden Jugendliche verstanden, die ohne legitimen Grund in der Schule fehlen. Passive Schulverweigerer hingegen sind körperlich anwesend, verweigern jedoch jegliche Teilnahme am Unterricht (vgl. www.zweitechance.eu Stand: 21.09.13).

einer Trennungsangst, eher therapeutisch als pädagogisch bearbeitet werden kann, ist bei schulängstlichen Kindern und Jugendlichen die Ursache im direkten Umfeld der Institution Schule zu finden und aus diesem Grund, aus Sicht der Verfasserin, ein pädagogisches Thema. Eine häufige Ursache für das angstinduzierte Fernbleiben von der Schule ist die Angst vor MitschülerInnen. Aus diesem Grund und aus aktuellem Anlass im Schulverweigerungsprojekt *Schulverweigerung- Die 2. Chance* soll sich die Arbeit weitergehend mit dem Thema Schulabsentismus aufgrund von Mobbing-Erfahrungen in der Schule beschäftigen. Hierzu folgt im nächsten Kapitel zunächst eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich Mobbing. Im darauf folgenden Kapitel soll sich dann intensiver mit der Fragestellung auseinandergesetzt werden, inwieweit Mobbing Einfluss auf schulverweigerndes Verhalten hat und wie mit solchen Fällen in verschiedenen außerschulischen Instanzen umgegangen wird.

3. Mobbing: Eine unterschätzte Gewaltform

Mobbing ist an Schulen eine weitverbreitete Form psychischer Gewaltausübung. Eine Studie von Dr. Mechthild Schäfer zeigt, dass über 500.000 Kinder und Jugendliche unter Mobbing-Handlungen leiden. Das entspricht etwa einem Kind oder Jugendlichen von 25 (vgl. Schäfer/Herpell 2011 zit. n. Werner 2013, 11). Erstmals wurde Mobbing vor ungefähr 35 Jahren als eigenständiges Phänomen erforscht. Dabei fand ein großer Teil der Forschung in den skandinavischen Ländern statt. Erst in den letzten zehn Jahren ist eine rasante Zunahme wissenschaftlicher Arbeiten zu diesem Thema zu verzeichnen. Dies führte zum Einen zu neuen Erkenntnissen über die Mobbingverbreitung weltweit und zu wichtigen Differenzierungen des Phänomens. Zum Anderen führte diese Entwicklung dazu, dass der Mobbingbegriff von verschiedenen Fachleuten breiter definiert wird und damit Ergebnisse von Studien schwerer vergleichbar sind. Auch auf der Laienebene ist Mobbing ein fester Bestandteil im deutschen Vokabular, so dass sich auch hier eine Verschiebung zu einem ungenauen inflationären Gebrauch feststellen lässt. Dadurch ist eine gewisse Verwirrung entstanden, was Mobbing ist und was nicht (vgl. Alsaker 2012, 9).

In den folgenden Abschnitten sollen zunächst die theoretischen Hintergründe mobbingrelevanter Ursachen dargestellt werden. Nach der Definition von Mobbing, folgt die Unterscheidung der Erscheinungsformen in direkte und indirekte Mobbingformen. Darauf aufbauend beschäftigt sich die Arbeit mit den verschiedenen Akteuren, die am Mobbing beteiligt sind. Dabei finden sich zwischen den TäterInnen, den Opfern und den MöglichmacherInnen. Im Anschluss daran sollen, nachdem die Folgen des Mobbings

aufgezeigt wurden, exemplarisch drei Interventionsformen dargestellt werden, die sich jeweils an eine der beteiligten Gruppen wenden.

3.1 Definition Mobbing

Der Begriff Mobbing kommt von dem englischen Wort *to mob* und bedeutet schikanieren, anpöbeln (vgl. Gebauer 2005, 29). In der englischsprachigen Fachliteratur wird jedoch in diesem Zusammenhang von Bullying gesprochen (vgl. Korn/ Kulis/ Schäfer o. J. 1). Die vielen Erscheinungsformen von Mobbing können zu Verwirrungen führen. Mobbing-Handlungen können grob und offensichtlich, aber auch verdeckt und subtil sein. Zur Vorbeugung und Intervention von Mobbingprozessen, sind grundlegende Kenntnisse über die Merkmale, die zu Entstehung oder Aufrechterhaltung führen, elementar (vgl. Alsaker 2012, 11ff). Im Folgenden sollen daher diese Merkmale benannt und ausgeführt werden.

Mobbing ist eindeutig ein aggressives Verhalten und damit als Gewaltform zu bezeichnen. Jedoch ist nicht jede aggressive Handlung gleich Mobbing. Jannan arbeitet in seinem Werk *Das Anti-Mobbing-Buch Gewalt an der Schule - vorbeugen, erkennen, handeln* folgende vier grundlegende Merkmale heraus, die Mobbing eindeutig von anderen Gewaltformen unterscheiden.

1. Kräfteungleichgewicht
2. Häufigkeit
3. Dauer
4. Konfliktlösung

Kräfteungleichgewicht

Ein Merkmal von Mobbing ist, dass das Opfer einem bis mehreren TäterInnen und den sogenannten Mitläufern, die im Weiteren noch näher beschrieben werden, alleine gegenübersteht (vgl. ebd. 26). „Der Begriff des Mobbens wird nicht gebraucht, wenn zwei Schüler bzw. Schülerinnen, die körperlich und seelisch etwa gleich stark sind, miteinander kämpfen oder streiten“ (Hanewinkel/ Knaack 2004, 300 zit. n. Jannan 2010, 26).

Häufigkeit

Basierend auf den Analysen von Olweus, der Mobbing-Fälle ausgewertet und auf Gemeinsamkeiten überprüft hat, müssen die Übergriffe auf das Opfer mindestens einmal pro Woche oder häufiger auftreten (vgl. Jannan 2010, 26).

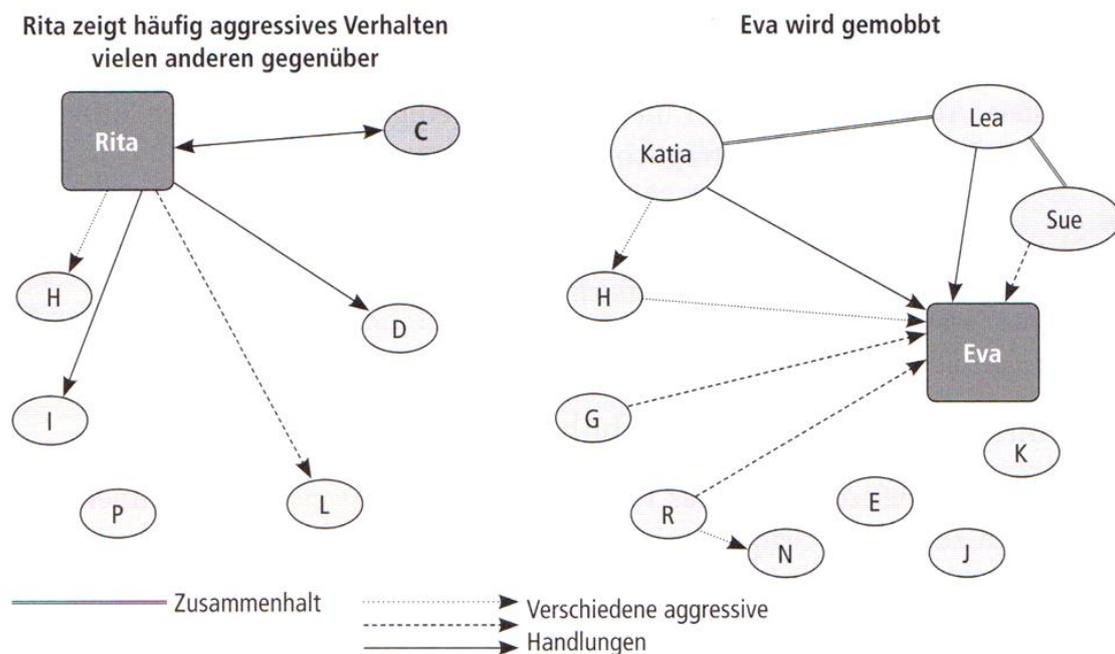
Dauer

Ein weiteres Hauptmerkmal von Mobbing ist der zeitliche Aspekt. Erst die Wiederholung negativer Handlungen über einen längeren Zeitraum kann als Mobbing verstanden werden. Besteht ein Konflikt erst seit einer Woche, kann dem entsprechend noch nicht von Mobbing gesprochen werden (vgl. ebd.). Dabei können sich die Handlungs- und Beziehungsmuster über Jahre hinziehen, wenn nicht rechtzeitig interveniert wird. Das Opfer ist dabei die ganze Zeit der Laune der Mobbergruppe ausgeliefert und steht unter Dauerbeschuss (vgl. Alsaker 2012, 19).

Konfliktlösung

Das Opfer ist nicht in der Lage aus eigener Kraft die Mobbing-Handlungen zu beenden (vgl. Jannan 2010, 26). Dies lässt sich durch die Systematik, die hinter den Angriffen steht, begründen. Sobald die TäterInnen ein Opfer gefunden haben, wird von diesem nicht mehr abgelassen und nicht unmittelbar nach weiteren gesucht. Aus diesem Grund fällt es Außenstehenden oft schwer sich für die Opfer einzusetzen. Solange die Rolle des Opfers besetzt ist, gibt es den Anderen den Anschein von Sicherheit (vgl. Alsaker 2012, 17). Folgende Abbildung soll nochmals den Unterschied zwischen Mobbing und aggressivem Verhalten im Allgemeinen verdeutlichen:

Abbildung 2: Gegenüberstellung aggressives Verhalten und Mobbing



(Quelle: ebd.)

Zusammenfassend lässt sich Mobbing, in Anlehnung an die Definition von Olweus, die als Grundlage für den größten Teil der heutigen Forschung dient, als wiederholte und systematische direkte oder indirekte negative Handlung von einem oder mehreren Kindern gegen ein ausgewähltes Opfer beschreiben (vgl. Alsaker 2004, 18f).

3.2 Erscheinungsformen

Aggressive Handlungen, und damit auch Mobbing, können in verschiedene Kategorien eingeteilt werden. In der Forschung zu Mobbing an Schulen wird dabei hauptsächlich auf die Unterteilung zwischen den direkten und den indirekten Formen zurückgegriffen. Dabei ist der Unterschied zwischen indirektem und direktem Mobbing nicht immer eindeutig. Beispielsweise kann das Zerstören von Eigentum sowohl in der Gegenwart, als auch in der Abwesenheit des Opfers geschehen. Ein weiteres Beispiel für die unklare Grenze zwischen den beiden Kategorien betrifft paraverbale Handlungen, wie zum Beispiel das Ändern der Lautstärke. Dies wird in der Regel in der Gegenwart des Opfers eingesetzt, kann jedoch jeder Zeit von den Tätern abgestritten werden. Die indirekten Formen von Mobbing werden in vielen Studien vernachlässigt, obwohl sie schon im Vorschulalter ein bedeutsamer Stressor für Kinder zu sein scheinen (vgl. Alsaker 2004, 22ff).

In den folgenden Abschnitten sollen die direkten und indirekten Formen von Mobbing genauer betrachtet werden und an Beispielen veranschaulicht werden. Die Autorin orientiert sich dabei überwiegend an dem Werk *Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule*, da hier besonders die Vielfältigkeit der Mobbing-Formen herausgearbeitet wird, die zu einem besseren und intensiveren Verständnis des Phänomens beiträgt. Am Ende des Kapitels soll eine Abbildung beide Formen nochmals, zusammengefasst, gegenüberstellen.

3.2.1 Direkte Mobbing-Formen

Zu den direkten Formen von Mobbing zählen alle Handlungen, bei welchen es eine Konfrontation zwischen Angreifer und Opfer gibt. Damit ist ein zentrales Merkmal der direkten Form die offensichtliche Täterschaft. Daher wird oft auch der Begriff der *offene Aggression* gewählt. Physische und verbale Handlungen, aber auch Drohungen und Erpressungen, Diebstahl und Zerstörung von Gegenständen sowie der Gebrauch offensichtlicher Gesten zählen zu dem Repertoire direkten Mobbings (vgl. Alsaker 2012, 26).

Physische Handlungen

Zu den physischen Handlungen zählen alle Handlungen, die zu einer körperlichen Verletzung, zu körperlichen Schmerz oder Unbehagen, auch ohne notwendigerweise

offensichtliche Verletzungen, führen. Darüber hinaus sind auch alle körperlichen Berührungen, die von dem betroffenen Kind oder Jugendlichen als unerwünscht empfunden werden, mit eingeschlossen. Hierzu zählen beispielsweise gegen den Willen festgehalten, festgebunden oder eingesperrt zu sein. Aber auch gröbere Vorkommnisse, die zu lebensbedrohlichen Situationen führen können, wie zum Beispiel mit Steinen schlagen. Tendenziell steigt dabei mit dem Alter und der Kraft der Kinder und Jugendlichen die Verletzungsgefahr. Zusätzlich kommt mit dem Alter der SchülerInnen sexuelle Belästigung hinzu (vgl. Alsaker 2012, 26).

Erste Mobbing Handlungen sind selten von einer solchen Grobheit, wie oben dargestellt, geprägt. Oft treten sie erst nach einem längeren Zeitraum mit verdeckten Handlungen auf. Aus diesem Grund ist eine rechtzeitige Intervention bei den ersten Anzeichen von Mobbing wichtig, damit es nicht zur Eskalation kommen kann (vgl. ebd. 27).

Verbale Handlungen

Viele Studien zeigen, so Alsaker, dass Mobbing am häufigsten in Form von verbalen Handlungen und Übergriffen stattfindet. Zu den offensichtlichen verbalen Handlungen zählen unter anderem das Nachrufen von gemeinen Namen, oft in Verbindung mit Auslachen, beleidigende Ausdrücke, Beschimpfungen, Anschreien oder Bloßstellen. Kann lautes Anschreien noch Teil eines Konfliktes zwischen Kindern oder Jugendlichen sein, so sind verbale Angriffe auf die Würde der angegriffenen Person ein Zeichen für einen eskalierten Streit oder, wenn sie gehäuft vorkommen, ein Indiz für Mobbing. Beides erfordert das Eingreifen von Erwachsenen (vgl. ebd. 2012, 27).

Drohungen und Erpressungen

Drohungen und Erpressungen haben in dieser Auflistung von direkten Mobbing-Formen einen besonderen Stellenwert. Sie stehen in der Schnittstelle zwischen physischen und verbalen Handlungen, da sie auf der einen Seite verbal sind, auf der anderen Seite jedoch oftmals auch eine Anspielung auf eine körperliche Handlung enthalten. Drohungen und Erpressungen werden durchaus auch schon von jüngeren Kindern ausgesprochen. Häufig werden sie jedoch nicht als solche wahrgenommen. Im Kindergarten ist das Druckmittel oftmals die Freundschaft, die gekündigt werden soll. Bei Jugendlichen ist es oft die Androhung von körperlicher Gewalt (vgl. ebd. 28f).

Diebstahl und Zerstörung

Häufig zählen Kleidungsstücke und Schulbücher zu den Sachen die gestohlen oder zerstört werden. Ähnlich wie bei den bereits vorgestellten direkten Formen aggressiven Verhaltens

lässt sich eine Steigerung, nach einem längeren Zeitraum mit weniger Aufsehen erregenden Handlungen, feststellen. Diese sind für Außenstehende oft schwer einzuordnen, da sie in Abwesenheit von Erwachsenen stattfinden. Häufig neigen Erwachsene dazu, zunächst dem Opfer selbst die Schuld für den unsachgemäßen Umgang mit den Schulmaterialien, Kleidungsstücken usw. zu geben (vgl. ebd. 29).

Offensichtliche Gesten

Der Gebrauch von verletzenden, negativen Gesten wird aufgrund des subtilen Gebrauchs häufig zu den indirekten Formen von Mobbing gezählt. Alsaker ist der Ansicht, dass es jedoch durchaus sehr offensichtliche nonverbale Angriffe gibt. Als Beispiele benennt er den Gebrauch von obszönen Gesten, die das Opfer nicht verstehen kann und das demonstrative Wegrutschen vom Opfer, wenn sich dieses neben einen setzen will. Mit diesen Gesten soll ein Angriff auf die Würde der ausgegrenzten Person erzielt werden und damit ist ein zentrales Merkmal von Mobbing erfüllt (vgl. ebd. 29f).

3.2.2 Indirekte Mobbing-Formen

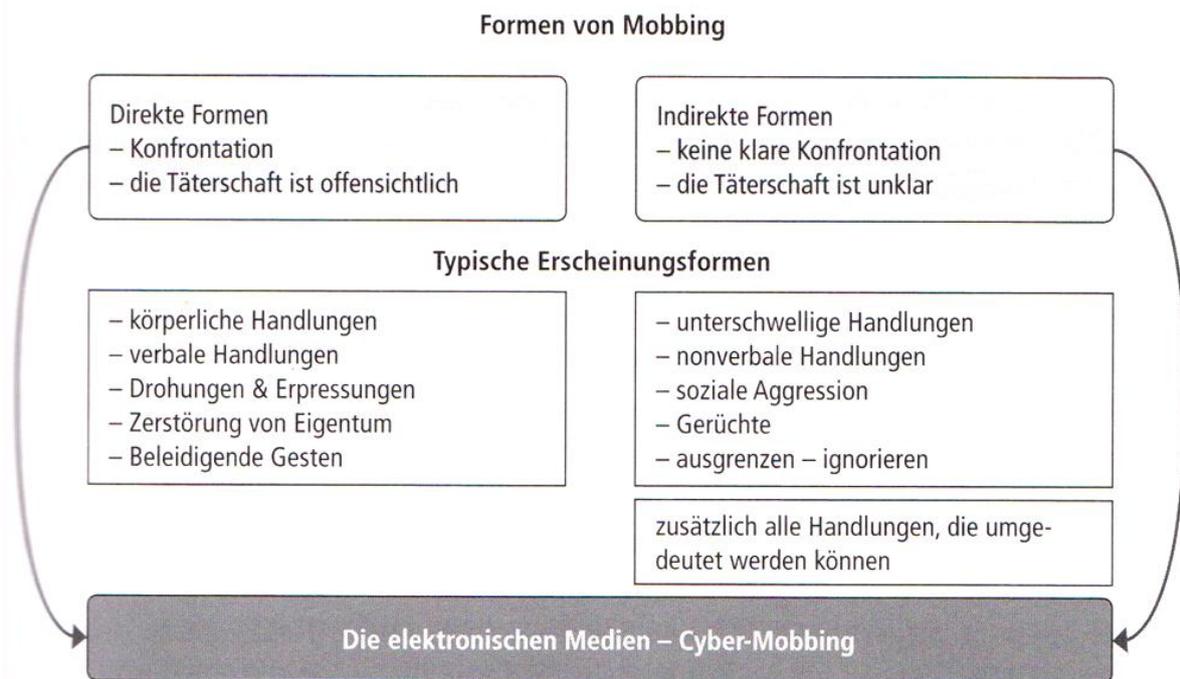
Im Gegensatz zu den direkten Mobbing-Formen fehlt bei den indirekten Formen die Konfrontation zwischen Täter und Opfer. Wie der Name bereits sagt, soll dem Opfer über subtilere Wege geschadet werden. Der Vorteil dieser Mobbing-Form liegt aus Täterperspektive vor allem darin unerkannt zu bleiben und im Zweifelsfall die Schuld von sich weisen zu können. Typische indirekte Mobbing-Handlungen sind zum Beispiel subtile Gesten, Andeutungen, Gerüchte und Ausgrenzungen durch Ignorieren. Von Außenstehenden werden viele dieser subtilen Formen nicht als aggressive Handlungen wahrgenommen (vgl. Alsaker 2012, 31).

Bei den direkten Mobbing-Formen wurden bereits die offensichtlichen Gesten thematisiert. Diese können auch indirekt auf subtilere und nonverbale Weise angewandt werden. Hierzu zählen beispielsweise Augenverdrehen, vielsagende Blicke, Kopfdrehen, Schulterzucken und paraverbale Handlungen, wie Intonation und Änderung der Lautstärke. Alle diese verdeckten Gesten beinhalten Andeutungen, die zwar vom Opfer verstanden werden, aber keine offensichtlichen Angriffe, die eindeutig für Außenstehende erkennbar sind. Oft fallen im Zusammenhang mit indirekten aggressiven Handlungen die Begriffe *soziale Manipulation* und *relationale Aggression*. Soziale Manipulation umfasst all die „Handlungen, die dazu führen, dass sich die soziale Situation einer Person verschlechtert“ (ebd. 33). Der Ausschluss aus der Peer-Gruppe ist dabei eine häufige Konsequenz. Relationale Aggression beschreibt ein ähnliches Vorgehen. Hierbei konzentrieren sich die Handlungen jedoch auf das Zerstören

von Beziehungen, die einer Person wichtig sind. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn einem Kind der beste/ die beste FreundIn ausgespannt wird, ohne dass dieser/ diese dabei überhaupt von Interesse ist. Es geht lediglich um die Zerstörung der Beziehung. Ist diese auseinander gebrochen, so wird der/ die ausgespannte FreundIn auch bald uninteressant (vgl. ebd. 33).

Die folgende Abbildung stellt die direkten und indirekten Mobbing-Formen zusammengefasst gegenüber.

Abbildung 3: Übersicht über die Mobbingformen



(Quelle: Alsaker 2012, 25)

3.3 Die Rollen

In Bezug auf die zuvor vorgestellten Formen von Mobbing ist festzustellen, dass sich das Mobbingverhalten von Jungen und Mädchen in der Regel durchaus unterscheidet. Jungen gehen eher direkt und aggressiv vor, während Mädchen subtilere und indirektere Formen bevorzugen. Wie bereits erwähnt, handelt es sich beim Mobbing um ein Gruppengeschehen. Die an Mobbingprozessen beteiligten Kinder und Jugendlichen lassen sich in drei Gruppen einteilen. Werner unterscheidet dabei folgende Schülerkategorien: Opfer, Täter und Möglichmacher (vgl. Werner 2013, 22ff).

Opfer

Weder das Erscheinungsbild, noch das Symbolisieren physischer Schwäche oder Introvertiertheit machen ein Kind oder einen jungen Menschen automatisch zum Opfer von

Mobbinghandlungen. Vielmehr ist die Position im sozialen Gefüge der Klasse ausschlaggebend dafür, wen sich der/ die MobberIn als Opfer aussucht (vgl. <http://www.psy.lmu.de/mobbing/mobbing/faq.html> Stand: 11.11.13).

Bevorzugt werden Opfer, von denen keine Gegenwehr erwartet wird, die ein persönliches oder gruppenspezifisches Anti-Thema symbolisieren und/ oder in Konkurrenz zu dem mobbenden Kind stehen. Darüber hinaus gelten SchülerInnen als besonders gefährdet, wenn sie sich in einem oder mehreren Merkmalen vom Durchschnitt der Klasse unterscheiden. Weiterhin ist für die Opfer von Mobbing charakteristisch, dass sie sich dafür schämen was ihnen angetan wird, im Stillen leiden und dass sie oft keine Kontakte nach außen haben. Letzteres wird durch den Mobbingprozess verstärkt (vgl. Werner 2013, 22).

Die Gruppe der Opfer lässt sich in zwei weitere Unterkategorien einteilen: den passiven und den aggressiven oder provozierenden Opfern. Charakteristisch für die passiven Opfer ist, dass sie von anderen Kindern gemobbt werden, ohne selber andere Kinder zu drangsalieren (vgl. Alsacker 2004, 31). Weiterhin sind sie häufig eher schwächer als der Durchschnitt und von ihrer Persönlichkeit eher unsicher, ängstlich, sensibel und vorsichtig. Daher reagieren sie auf Angriffe, sowohl körperlicher als auch verbaler Natur, häufig mit Weinen und Rückzugsverhalten. Manchmal kommen passive Opfer aus Familien mit überbehütenden Strukturen. Desweiteren haben sie oftmals einen geringen Selbstwert, was die TäterInnen für ihre Zwecke auszunutzen wissen (vgl. Jannan 2010, 36). Dies unterscheidet sie von den aggressiven und provozierenden Opfern, die im Gegensatz zu den passiven Opfern zwar selber auch gemobbt werden, darüber hinaus jedoch anderen Kindern und Jugendlichen gegenüber aggressives Verhalten zeigen (vgl. Alsaker 2004, 31). Weiterhin zeigen sie sich ängstlich und angriffslustig, leiden unter Konzentrationsproblemen und sind leicht reizbar und sehr impulsiv (vgl. Jannan 2010, 36).

TäterInnen

Im Gegensatz zu den Opfern, wählen die TäterInnen ihre Rolle selbst aus. Es geht ihnen um die Demonstration von Macht⁵. Dafür wählen sie sich die SchülerInnen aus, die die kleinste mögliche Gefahr für sie darstellen (Alsaker 2012, 74). Olweus (2006) konstatiert, dass die TäterInnen bei anhaltenden Mobbinghandlungen eine um den Faktor vier erhöhte Wahrscheinlichkeit zur späteren Straffälligkeit haben. Dies lasse sich durch die im Laufe des Sozialisationsprozesses angeeignete Strategie, eigene Ziele mit aggressiven Mitteln zu

⁵ Max Weber definiert Macht als „jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen durchzusetzen, gleich viel, worauf diese Chance beruht“ (zit. n. Stimmer 2000, 418).

erreichen, erklären. Aus diesem Grund sind eine klare Grenzsetzung und die Anwendung eines eindeutigen Sanktionssystems gegenüber mobbenden Kindern und Jugendlichen besonders wichtig (zit. n. Werner 2013, 22).

Mobbing wird selten alleine durchgeführt. Oft suchen sich die TäterInnen andere gleichgesinnte Kinder, die sich über ihr aggressives Verhalten gegenseitig positive Rückmeldung geben. Dieser Zusammenhalt mit anderen aggressiven Kindern und Jugendlichen und die Zusammenarbeit mit einigen Mitläufern, erzeugt für die TäterInnen ein besonderes Gefühl der Gruppenzugehörigkeit. Oft kommen die TäterInnen selber aus Familien, in denen das Einsetzen von Gewalt als erfolgreiches Modell zur Bewältigung von Konflikten dient (vgl. Alsaker 2004, 32f). In diesem Zusammenhang kann Mobbing als erlerntes Verhalten, mit dem Ansatz Banduras *Lernen am Modell*, diskutiert werden.

Betrachtet man die Persönlichkeit der TäterInnen genauer, lassen sich einige Gemeinsamkeiten erkennen. Häufig zeigen die Täter sehr impulsives Verhalten, aufgrund mangelnder Selbstkontrolle. Sie geben oftmals an, das Opfer provoziere sie durch sein/ ihr Verhalten. Bei der Durchsetzung der eigenen Ziele, haben die TäterInnen keine Probleme aggressives Verhalten zu nutzen. Im Gegenteil wird die Ausübung von Macht über andere oft als lustvoll empfunden. Darüber hinaus sind sie im Durchschnitt körperlich kräftiger als der Durchschnitt und sich dessen auch bewusst. Interessanterweise haben auch die MobberInnen, wie auch die Opfer, einen geringen Selbstwert. Jedoch ist das Konfliktlösungsverhalten eingeschränkt und unangemessen (vgl. Jannan 2008, 33).

Möglichmacher

Die MöglichmacherInnen, oft auch WegseherInnen, MitläuferInnen oder stille BeobachterInnen genannt, werden oft über Gewaltandrohungen oder die Drohung, die Freundschaft aufzulösen, an den/ die TäterIn gebunden und tragen einen großen Anteil zum Mobbing bei, da sie eine unterstützende und schützende Funktion gegenüber dem/ der TäterIn einnehmen (vgl. Gebauer 2007, 34 und Werner 2013, 23f). Der Gruppe der MöglichmacherInnen gehört meist die Mehrheit einer Klasse an. Sie stehen dem Mobbing ambivalent gegenüber, da sie zum Einen Teil der Gruppe sein möchten, zum Anderen jedoch wissen, dass ihr Handeln falsch ist (vgl. Werner 2013, 23). Werner beschreibt dieses Spannungsfeld folgendermaßen: „Es scheint, als ob sie abwechselnd mit der Aggressivität des Täters und den Leiden des Opfers sympathisieren, je nachdem, wie gefährlich sie die Situation für sich gerade bewerten“ (Werner 2013, 23). Hervorzuheben ist, dass Mobbing und auch andere Formen von Gewalthandlungen nur stattfinden können, da sie von anderen

geduldet werden. Sei es aus Angst vor den Konsequenzen für einen selbst oder aus mangelndem Wissen, wie man helfen kann (vgl. Werner 2013, 23). Durch die Passivität der Außenstehenden empfinden TäterInnen ihr Verhalten mehr und mehr als akzeptabel, so dass die Duldung zu einer Verstärkung des aggressiven Verhaltens führt. Dieser Aspekt kann in der Prävention und Intervention von Mobbinghandlungen gut genutzt werden (vgl. Alsaker 2004, 32). Im Abschnitt 3.5.2 wird hierauf näher eingegangen.

Olweus hält die Gruppe der MitläuferInnen oder passiven TäterInnen für sehr heterogen. Zum Einen gibt es Kinder, die den TäternInnen direkt helfen, sie werden Assistenten genannt, und zum Anderen gibt es solche, die lediglich ihre Unterstützung zeigen, indem sie beispielsweise mit lachen. Sie werden als Verstärker des Mobbing bezeichnet. Eine dritte Gruppe stellen die HelferInnen des Opfers dar, die gelegentlich versuchen das Opfer zu trösten oder die Erniedrigungen zu stoppen. Meistens scheitern sie jedoch wegen des Ungleichgewichtes an Macht. Die Gruppe des Außenstehenden stellt die letzte Unterkategorie dar. Die Außenstehenden tragen nicht zum Mobbing bei und werden selber nicht gemobbt, aber versuchen in der Regel auch nichts gegen die Quälereien anderen gegenüber zu unternehmen (vgl. Alsaker 2004, 31).

3.4 Die Folgen von Mobbing

Anhand der zuvor in Abschnitt 3.2 beschriebenen Formen von Mobbing-Handlungen, scheint es offensichtlich zu sein, dass Mobbing nicht ohne Konsequenzen bleibt. Sowohl für die Opfer, als auch die Täter, sind längerfristige negative Folgen bekannt. Während die passiven Opfer „häufig psychische und körperliche Probleme [entwickeln], die nicht nur ihre sozial-emotionale Entwicklung sondern auch ihre schulische Karriere beeinflussen können“ (Alsaker 2012, 139). steigt bei den Mobbern, sowie bei den aggressiven Opfern, die Wahrscheinlichkeit delinquent oder gewalttätig zu werden (ebd. 127).

Bevor die konkreten Folgen für Opfer und Täter aufgezeigt werden, sollen diejenigen Elemente nochmals herausgearbeitet werden, durch die Mobbing krank macht.

3.4.1 Warum Mobbing krank macht

Mobbing-Handlungen beinhalten hauptsächlich fünf Elemente, die als typische Krankmacher von Alsaker identifiziert werden. Als erstes benennt die Autorin die *Bagatellisierung* von Handlungen durch andere. Dies schuldet sie dem Aspekt, dass Mobbing oftmals schwer als solches erkennbar ist und Opfer und Täter häufig eine lange Zeit unerkant bleiben. Gerade bei den indirekten Formen von Mobbing wissen Opfer selber nicht, wie ernst sie die

Handlungen nehmen sollen (vgl. ebd.). Es entsteht eine Diskrepanz zwischen der Außenperspektive des sozialen Umfeldes und der Innenperspektive der Opfer (vgl. ebd. 129). Als weiteren wichtigen Aspekt nennt Alsaker die systematische Verletzung des Selbstwertes des Opfers durch den *demütigenden Charakter* der Mobbing-Handlungen. Dies gibt dem Opfer das Gefühl wertlos zu sein. Weiterhin ist der *Verlust der Vorhersagbarkeit* der Angriffe ein entscheidendes krankmachendes Element von Mobbing. Durch die fehlende Vorhersehbarkeit nehmen die Täter dem Opfer jegliche Chance sich zu schützen. Damit einher geht der *Verlust des Gefühls von Kontrolle*, welches maßgeblich die Entwicklung von Selbstvertrauen und Sicherheit beeinflusst. Als viertes Element wird die *Ausweglosigkeit* der Opfer benannt, die trotz verschiedener Handlungsstrategien, beispielsweise trauriger Ausdruck oder Wutausbruch, überwiegend scheitern. Währenddessen definieren die Mobber über diese Reaktionen ihren Erfolg, ihre Kontrolle und ihre Macht. Die *verzerrte und paradoxe Schuldzuschreibung*, sowie die daraus resultierende Entstehung von *Schuldgefühlen* werden als letzte krankmachende Elemente von Mobbing aufgeführt. Das Gefühl selber verantwortlich für die eigene Situation zu sein, verstärkt die Selbstabwertung der Opfer, da sie sich nicht in der Lage befinden sich eigenständig aus der Opferposition zu befreien. Dies führt dazu, dass Opfer von Mobbing, häufiger als andere Kinder und Jugendliche depressive Symptome entwickeln (vgl. ebd. 127f).

Die hier aufgezeigten Elemente von Mobbing sind ausschlaggebend, um die Folgen von Mobbing verstehen zu können. Diese sollen in den nachstehenden Abschnitten, zunächst für die Opfer, später für die Täter, aufgezeigt werden.

3.4.2 Folgen für die Opfer

Die hier beschriebenen Folgen gelten gleichermaßen für die passiven Opfer und die aggressiven Opfer. Die Folgen für Letztere haben zusätzlich Überschneidungspunkte mit denen der TäterInnen und werden aus diesem Grund im Abschnitt 3.4.3, *Folgen für die Täter und aggressive Opfer*, ergänzt. Die Bedeutung einer frühzeitigen Intervention bei Mobbing wird besonders dann deutlich, wenn man bedenkt, dass ein Nichteingreifen während der Schulzeit das Risiko erhöht auch im Erwachsenenalter Opfer von Mobbing-Handlungen zu werden. Dadurch kann sich diese negative Spirale weiter fortsetzen kann (vgl. Jannan 2010, 19). Im Weiteren wurden die Folgen für die Opfer, zur besseren Übersicht, in physische und psychische eingeteilt.

Physische Folgen

Unter den physischen Folgen von Mobbing, werden alle körperlichen Beeinträchtigungen der Opfer subsumiert. Hierbei lässt sich zwischen Verletzungen aufgrund von tätlichen Handlungen, wie zum Beispiel Hämatome, blutige Verletzungen und Abschürfungen und psychosomatische Beschwerden, wie zum Beispiel Magen- und Darmproblemen, differenzieren (vgl. Wasilewski 2012, 35).

In der Schweiz-Norwegen-Studie⁶, in der Schulkinder selbst zu somatischen Beschwerden befragt wurden, gaben die aggressiven Opfer „die höchste Anzahl von Beschwerden an, unter welchen sie mindestens »oft« litten“ (Alsaker 2013, 133). Dieses Ergebnis deckt sich auch mit einer früheren Studie aus den USA von Forere, McLellan, Rissel und Bauman aus dem Jahr 1999 (vgl. Alsaker 2012, 133).

Weitere psychosomatische Symptome als Folge von Mobbing können Schlafprobleme, Herzrasen, Schwindelgefühle, Appetitverlust, Bettnässen und häufigere Erkältungen und Halsschmerzen sein (vgl. ebd. 133f).

Psychische Folgen

Wie im Abschnitt 3.4.1 bereits angedeutet, hat Mobbing einen extremen Einfluss auf das Selbstbewusstsein und den Selbstwert der Opfer. Dies resultiert aus der Diskrepanz zwischen den eigenen Empfindungen, die das Mobbing in den Opfern auslöst, und den Rückmeldungen, die das Opfer aus seinem sozialen Umfeld erfährt. Dieses neigt dazu, die Problematik als solche gar nicht wahrzunehmen oder die Handlungen zu bagatellisieren. Diese Widersprüchlichkeit von Außen- und Innenperspektive hat einen negativen Einfluss auf die Entwicklung des Selbstbildes und die Aufrechterhaltung des Selbstwerts und führt zu einem Rückzug von den bestehenden sozialen Kontakten. Ein Zusammenhang zwischen Mobbing und Selbstabwertung konnte durch Studien von u.a. Alsaker (2006); Alsaker, Olweus (2002) und Boulton, Smith (1994) aufgezeigt werden (vgl. Alsaker 2012, 129f). Dieser negative Effekt, den Mobbing auf das Selbstbild hat, kann sogar bis ins Erwachsenenalter bestehen, und aufgrund des Vertrauensverlustes in die soziale Umwelt zu Bindungsstörungen führen (vgl. Wasilewski 2012, 36).

Weiterhin konnte unter anderem durch die Schweiz-Norwegen-Studie für die Opfer ein viel höherer Depressionswert im Vergleich zu ihren Peers festgestellt werden. Es besteht die

⁶ In der Studie zum Schulalltag in Norwegen und der Schweiz (kurz: Schweiz-Norwegen-Studie) wurden Daten von Kindern und Jugendlichen (aus der vierten bis neunten Klasse) in der Deutschschweiz, der französischsprachigen Schweiz und in Norwegen bezüglich ihrer Mobbing Erfahrungen erhoben (vgl. Alsaker, 2006, 41). Details zur Methode und Fragebogen in Alsaker 2003.

Gefahr, dass sich bei langanhaltenden depressiven Symptomen eben diese verfestigen und somit die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen im sozialen und im schulischen Bereich stark beeinflusst wird (vgl. Alsaker 2012, 131ff). Das Gefühl von Hoffnungslosigkeit, Ausweglosigkeit und fehlender Unterstützung bringt viele Opfer, in Verbindung mit der eigenen Selbstabwertung, auf düstere Gedanken, die sich bei langjährigen Mobbing Erfahrungen im Extremfall in Selbstmord ausdrücken können (vgl. ebd. 134).

Mobbingopfer entwickeln schnell eine Abneigung gegenüber der Institution Schule aufgrund der dort erfahrenen Schikanen. In den meisten Fällen kommt es zu einem Leistungsabfall. Weitreichendere Folgen sind die Verweigerung des Schulbesuchs und in extremen Fällen sogar der Schulabbruch (vgl. Wasilewski 2012, 36/ Alsaker 2012, 130).

An dieser Stelle soll auf die Querverbindung von Mobbing in der Schule und Schulabsentismus hingewiesen werden. In Abschnitt 2.2.3 *Schulverweigerung* mit der Unterkategorie *Schulangst* wurde erstmals darauf eingegangen, dass die Angst vor MitschülerInnen durchaus ein ernst zu nehmender Auslöser für schulabsentes Verhalten von Kindern und Jugendlichen sein kann. Auch in der Fachliteratur zum Thema Mobbing scheint Schulverweigerung durchaus eine bekannte Folge zu sein. An dieser Stelle stellt sich die Frage, in wie weit beide Gegenstandsbereiche Überschneidungspunkte aufweisen und wie diese aussehen. Im Weiteren sollen die Folgen für die Täter und die aggressiven Opfer, sowie exemplarisch ausgewählte Interventionsmöglichkeiten vorgestellt werden, bevor sich im empirischen Teil der eben dargelegten Frage intensiver gewidmet wird.

3.4.3 Folgen für die Täter und die aggressiven Opfer

Frühes aggressives Verhalten stellt ein Entwicklungsrisiko für Kinder dar. Als Folgen konnten häufig spätere Delinquenz und andere Gewalttaten ausgemacht werden (vgl. Jannan 2010, 19). Darüber hinaus zeigt das Beispiel der aggressiven Opfer, dass unkontrolliertes, aggressives Verhalten auch dazu führen kann, dass eben diese Kinder gemobbt werden und aus dieser negativen Spirale nicht mehr herauskommen. Die Studie *Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment* von Nasel et al., an welcher Jugendliche aus 25 verschiedenen Ländern teilnahmen, kam darüber hinaus zu dem Ergebnis, dass sowohl Mobber, als auch aggressive Opfer einen vermehrten Alkoholkonsum aufweisen und häufiger an Schlägereien beteiligt seien (vgl. <http://archpedi.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=485786#RESULTS> Stand: 23.12.13). Die Schweiz-Norwegen-Studie ergänzt diese Resultate durch die Aussage, dass von beiden Gruppen doppelt so viele normbrechende und delinquente Handlungen, wie zum Beispiel

Ladendiebstähle und Vandalismus, begehen. Besonders Besorgnis erregend sei die Angabe der Befragten bereits einmal gegenüber Erwachsenen Gewalt angewendet zu haben. Dies sei ein sicherer Indikator für grobe Gewalt im Allgemeinen und lässt darauf schließen, dass auch in Zukunft weitere schwerwiegende Gewalttaten ausgeübt werden (vgl. Alsaker 2012, 136f).

Für weibliche Mobber steigt, darüber hinaus, das Risiko sich einen aggressiven Partner zu wählen, früher schwanger zu werden und Kinder zu bekommen, die verschiedene Verhaltensstörungen aufzeigen (vgl. ebd. 137).

Das Risiko eine Gewaltlaufbahn einzuschlagen, steigt mit dem Alter. Dabei sind die aggressiven Opfer am gefährdetsten eine delinquente Karriere einzuschlagen. Es darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass nicht alle Kinder, die einmal aggressives Verhalten gezeigt haben, später massive Gewalttäter werden. Denn „generell nimmt aggressives Verhalten im Verlauf der Kindheit ab“ (Alsaker 2012, 139). Dies bedingt sich durch den Sozialisationsprozess (vgl. ebd. 137ff).

3.5 Interventionsmöglichkeiten

Wenn ein Schüler/ eine Schülerin in der Klasse gemobbt wird, ist ein schnelles Eingreifen von Seiten der zuständigen Lehrkräfte erforderlich. In der Fachliteratur finden sich zahlreiche verschiedene und praktikable Interventionsmodelle, die hier aufgrund der Schwerpunktsetzung nicht in aller Vielfalt vorgestellt werden können. In den folgenden Abschnitten sollen stellvertretend kurz drei Interventionsmöglichkeiten vorgestellt werden, die sich jeweils an einen der verschiedenen Akteure des Mobbings, Täter, Opfer, Möglichmacher, richten.

Um effektiv gegen Mobbing vorgehen zu können bedarf es an Ausdauer und Sensibilität (vgl. Spies 2011, 131). Interventionelle Ansätze alleine führen langfristig nicht zum Erfolg, wenn parallel keine Prävention stattfindet und die SchülerInnen nicht hinreichend über die Dynamik von Mobbing und deren Folgen aufgeklärt werden (vgl. ebd. 133).

3.5.1 Konfrontative Mobbingintervention gegen Täter

Sobald die Integrität eines Menschen verletzt wird, ist ein Eingreifen von außen unabdingbar. Beim Mobbing wird die Integrität der Opfer durch die TäterInnen verletzt. Dies gilt es zu unterbinden. Wenn das Täterverhalten sehr stabil ist und andere Interventionen nicht greifen, werden konfrontative Ansätze angewendet (vgl. Werner 2013, 34).

Exemplarisch soll im Folgenden die in Schweden entwickelte *Farsta-Methode* vorgestellt werden, da sie zum Einen in verschiedenen Fachbüchern als erprobte Methode vorgestellt wird, zum Anderen jedoch Anfang des Jahres 2013 durch einen Artikel in der Stuttgarter-Zeitung⁷ negative Schlagzeilen machte und daraufhin kontrovers diskutiert wird.

Die Farsta-Methode, benannt nach einem Stadtteil in Stockholm, in der die Methode von Karl Ljungström und seinem Team entwickelt wurde, ist eine Interventionsmethode, bei der der/die TäterIn mit seinem Handeln direkt konfrontiert wird. Es handelt sich um eine relativ aufwändige Methode, die jedoch, besonders bei sehr brutalen und eskalierenden Mobbingattacken, effektiv ist (vgl. Spies 2011, 133 und <http://stopptdiemobber.h-da.de/lebensbewaeltigung/mobbing/praeventionsansaetze/farsta-methode/> Stand: 26.11.13).

Laut Ljungström ist es sinnvoll, dass in jeder Schule ein Team von zwei bis fünf Personen installiert wird, welches sich um aktuelle Mobbingfälle kümmert. Da es sich um eine konfrontative Methode handelt und mit viel Widerstand seitens der Täter zu rechnen ist, sollte der Schwerpunkt der Ausbildung besonders auf der Vertiefung von Gesprächsführungstechniken liegen (vgl. Jannan 2010, 124). Desweiteren ist Erfahrung im Umgang mit Widerstand sinnvoll und hilfreich (Taglieber 2005, 20).

Wenn ein Mobbingverdacht vorliegt, geht es im ersten Schritt darum, dass möglichst viele Informationen und Fakten zu dem Fall gesammelt werden. Bestätigt sich der Verdacht wird ein Gespräch mit dem Opfer geführt, in dem versucht wird behutsam weitere Informationen zu sammeln, da eine genaue Recherche den Ausgangspunkt der Methode darstellt. Wichtig ist hierbei die Wahrung der Anonymität des Opfers, um es vor weiteren Übergriffen zu schützen (vgl. Jannan 2010, 124f).

Der zweite Schritt ist organisatorischer Natur und beinhaltet die Kontaktaufnahme zu einem Mitglied aus dem Anti-Mobbing-Team, welches im Weiteren für die Terminplanung und Organisation verantwortlich ist (vgl. ebd. 125).

Im dritten Schritt werden die TäterInnen einzeln und ohne Vorankündigung aus dem Unterricht geholt und mit ihren Taten konfrontiert. Das Gespräch sollte sehr klar strukturiert sein. Hierbei kann der passende Gesprächsbogen zur Methode behilflich sein (siehe Anhang 6). Im Gespräch soll, ohne moralisierenden Unterton, deutlich gemacht werden, dass Mobbing in keiner Weise geduldet wird und sofort aufzuhören hat (vgl. Spies 2011, 131f). Ziel ist es,

⁷ <http://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.anti-mobbing-methode-mit-folgen-verhoer-in-der-schule-endet-beim-kinderarzt.b443b89c-8e0c-41f8-8530-e996f7d9a765.html> Stand: 25.12.13

die Mobber zum Nachdenken über ihre Verhaltensweisen zu bringen und durch die Übernahme der Verantwortung ihrer Taten zu Kooperationspartnern bei der gewaltpräventiven und –interventiven Arbeit zu machen (vgl. Jannan 2008, 125).

Nach Ablauf einer Bewährungszeit werden, im vierten Schritt, die TäterInnen und das Opfer zu einem Gespräch zusammengeführt. An dieser Stelle kann über einen TäterInnen-Opfer-Ausgleich nachgedacht werden, wobei das Opfer entscheidet, was es für angemessen hält (z.B. eine schriftliche Entschuldigung, oder das Ersetzen zerstörter Gegenstände) (vgl. Jannan 2010, 126). Im Anschluss daran, wird in der Klasse bekannt gegeben, dass mit den Beteiligten eine konstruktive Lösung erarbeitet wurde. Zukünftig wird die Klassensituation verstärkt beobachtet, sodass bei einem erneuten Fall schnell eingegriffen werden kann (vgl. Spies 2011, 131f).

Die Farsta-Methode ist, wie bereits erwähnt, eine sehr zeitintensive Methode. Es ist fraglich in wie weit eine Lehrkraft über die zeitlichen Ressourcen verfügt, um diese Verfahrensweise adäquat durchzuführen. Darüber hinaus zeigt der in der Stuttgarter Zeitung beschriebene Vorfall, trotz seiner polemischen Schreibweise, dass die Durchführung der Farsta-Methode eine qualifizierte Ausbildung und eine spezielle Fortbildung voraussetzt, um den Mobbing-TäterInnen angemessen gegenüber zu treten. Hier bietet sich, wie bereits an vielen Schulen etabliert, eine Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und SchulsozialarbeiterInnen an, die aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung ihres Studiums über pädagogische und (entwicklungs-)psychologische Kenntnisse verfügen.

3.5.2 Gruppendynamische Ansätze zur Mobilisierung der Möglichmacher

Eine weitere Möglichkeit der Intervention bieten gemeinschaftsorientierte Ansätze, die auf die Stärkung und Mobilisierung der passiven, mitmachenden und duldbaren SchülerInnen abzielen. Die prosoziale Aktivierung der Möglichmacher kann, über die Unterbindung von Mobbing hinaus, einen positiven Einfluss auf das Klassenklima, beispielsweise durch die Stärkung des Wir-Gefühls, haben (vgl. Werner, 2013, 43ff).

Die gruppendynamischen Ansätze umfassen eine Vielzahl verschiedener Methoden. Aufgrund der Fragestellung der vorliegenden Arbeit, können hier nur wenige exemplarisch ausgewählte Methoden vorgestellt werden.

Kompetenzen zur Zivilcourage fördern

Zivilcourage ist die moralische Tugend, Entscheidungen, die nach sorgfältigem Abwägen zwar als moralisch richtig aber mit Risiken und Gefahren für einen selbst verbunden sind,

tatsächlich umzusetzen (vgl. Nunner-Winkler 2007, 23f). Die fehlende Zivilcourage der vielen stillen DulderInnen ermöglicht erst die Entwicklung und Fortführung von Mobbing (Großmann 2006, 5). Ziel dieser Methode ist „die Verantwortung der Klasse zur Zivilcourage zu stärken“ (Werner 2013, 47), um die SchülerInnen mehr in die Verantwortungsübernahme zu nehmen. Hierzu sollte zunächst der Klasse der Begriff *Zivilcourage* erklärt und mit Hilfe eines Beispiels verdeutlicht werden (Werner 2013, 47). Anschließend lassen sich spielerisch verschiedene Übungen zum sozialen Lernen durchführen, um die Kinder und Jugendlichen im Umgang miteinander zu sensibilisieren und zu stärken (Großmann 2006, 18).⁸

Klassenmediation

Als weiterer Ansatz kann die Klassenmediation gesehen werden, die davon ausgeht, dass sich Peers untereinander mehr mitteilen als Erwachsenen. Ausgebildete SchülermediatorInnen erforschen zunächst die Stimmung, sowie verdeckte Themen in der Klasse. Dazu wird die Klasse in zwei Gruppen geteilt, die sich jeweils mit zwei oder drei MediatorInnen beraten (Werner 2013, 49).

Der Ablauf der Klassenmediation ist in sechs Abschnitte gegliedert und wurde der Berliner Anti-Mobbing-Fibel entnommen (Taglieber 2005, 19):

Einstieg: Bei dem Einstieg wird, wie bereits oben erwähnt, die Klasse in zwei Gruppen mit je einem/ einer GesprächsleiterIn und zwei BegleiternInnen für jede Teilgruppe eingeteilt. Im ersten Schritt soll nach der Qualität der Klassengemeinschaft gefragt werden. Die MediatorenInnen sollen dabei wichtige Themen und Polarisierungen, die die Klasse beschäftigen heraushören.

Definition: Im zweiten Schritt geht es um die Konkretisierung der herausgehörten Themen. Die MediatorInnen versuchen die anderen SchülerInnen zu motivieren, Beispiele zu nennen und so die Problematik immer weiter zu spezifizieren. Dabei spiegeln sie immer wieder das Gesagte und sammeln das Problemfeld auf einem Flipchart oder ähnlichem. Handelt es sich nur um Teilprobleme für wenige, so können sie eine Einzelberatung zu einem anderen Zeitpunkt anbieten.

Erhellung und Sammlung: An dieser Stelle sollen die Wünsche der SchülerInnen erkundet werden. Dazu sollen Teilprobleme aufgenommen und kategorisiert werden und der

⁸ Verschiedene Übungen zum sozialen Lernen werden finden sich in dem Buch von Schulz, Hesebeck und Lilitakis (2007): Praxisbuch für soziales Lernen in Gruppen. Erlebnisorientiertes Arbeiten mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Münster: Ökotopia Verlag

Soll-Zustand festgehalten werden. Unterstützend spiegeln die MediatorInnen weiterhin das Gesagte und sorgen dafür, dass die Gesprächsregeln eingehalten werden.

Operationalisieren: An vierter Stelle steht das Operationalisieren. Hier sollen Verbindlichkeiten hergestellt und Wege zum Ziel gefunden und vereinbart werden. Aufgabe der MediatorInnen ist es an die vorher festgehaltenen Teilbereiche zu erinnern und sich von den einzelnen SchülerInnen eine Zusage zum vereinbarten Lösungsweg zu holen.

Zusammenführen: Im fünften Schritt werden die Ergebnisse der beiden Teilgruppen miteinander abgeglichen und in einem Vertrag zusammengefasst. Die Verantwortungsübernahme wird namentlich festgehalten.

Ausstieg: Anschließend wird ein Zeitrahmen für die Erfolgskontrolle festgelegt und die MediatorInnen bedanken sich für die Zusammenarbeit.

Gruppendynamische Ansätze haben den Vorteil, dass sie die prozentual größte Gruppe der Akteure ansprechen. Die passive Mehrheit der Klasse wird für das Thema sensibilisiert und lernt neue Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Mobbing kennen. Darüber hinaus haben gruppenstärkende Maßnahmen, wie zum Beispiel Übungen zum sozialen Lernen, weitere positive Effekte auf das Klassenklima. Ein angemessener Umgang mit Konflikten trägt dazu bei, dass sich die Kinder und Jugendlichen einer Schule sicher und respektiert fühlen, wie bereits in Kapitel 2.4.2 erwähnt. Die Partizipation der Schülerschaft, beispielsweise durch die Etablierung von regelmäßigen Klassenmediationen, trägt ebenso dazu bei. Entscheidend ist auch hier das Verfügen über das notwendige Fachwissen, um solche Methoden effektiv anwenden zu können.

3.5.3 Opferorientierte Interventionen

Das Gegen-Gewalt-Konzept nach Jannan

Das Anti-Gewalt-Konzept nach Jannan stellt eine flexible Methode zur Mobbing-Intervention dar, weil sie neben den festgelegten Übungen durch weitere Maßnahmen flexibel ergänzt werden kann. Grundlage der Methode ist die Freiwilligkeit und Bereitschaft aller beteiligten Akteure zur Veränderung der Situation. Mobbing wird im Rahmen dieser Methode als schulisches Phänomen gehandhabt und aus diesem Grund werden die Eltern nicht aktiv in die Intervention mit einbezogen (vgl. Wladkowski 2013, 51).

Die Intervention gliedert sich in folgende vier Schritte, wobei das Konzept auch als „kleine Lösung“, ohne Beteiligung der ganzen Klasse, durchgeführt werden kann:

1. Kontaktaufnahme mit dem Opfer und Erstgespräch
2. Gespräch mit den Tätern
3. Beratungsstunde mit der gesamten Lerngruppe
4. Nachbesprechung mit Opfer, Tätern und allen Trainern
 - Obligatorisch: Abschlussrunde in der Lerngruppe

(vgl. Jannan 2010, 130)

Kontaktaufnahme und Erstgespräch

In der Regel werden Mobbing-Handlungen nicht von den Opfern selbst gemeldet, sondern durch besorgte MitschülerInnen. Die Kontaktaufnahme sollte daher durch eine Lehrkraft erfolgen, die das Opfer kennt und zu der es eine gute Beziehung hat. Besonders zu beachten ist, dass die Anonymität der betroffenen Person gewahrt bleibt (vgl. ebd. 131).

Das Erstgespräch bildet die Grundlage für die weitere Intervention, da an dieser Stelle entschieden wird, welche Maßnahmen ergriffen werden sollen. Zunächst ist zu prüfen, ob es sich tatsächlich um Mobbing handelt. Hierfür werden die im Kapitel 3.1 genannten Mobbing-Merkmale geprüft. Erfüllt der Fall die Kriterien, so geht es im weiteren Verlauf darum einen produktiven und positiven Abschluss zu finden, indem der Fokus auf die Problemlösung gelegt wird. Diese wird entscheidend vom Opfer selbst gestaltet und mitbestimmt. Die Lehrkraft kann verschiedene Interventionsmöglichkeiten vorstellen, wobei die Entscheidung weiterhin alleine beim Opfer liegt. In jedem Fall sollte das *Trainer-Konzept* vorgestellt werden, da so das Opfer einen zeitnahen Schutz vor weiteren Angriffen erhält (vgl. ebd. 131ff). Hierzu soll das Opfer vertrauensvolle MitschülerInnen benennen, die es zukünftig bei Angriffen durch die TäterInnen schützen sollen. In einem Gespräch mit diesen sogenannten TrainerInnen, werden die Bereitschaft und das Einverständnis abgefragt (vgl. Wladkowski 2013, 57).

Gespräch mit den Tätern

Ähnlich wie in der bereits vorgestellten Farsta-Methode (S. 45ff) werden die TäterInnen, nach dem Gespräch mit dem Opfer, ohne Vorwarnung einzeln aus dem Unterricht geholt. Das Gespräch umfasst nur wenige Punkte, die dazu dienen sollen die Vertrauenswürdigkeit des Mobbers und seine Kooperationsbereitschaft hinsichtlich der Lösung des Mobbing-Problems zu überprüfen. Im Anschluss daran, soll auch der/ die TäterIn zwei vertrauensvolle und neutrale MitschülerInnen als TrainerIn benennen, die ihm/ ihr rückmelden sollen, wenn er/

sie erneut das Opfer drangsaliert und schikaniert. Durch die TrainerInnen der Mobber wird das Opfer zusätzlich indirekt geschützt (vgl. Jannan 2010, 138).

Das Opfer muss die Wahl der, von den TäterInnen bestimmten, TrainerInnen bestätigen, bevor diese gefragt werden, ob sie bereit sind diese Aufgabe zu übernehmen. Zum Abschluss werden die Mobber darüber informiert, dass eine Beratungsstunde mit der ganzen Klasse stattfinden wird, in der an einer Lösung zur Mobbing-Problematik gearbeitet werden soll. Falls das Opfer mit diesem Schritt nicht einverstanden ist, da es beispielsweise Angst vor der vielen Aufmerksamkeit hat, kann dieser Schritt auch weggelassen und die Intervention als „kleine Lösung“ fortgesetzt werden. In den meisten Fällen ist das Mobbing an dieser Stelle der Intervention beendet und das weitere Vorgehen unterstreicht wie ernst die Problematik in der Schule genommen wird (vgl. ebd. 138f).

Beratungsstunde

Das wichtigste Element des Gegen-Gewalt-Konzeptes ist die Beratungsstunde mit der ganzen Klasse. Der Ablauf der Beratungsstunde ist wiederum in vier Schritte gegliedert. Zunächst werden die SchülerInnen in der Phase der *Einstimmung* begrüßt und gebeten, sich in einen Stuhlkreis zu setzen. In der *Hinführung* wird das Mobbing-Problem aufgegriffen. Hier werden erstmals der Name des Opfers genannt und, nach einer Erläuterung der Mobbingstrukturen im Allgemeinen, auch die der TäterInnen. Im nächsten Schritt erklärt die Lehrkraft das *Trainer-Konzept* und lässt die vom Opfer und von den Mobbern gewählten TrainerInnen durch die Klasse bestätigen. Am Ende der Beratungsstunde haben die Kinder und Jugendlichen beim *Abschluss* die Möglichkeit ein Feedback zu geben. Während der ganzen Beratungsstunde sind verschiedene Spiele und Übungen angesetzt, die den Interventionsprozess unterstützen sollen (vgl. ebd. 139ff).

Nachbesprechungen

In der Nachbesprechung werden alle Beteiligten befragt, wie sie die letzte Woche empfunden haben. Lediglich das Opfer wird zusätzlich nochmals alleine befragt, um eine mögliche Beeinflussung auszuschließen. Die Lehrkraft darf bei diesen Gesprächen durchaus eine eher skeptische Haltung einnehmen und alle eine weitere Woche bitten die Situation zu beobachten. Mit der zweiten Nachbesprechung ist die Intervention prinzipiell abgeschlossen (vgl. ebd. 143).

Abschlussstunde

Die Abschlussstunde ist obligatorisch und ähnelt vom Ablauf der Beratungsstunde. Hier kann man beispielsweise nochmals nach dem Klassenklima fragen, oder wie gut sich Opfer und TäterInnen seit dem Zeitpunkt der Intervention verstanden haben (vgl. ebd. 143).

Hervorzuheben ist der partizipatorische Ansatz dieses Interventionskonzeptes, da das Mobbing-Opfer entscheidend den Hilfeprozess mitbestimmt und dadurch neues Selbstvertrauen erlangen kann. Darüber hinaus gewährleistet die Flexibilität des Ansatzes ein adäquates Handeln und lässt sich an die jeweilige Situation anpassen. Positiv zu bewerten ist, dass sowohl Opfer, TäterInnen und Möglichmacher in den Interventionsprozess eingebunden werden, wobei der Fokus auf den Opfern liegt. Den TäterInnen wird durch das *Trainer-Konzept* die Möglichkeit gegeben aktiv etwas an ihrem Verhalten zu ändern. Fraglich ist in wie weit das Gegen-Gewalt-Konzept bei verfestigten Mobbing-Strukturen noch eine effektive Methode darstellt, da die Macht der TäterInnen mit der Zeit wächst und dann ein Durchbrechen dieser Strukturen schwieriger wird.

3.6 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Mobbing als aggressives Verhalten eine der häufigsten Gewaltformen an deutschen Schulen darstellt. Eine Langzeitstudie der Psychologin Mechthild Schäfer kommt zu dem Ergebnis, dass deutschlandweit wöchentlich 500.000 Kinder und Jugendliche gemobbt werden. Aufgrund der vielen verschiedenen Erscheinungsformen, von groben und offensichtlichen bis zu verdeckten und subtilen Handlungen, herrscht oft eine gewisse Verwirrung darüber, was Mobbing-Handlungen sind und was nicht. Entscheidend ist dabei die Erfüllung der vier, in Abschnitt 3.1, genannten Merkmale. Mobbing enthält verschiedene krankmachende Elemente, die ernstzunehmende Folgen, sowohl für die Opfer als auch die Täter, mit sich bringen können. Hier zeigen sich erste Querverbindungen zum Gegenstandsbereich des Schulabsentismus auf. Aufgrund der schwerwiegenden physischen und psychischen Folgen ist es besonders wichtig, Mobbing-Handlungen schnell zu erkennen und interventive Maßnahmen unmittelbar einzuleiten. Passives Dulden und Wegsehen von Erwachsenen aber auch MitschülerInnen führt nur dazu, dass die Macht des Täters/ der Täterin weiter gestärkt wird. Neben interventiven Maßnahmen spielt auch die Prävention eine wichtige Rolle, bei der Bekämpfung von schulischer Gewalt im Allgemeinen und Mobbing im Speziellen.

4 Empirie: Mobbing als Ursache schulabsenten Verhaltens

Ziel der folgenden Untersuchung ist es, zu erfahren in wie weit Mobbing eine Rolle bei schulverweigerndem Verhalten von Kindern und Jugendlichen zwischen zwölf und 16 Jahren spielt. Am Beispiel von vier ausgewählten ExpertInnen, die sich aus unterschiedlichen Ansätzen heraus mit Mobbing und Schulabsentismus beschäftigen, sollen hierzu die Erfahrungen, Beobachtungen und Einschätzungen eben dieser erfasst und zur Bearbeitung der Fragestellung der vorliegenden Arbeit nutzbar gemacht werden.

Die für die Untersuchung ausgewählte Methodik und Herangehensweise soll im Folgenden dargelegt werden.

4.1 Erhebungsmethode

Im Hinblick auf die Zielsetzung der Untersuchung, wurde das leitfadengestützte ExpertenInneninterview als Erhebungsmethode ausgewählt. Dieses bietet hinreichende Möglichkeiten, die theoretischen Vorüberlegungen in den vorangegangenen Kapiteln zu berücksichtigen und das Wissen der Interviewten in die Ausarbeitung mit einzubeziehen (vgl. Gläser/Laudel 2010, 42f). Gläser und Laudel verstehen unter ExpertenInnen die Personen, die über spezielles Wissen über den Forschungsstand verfügen und in dem zu erforschenden Kontext arbeiten (vgl. ebd. 12f).

„Experte‘ beschreibt die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte. Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen.“ (Gläser/Laudel 2010, 12)

Die ExpertenInnen im Rahmen dieser Befragung sind vier Fachkräfte, die sich aus unterschiedlichen Ansätzen heraus mit schulabsentem bzw. schulängstlichem Verhalten beschäftigen, dessen Ursache möglicherweise in Mobbing-Erfahrungen zu finden sind. Interviewt wurden zwei Mitarbeiter des ReBBZ, zu deren Aufgaben die Unterstützung aller allgemeinbildenden Schulen mit einem umfassendem und qualifiziertem Beratungsangebot gehört. So auch die Beratung zum Umgang mit Schulabsentismus und Mobbing. Des Weiteren wurde die Casemanagerin des bereits erwähnten und beschriebenen Schulverweigerungsprojektes *Schulverweigerung- Die 2. Chance* interviewt. Und die Sichtweise und Erfahrungen einer Kinder- und Jugendtherapeutin, die sich viel mit Mobbing-Opfern und deren psychischen Folgen beschäftigt.

Ein leitfadengestütztes Interview hat den Vorteil, dass Aspekte, die für die Bearbeitung der Fragestellung wichtig sind, fokussiert werden können. Hieraus ergibt sich eine

Operationalisierung, die eine bessere Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews zu Folge hat. Der Leitfaden sollte dabei überwiegend offene Fragen enthalten, um sie als Erzähleregungen zu nutzen (vgl. Gläser/ Laudel 2010, 140ff). Es gibt jedoch auch Nachteile dieser Methode, wie zum Beispiel die Abhängigkeit von der Antwortbereitschaft des Befragten und die Frage nach der Zuverlässigkeit. Es wird unter anderem von Kromrey hinterfragt, ob die Ergebnisse der Interviews dieselben wären, wenn das Interview mit der Person zu einem anderen Zeitpunkt oder durch eine andere interviewende Person durchgeführt würde (vgl. <http://qsf.e-learning.imb-uni-augsburg.de/node/560> 04.01.13).

Für das beschriebene Forschungsvorhaben überwiegen jedoch die Vorteile, sodass die Erhebungsmethode, des halbstrukturierten qualitativen Interviews (leitfadengestütztes ExpertenInneninterview), als geeignet erachtet werden kann. Die Interviews sollen mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet werden und danach, nach den Transkriptionsregeln, verschriftlicht werden.

Die Herleitung der Items der Interviews ergibt sich aus den Theorieblöcken zu Schulabsentismus und Mobbing und in wie weit es eine Verbindung zwischen beiden gibt. Der Leitfaden für die Interviews ist so aufgebaut, dass zunächst kurz die Einrichtung, sowie die eigene Aufgabe des/ der Interviewten vorgestellt werden soll. Dies soll den Einstieg in die Interviews erleichtern und die Situation auflockern. Im zweiten Schritt soll der Kontext, aus dem heraus mit Schulabsentismus gearbeitet wird, näher beleuchtet werden. Wie bereits im Abschnitt 2.1.2 aufgezeigt, ist der Gegenstandsbereich durch die Vielzahl der verschiedenen Professionen, die sich mit ihm befassen, gekennzeichnet. Die eigene Profession spielt eine wichtige Rolle, denn sie prägt bedeutend den Blickwinkel, aus dem das Phänomen betrachtet wird. Hieraus ergibt sich auch die Notwendigkeit der dritten Frage. Im Abschnitt 2.2 wurde das Kategoriensystem von Ricking ausführlich dargestellt. Jedoch haben andere Autoren, wie beschrieben, ebenfalls eigene Systeme entwickelt. Um die Ergebnisse vergleichen zu können, ist es notwendig zuvor die Definitionen zu klären. Basierend auf den vorangegangenen theoretischen Überlegungen, soll die Rolle von Mobbing in hamburgischen Schulen und mögliche Ursachen schulabsenten Verhaltens betrachtet werden, um im Weiteren der eigentlichen Fragestellung, nach einem Zusammenhang zwischen Mobbing und Schulabsentismus, nachzugehen. Abschließend soll der Blick auf mögliche Interventionen, besonders unter dem vielleicht zuvor herausgearbeiteten bestehenden Zusammenhang der beiden Themen, gerichtet werden. Der Leitfaden ist in seiner Vollständigkeit im Anhang zu finden.

4.2 Auswertungsmethode

Das aus den ExpertenInneninterviews entstandene Material soll mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Die „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2002, S. 114). Diese soll in Form der inhaltlichen Strukturierung von Mayring erfolgen.

Ziel der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ist es aus dem gewonnenen Material eine bestimmte Struktur herauszuarbeiten, indem die Interviewinhalte mit Hilfe eines vorher festgelegten Kategoriensystems in verschiedene Haupt- und Unterkategorien unterteilt und anschließend zusammengefasst werden (vgl. Mayring 2010, 98).

Die, durch das Wechselverhältnis zwischen Theorie und dem konkreten Material aus den ExpertenInneninterviews entwickelten, Kategorien sind auf Grund der begrenzten zur Verfügung stehenden Seiten im Anhang zu finden. Aufgrund des beschriebenen Forschungsvorhabens, wird im nachstehenden Kapitel eine intensivere Auseinandersetzung mit den Kategorien *Ursachen von Schulabsentismus* und dem *Zusammenhang von Mobbing und Schulabsentismus* erfolgen. Wobei auch die Ergebnisse der anderen Haupt- und Unterkategorien Berücksichtigung finden werden.

4.3 Auswertung und Ergebnisse der ExpertenInneninterviews

Im Rahmen des Projekts *Schulverweigerung-Die 2. Chance* wird primär zwischen aktiver und passiver Schulverweigerung unterschieden (vgl. Interview 1, Z. 15, 60ff, 62ff, 65, 69). In der Praxis werden jedoch noch weitere Erscheinungsformen, wie Schulangst und Schulphobie, differenziert (vgl. ebd. Z. 68, 70, 76ff, 97ff, 166ff, 233). Im Vergleich dazu orientiert sich das ReBBZ weitestgehend an der Dreiteilung nach Ricking und unterscheidet zwischen Schulschwänzen (vgl. Interview 3, Z. 89ff, 92ff, 118, 135f, 160f), Schulangst (vgl. ebd. Z. 113ff) und Schulentzug durch die Eltern (vgl. ebd. Z. 87ff, 95, 109f, 156f). Die Kinder- und Jugendpsychotherapeutin betrachtet den Gegenstandsbereich wiederum überwiegend aus der psychologischen Perspektive und hebt besonders die Schulangst und die Schulphobie hervor (vgl. Interview 2, Z. 23f, 37, 62, 74f, 123). Sie spricht aber auch durchaus das unlustbetonte Schwänzen und aus vorheriger beruflicher Erfahrung auch den Schulentzug durch die Eltern an (vgl. ebd. Z. 62, 67ff, 118ff, 126ff). Die Ergebnisse der ExpertenInneninterviews zeigen auf, dass wie bereits im Kapitel 2.1.2 geschildert, die Professionen den Blickwinkel auf das Themengebiet beeinflussen. Dies bestätigt die Annahme, dass lediglich eine multiperspektivische Betrachtung alle Facetten des schulabsenten Verhaltens erfassen kann.

Auch beim Umgang mit Schulabsentismus ist der beschriebene Einfluss der eigenen Profession erkennbar. Die Ausführungen der MitarbeiterInnen des ReBBZ, sowie die Casemanagerin des Schulverweigerungsprojekts ähneln sich diesbezüglich sehr, was auf die enge Kooperation zwischen beiden Einrichtungen zurückgeführt werden kann. Auffällig ist, dass das ReBBZ stark gemäß der *Handreichung zum Umgang mit Schulpflichtverletzungen* arbeitet (vgl. Interview 3, z.B. Z. 48-69). Während die Psychotherapeutin und die Casemanagerin eine enge Kooperation aller Beteiligten, beispielsweise SchülerIn, Eltern, LehrerInnen und andere, als elementar für eine erfolgreiche Rückführung ins Regelschulsystem erachten (vgl. Interview 1 z.B. Z. 125f und Interview 2 z.B. Z. 49ff), betont ein Mitarbeiter des ReBBZ besonders die fehlende Beziehungsarbeit zwischen SchülerInnen und LehrerInnen und damit die Notwendigkeit persönlicher Kontakte in der Institution Schule, um absentem Verhalten entgegenzuwirken (vgl. Interview 3, z. B. Z. 203ff).

Nicht stabile und sicherheitsgebende Familienstrukturen werden von allen ExpertenInnen als mögliche Ursache für das unerlaubte Fernbleiben vom Schulunterricht benannt (vgl. Interview 1, z.B. Z. 99; Interview 2, z.B. Z. 129ff; Interview 3, z.B. Z. 76 und 136ff). Darüber hinaus wird in allen Interviews die Angst vor MitschülerInnen und/ oder LehrerInnen angesprochen (vgl. Interview 1, z.B. Z. 94f; Interview 2, 112; Interview 3, z.B. Z. 171f). Weiterhin werden Leistungsdruck, Versagensängste (Interview 2, Z. 123), schulische Überforderung, fehlende Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, Drogen, Konflikte zwischen Eltern und Schule, Kulturelle Ansichten und eine negativ beeinflussende Peergroup (Interview 3, Z. 146f, 193f, 154f, 174ff, 95ff, 162ff) als mögliche Ursachen für Schulabsentismus benannt. Auch dies unterstreicht die Aussage aus dem Theoriekapitel, dass schulabsentem Verhalten multifaktorielle Ursachen zu Grunde liegen und damit ein Synergieeffekt der verschiedenen Sozialisationsinstanzen angenommen werden kann.

Wie im vorherigen Absatz aufgezeigt, benennen alle ExpertenInnen die Angst vor MitschülerInnen als mögliche Ursache für das Fernbleiben vom Schulunterricht. Dies spiegelt sich auch in den Aussagen bezüglich der Rolle von Mobbing an Hamburger Schulen wieder (vgl. Interview 2, Z. 82f; Interview 3, Z. 255f). Die Bedeutung von Mobbing als Gewaltform an Schulen wird besonders im ersten Interview in Zeile 162f durch das Wiederholen des verstärkenden Wortes „ganz“ verdeutlicht. „[...] das ist ein ganz ganz ganz großes Thema“ (ebd.). Besonders Cyber-Mobbing spielt, laut der ExpertenInnen, im Zeitalter digitaler Medien und sozialer Netzwerke eine immer größere Rolle und erfordere neue Handlungsansätze im Umgang mit diesem (vgl. Interview 2, Z. 93; Interview 3, Z. 396ff).

Insbesondere sind es die nonverbalen, subtilen und systematischen Angriffe auf den Selbstwert der Opfers, die charakteristisch für diese Form der Gewaltausübung seien (vgl. Interview 1, Z. 180; Interview 2, Z. 105ff, 187). Aus diesem Grund erfordere es ein sofortiges Eingreifen im Umgang mit Mobbing-Handlungen (vgl. Interview 1, Z. 194ff, 244; Interview 2, Z. 165f, 187ff). Aber auch präventive Ansätze, wie zum Beispiel soziale Trainings zur Stärkung des Klassenverbandes, finden laut ReBBZ Anwendung an den Schulen. Diese finden vermehrt zu Beginn der fünften Klasse statt (vgl. 292ff). Zudem wird im dritten Interview die Möglichkeit der Verwendung des § 49 des HmbSG als ordnungsrechtliches Instrument angesprochen. Über die Anwendung entscheide die Schule, je nach Schwere des Vorfalls (vgl. ebd. Z. 285ff).

Die, zur Bearbeitung der Forschungsfrage, relevanteste Kategorie beinhaltet alle Aussagen bezüglich eines möglichen Zusammenhangs zwischen Mobbing und Schulabsentismus und soll aus diesem Grund im Folgenden ausführlicher als die vorherigen Kategorien untersucht werden.

Dass Mobbing die Ursache für schulabsentes Verhalten und anders herum schulabsentes Verhalten die Folge von Mobbing sein kann, bestätigen alle befragten ExpertenInnen, wie folgende Zitate zeigen:

- „Ich glaube das hat einen großen Zusammenhang“ (Interview 1, Z. 230f).
- „[...] natürlich wird es einen Zusammenhang geben“ (Interview 2, Z. 140).
- „Ich glaube es gibt zum Teil einen Zusammenhang“ (Interview 3, Z. 340).

Jedoch heben sowohl die Casemanagerin des Schulverweigerungsprojektes als auch die MitarbeiterInnen des ReBBZ hervor, dass, neben den Mobbing-Erfahrungen, auch andere Variablen als Bedingungsfaktoren eine Rolle im Zusammenhang mit Schulabsentismus spielen können (vgl. Interview 1, Z. 223; Interview 3, Z. 340f). Demnach sei es trotz bestehendem Zusammenhang falsch, Mobbing und Schulabsentismus ohne weiteres eine Kausalität zu unterstellen (vgl. Interview 1, Z. 252ff; Interview 2, Z. 140ff; Interview 3, 357). Zwar führe laut ReBBZ Mobbing und das Gefühl von den MitschülerInnen nicht angenommen zu werden durchaus dazu, dass einige Kinder und Jugendliche nicht mehr regelhaft in die Schule gehen (vgl. Interview 3, Z. 343ff), jedoch ist der „Anteil dann doch geringer, als der Anteil des reinen Schulschwänzens“ (ebd. Z. 361f). Aus Sicht des ReBBZ ist, aufgrund des eher geringen Anteils an SchülerInnen, die gemobbt werden und unentschuldig der Schule fernbleiben, die engere Verknüpfung der beiden

Gegenstandsbereiche hinfällig (vgl. Interview 3, Z. 247ff, 361f). Denn prozentual sei der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die der Kategorie des Schulschwänzen zugeordnet werden können, wesentlich höher (ebd. Z. 374). Jedoch muss man „sowie bei einer Absentismusbildung die Begrifflichkeit Mobbing fällt [...] genau hinschauen“ (ebd. Z. 375f).

Die Casemanagerin steht einer engeren Verknüpfung wesentlich unkritischer gegenüber und berichtet aus ihrer Erfahrung heraus, dass schulängstliches Verhalten oft in Verbindung mit erlebtem Mobbing steht (vgl. Interview 1, Z. 147-189). Daran anschließend vertritt sie die Meinung, dass der Beratungsdienst, sowie alle pädagogischen Fachkräfte so geschult werden müssten, dass sie in der Lage sind, angemessen zu intervenieren (vgl. ebd. Z. 241ff). Auch die Kinder- und Jugendpsychotherapeutin konstatiert, dass „man dem auch gerecht werden muss, indem man dann auch beide Aspekte betrachtet. Oder sich um beides auch kümmert“ (Interview 2, Z. 249ff). Dies schließt sich inhaltlich der Aussage der Casemanagerin an. Dem Aspekt der Schulangst wird in den anderen Interviews nur sehr kurz Aufmerksamkeit gewidmet und im Gegensatz zur Casemanagerin setzte keiner der anderen ExpertenInnen explizit diese Form des Schulabsentismus in einen engeren Zusammenhang mit Mobbing-Erfahrungen. Diese Querverbindung zwischen Schulangst und Mobbing findet sich jedoch, wie im Theoriekapitel aufgezeigt, auch in der Fachliteratur beider Bereiche durchaus wieder.

4.4 Zusammenfassung der Interview-Ergebnisse

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die drei geführten ExpertenInneninterviews alle einen sehr ähnlichen Kanon sprechen, der jedoch durch die Sichtweise der eigenen Profession eine individuelle Akzentuierung der angesprochenen Bereiche erhält. Betont wurde zum Einen, dass eine enge Zusammenarbeit aller Beteiligten bei schulabsentem Verhalten förderlich ist, um eine schnelle Reintegration der Kinder und Jugendlichen in das Regelschulsystem zu ermöglichen. Auch die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe wurde thematisiert. Zum Anderen wird Mobbing an Schulen zu einem immer größeren Thema, dem vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt wird. Ein sofortiges Eingreifen ist dabei unabdingbar, da das Wegsehen und Bagatellisieren dieser Gewalt die TäterInnen in ihrem Verhalten bestärken. Verschiedene präventive und interventive Ansätze finden aufgrund dessen, sowohl in der Grundschule als auch in den Anfängen der weiterführenden Schulen, vermehrt Anwendung. Einen möglichen Zusammenhang zwischen Mobbing und Schulabsentismus bestätigten zwar alle ExpertenInnen, jedoch betonten sie, dass durchaus weitere Einflussfaktoren eine Rolle bei schulabsentem Verhalten spielen. Lediglich eine

Expertin setzte die Erscheinungsform Schulangst mit Mobbing in einen näheren Zusammenhang und bestätigte, dass Mobbing hier durchaus als häufige Ursache für das unerlaubte Fernbleiben vom Unterricht genannt wird.

In Bezug auf die Forschungsfrage „In wie weit spielt Mobbing eine Rolle bei schulverweigerndem Verhalten von Kindern und Jugendliche zwischen zwölf und 16 Jahren“ kann folgendes nach Auswertung der Interviews gesagt werden. Mobbing spielt durchaus eine Rolle bei schulverweigerndem Verhalten, da diese Form der hauptsächlich psychisch ausgelebten Gewaltausübung von den Betroffenen oft nicht lange ausgehalten werden kann. Jedoch sind sich die ExpertenInnen uneinig in Bezug darauf, wie sinnvoll und angemessen eine engere Verknüpfung der beiden Bereiche ist. Sobald jedoch Mobbing bei einer Absentismusbildung erwähnt wird, sollte dem in jedem Fall nachgegangen werden. Auch das pädagogische Fachpersonal in den Beratungsdiensten der Schulen sollten ausreichend über Mobbing, Schulabsentismus und den bestehenden Zusammenhang informiert sein, um adäquat handeln zu können.

5 Fazit

Im Laufe der Geschichte wurde das Phänomen des Schulabsentismus im Rahmen der Absentismusforschung von unterschiedlichen Professionen untersucht und wird heute als multidimensionales und multifaktorielles Kausalgefüge verstanden. Die Soziale Arbeit kann im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeit mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen auf Erkenntnisse aus den Bereichen Soziologie, Psychologie, Kriminologie und Pädagogik zurückgreifen. Daraus resultierend findet sich bis heute keine einheitliche Begriffsbildung des Gegenstandsbereichs, die notwendig wäre, um unter anderem effizient Forschungsergebnisse vergleichen zu können. Angesichts der nachhaltigen Konsequenzen von Schulabsentismus auf die gesellschaftliche und ökonomische Stellung der Betroffenen, sind frühzeitige präventive und interventive Maßnahmen erforderlich, um Desintegrationsprozesse zu verhindern oder ihnen entgegenzuwirken. Hinsichtlich der vielfältigen Erscheinungsformen und Ursachen bedarf es jedoch mehrdimensionaler Begegnungsstrategien, um adäquat zu handeln. Die präventiven und interventiven Maßnahmen finden dabei sowohl in der Institution Schule, als auch im außerschulischen Bereich Anwendung.

Eine Ursache schulabsenten Verhaltens, die bildungspolitisch und pädagogisch immer mehr an Bedeutung gewinnt, ist Mobbing. Diese weitverbreitete Form der psychischen Gewaltausübung hat immense Folgen für die Opfer aber auch die Täter, wie verschiedene Studien zeigen. Ein unmittelbares Eingreifen der Außenstehenden ist dabei elementar, um die

Macht der TäterInnen zu brechen. In den letzten Jahren wurden zahlreiche Interventionsmodelle entwickelt, die sich an die drei verschiedenen Akteure von Mobbing-Prozessen richten.

Durch die Auswertung der ExpertenInneninterviews konnte der Frage in wie weit Mobbing eine Rolle bei schulverweigerndem Verhalten spielt nachgegangen und beantwortet werden. Es besteht zwar durchaus ein Zusammenhang zwischen erlebten Mobbing und dem unerlaubten Fernbleiben von der Schule, jedoch spielen auch durchaus andere Bedingungsfaktoren eine Rolle. Mobbing ist prozentual nicht die häufigste und einzige Ursache für Schulabsentismus, hat aber nachweislich eine Bedeutung vor allem im Zusammenhang mit Schulangst.

Ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen aus den Interviews können Handlungsempfehlungen für die Praxis der Sozialen Arbeit abgeleitet werden, die zur Entwicklung weiterer Konzepte und Strategien zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die schulabsentes Verhalten aufzeigen, genutzt werden können. Um den Forschungsgegenstand jedoch in all seinen Facetten zu erfassen und so eine ganzheitliche Betrachtung zu gewährleisten, wären weitere Untersuchungen erforderlich. Eine enge Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Disziplinen sowie ein intensiver fachlicher Diskurs können die Forschung zudem weiter vorantreiben. Erst durch die multiprofessionelle Betrachtung können neue effektive Handlungsstrategien entwickelt und in der Praxis etabliert werden. Vor allem die Kooperation zwischen den Schulen und der Jugendhilfe sollte im Zuge der zunehmenden Etablierung der Ganztagschulen weiter ausgebaut und vielerorts verbessert werden. Denn eine schnelle und erfolgreiche Rückführung in das Regelschulsystem ist nur dann möglich, wenn Lehrkräfte, PädagogenInnen und alle weiteren beteiligten Personen zusammenarbeiten.

Im Rahmen der zunehmenden Einführung der Ganztagschulen, scheint es immer wichtiger Schule als positiv besetzten Ort zu gestalten. Die verstärkte Orientierung der Unterrichtsgestaltung an der Überprüfbarkeit von Leistungen und Wissen lässt wenig Raum für die Wünsche und Bedürfnisse der SchülerInnen, die einen Großteil des Tages in der Schule verbringen müssen. Hierdurch können schulvermeidende Verhaltensweisen mit impliziert und aufrecht erhalten werden. Wenn Kinder und Jugendliche gerne zur Schule gehen, sich mit ihr verbunden fühlen und im besten Fall positive und angenehme Erinnerungen mit ihr verbinden, sinkt die Wahrscheinlichkeit für Schulabsentismus. Die Partizipation der Kinder und Jugendlichen an schulischen Strukturen und das Gewähren von

Handlungsspielräumen würden sicherlich die Identifikation der SchülerInnen mit ihrer Schule steigern. Insbesondere im Bezug auf das soziale Klima können Schulen eine Menge tun. Präventive Konzepte, die zu Beginn der Neuzusammensetzung in den Klassen stattfinden, können die gruppendynamischen Prozesse begleiten und lenken und somit Mobbing-Handlungen verhindern. Die Institution Schule wird immer mehr auch pädagogische und erzieherische Aufgaben übernehmen müssen und sich von der reinen Wissensvermittlung wegentwickeln. Daraus schlussfolgernd müssen zunehmend Themenkomplexe wie zum Beispiel Schulabsentismus, Mobbing und gruppendynamische Prozesse in die Ausbildung von Lehrkräften aber auch Schulsozialarbeitern integriert werden. Regelmäßige Fort- und Weiterbildungsangebote sollten darüber hinaus angeboten werden, um das Fachpersonal zunehmend für diese Themen zu sensibilisieren. Insbesondere die, schon an vielen Schulen integrierten, Beratungsdienste sollten über erweiterte Kenntnisse zu den genannten Themen verfügen, um schnell und angemessen handeln zu können.

Literaturverzeichnis

Alsaker, Françoise D. (2004): Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern- und wie man damit umgeht, Bern: Hans Huber

Alsaker, Françoise D. (2006): Psychische Folgen von Mobbing. in: Steinhausen, Hans-Christoph (Hrsg.): Schule und psychische Störungen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 38-51

Alsaker, Françoise D. (2012): Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule. Bern: Hans Huber

Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg.) (2013): Schulpflicht. Handreichung zum Umgang mit Schulpflichtverletzungen, Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (o. J): Das Programm Schulverweigerung-Die 2. Chance, online unter: www.zweitechance.eu/das_programm_schulverweigerung_die_2_chance/ (Zugriff: 21.09.13)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (o. J): Ziele des ESF Programms Schulverweigerung-Die 2. Chance, online unter: www.zweitechance.eu/das_programm_schulverweigerung_die_2_chance/programmziel/ (Zugriff: 21.09.13)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (o. J): Koordinierungsstelle 2. Chance Hamburg-Bergedorf, online unter: www.zweitechance.eu/standorte_des_programms/ (Zugriff: 21.09.13)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (o. J): Zielgruppe des ESF Programms Schulverweigerung-Die 2. Chance, online unter : www.zweitechance.eu/das_programm_schulverweigerung_die_2_chance/zielgruppe/ (Zugriff: 21.09.13)

Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Verlagsgemeinschaft Ernst Klett

Dollinger, Bernd/ Raithel, Jürgen (2006): Einführung in die Theorien abweichenden Verhaltens. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Dunkake, Imke (2007): Die Entstehung der Schulpflicht, die Geschichte der Absentismusforschung und Schulschwänzen als abweichendes Verhalten. in: Wagner, Michael (Hrsg.): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 13-31

Ehmann, Christoph/ Rademacker, Hermann (2003): Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Frings, Rebecca (2007): Schulschwänzen und Delinquenz. in: Wagner, Michael (Hrsg.): Schulabsentismus. Soziologische Analyse zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis, Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 221-238

Gerring, Richard J./ Zimbardo, Philip G. (2008): Psychologie. 18. aktualisierte Aufl. München: Pearson Studium

Gläser, Jochen/ Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Großmann, Christina (2006): Mobbing unter Schülerinnen und Schülern. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung

Ihle, Wolfgang/ Jahnke, Dörthe/ Esser, Günter (2003): Kognitiv-verhaltenstherapeutische Behandlungsansätze nicht dissozialer Schulverweigerung: Schulphobie und Schulangst. in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Nr. 52, 6, S. 409-424

Jannan, Mustafa (2010): Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule-vorbeugen, erkennen, handeln, Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Korn, Stefan/ Kulis, Marija/ Schäfer, Mechthild (o. J.): Mobbing in Schulklassen-systematische Schikane, online unter: http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.jugendschutz-niedersachsen.de%2Fwordpress%2Fwp-content%2Fuploads%2F2010%2F10%2Fkorn-mobbing.pdf&ei=ciInU_27E8vRsgaz8IC4Bw&usg=AFQjCNEDhrHegebCmSbsDjlop0cJb92gVw&bvm=bv.62922401,d.Yms (Zugriff: 10.01.13)

LMU Fakultät für Psychologie und Pädagogik (2006): Häufige Fragen zum Mobbing, online unter: <http://www.psy.lmu.de/mobbing/mobbing/faq.html> (Zugriff: 11.11.13)

Mau, Inga/ Messer, Sebastian/ von Schemm, Katja (2007): Schulabsentismus-Ein neuer Blick auf ein altes Phänomen. in: Neue Kriminalpolitik, Nr. 4, S. 122-125

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Michael, Berthold/ Schepp, Heinz-Hermann (Hrsg.) (1973): Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert, Göttingen und Zürich: Muster-Schmidt Verlag, S. 233f

Mitteldeutsche Zeitung (Hrsg.) (2013): Zahl der Schulabbrecher geht langsam zurück, online unter: www.mz-web.de/politik/bildung-zahl-der-schulabbrecher-geht-nur-langsam-zurueck,20642162,25110798.html (Zugriff: 17.12.13)

n-tv (2008): Bildungsgipfel in Dresden 2008. Beschlüsse im Überblick, online unter: www.n-tv.de/politik/dossier/Beschluesse-im-Ueberblick-article30223.html (Zugriff: 17.12.13)

Nunner-Winkler, Gertrud (2007): Zum Begriff Zivilcourage. in: Jonas, Kai J./ Boos, Margarete/ Brandstätter, Veronika (Hrsg.): Zivilcourage trainieren. Theorie und Praxis, Göttingen [u.a.]: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, S. 21-31

Oehme, Anja (2007): Schulverweigerung. Subjektive Theorien von Jugendlichen zu den Bedingungen ihres Schulabsentismus, Leipzig: Verlag Dr. Kovac

Oelsner, Wolfgang/ Lehmkuhl, Gerd (2002): Schulangst. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer, Düsseldorf und Zürich: Walter Verlag

Petermann, Franz/ Petermann, Ulrike (2010): Schulangst. in: Monatszeitschrift Kinderheilkunde, Nr. 4, S. 391-400

Remschmidt, Helmut (2011): Trennungsangst und Schulphobie. in: Remschmidt, Helmut (Hrsg.): Kinder- und Jugendpsychiatrie. Stuttgart: Georg Thieme Verlag KG, S. 245-250

Ricking, Heinrich (2003): Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg

Ricking, Heinrich/ Schulze, Gisela (2012): Schulabbruch - Eine Zukunftsfrage! in: Ricking, Heinrich/ Schulze, Gisela (Hrsg.): Schulabbruch - ohne Ticket in die Zukunft? Kempten: Julius Klinkhardt Verlag, S. 7-21

Ricking, Heinrich/ Schulze, Gisela/ Wittrock, Manfred (2009): Schulabsentismus und Dropout: Strukturen eines Forschungsfeldes, in: Ricking, Heinrich/ Schulze, Gisela/ Wittrock, Manfred (Hrsg.): Schulabsentismus und Dropout. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 13-49

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

Schermer, Franz J. (2006): Lernen und Gedächtnis. Stuttgart: Kohlhammer

Schreibe-Kittl, Maria/ Schröpfer, Haike (2002): Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer, München: Deutsches Jugendinstitut

Schwarz, Thomas (2009): Schulangst, Schulverweigerung und Hochbegabung. Zugleich ein Beispiel für die Notwendigkeit des rekonstruktiven Fallverstehens in der Professionalisierung von Lehrkräften, in: Helpser, Werner/ Hillbrandt, Christian/ Schwarz, Thomas (Hrsg.): Schule und Bildung im Wandel. Anthologie historischer und aktueller Perspektiven, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 353-385

Spies, Christine (2011): "Wir können auch anders" Gefährliche Entwicklungen bei Schülern entgegenwirken, Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Stamm, Margit (2008): Die Psychologie des Schuleschwänzens. Rat für Eltern, Lehrer und Bildungspolitiker, Bern: Hans Huber Verlag

Stamm, Margit [u.a.] (2009): Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2011): Allgemeinbildende und berufliche Schulen. Absolventen/ Abgänger nach Abschlussarten insgesamt, online unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenAbschlussartInsgesamt.html;jsessionid=AE2C3E7FC31212F2B51BADAB24BE2FDB.cae2> (Zugriff: 14.12.13 15:56 Uhr)

Stimmer, Franz (2000): Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. 4. Aufl. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH

Taglieber, Walter (2005): Berliner Anti-Mobbing-Fibel: Was tun wenn. Eine Handreichung für eilige Lehrkräfte, Berlin: Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM)

Thimm, Karlheinz (2008): Wenn Schüler wiederholt fehlen. in: Thema Jugend, Nr. 3, S. 2-5.

Weißbrodt, Thomas (2007): Schulische Determinanten der Schulverweigerung-Befunde aus der PISA-Befragung. in: Wagner, Michael (Hrsg.): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis, Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 85-104

Werner, Stefan (2013): Mobbing - Einführung in eine unterschätzte Gewaltform. Die Verdeutlichung von Mobbingprozessen, in: Werner, Stefan (Hrsg.): Mobbing - Opferorientierte Hilfen für Kinder und Jugendliche. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 20-24

Wladkowski, Kathleen (2013): Opferorientierte Intervention in Klassen. in: Werner, Stefan (Hrsg.): Mobbing-Opferorientierte Hilfen für Kinder und Jugendliche. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 51-60

Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Leitfaden.....	68
Anhang 2: Interview 1.....	69
Anhang 3: Interview 2.....	77
Anhang 4: Interview 3.....	86
Anhang 5: Tabelle Inhaltsanalyse.....	99
Anhang 6: Gesprächsleitfaden zur Farsta-Methode.....	102

Anhang

Anhang 1: Leitfaden

1. Was macht Ihre Einrichtung im Allgemeinen und welche Aufgaben übernehmen Sie dabei?
2. In welchem Kontext haben Sie mit Schulabsentismus bzw. schulabsenten Verhaltensweisen zu tun?
 - Häufigkeit
 - Wie wird mit ihnen weiter gearbeitet?
3. Wie wird Schulabsentismus von Ihnen oder Ihrer Einrichtung definiert?
 - Welche Formen gibt es?
4. Was können Sie aus Ihrer Erfahrung heraus als Ursachen von Schulabsentismus benennen?
5. Wie kann auf schulabsentes Verhalten reagiert werden?
 - schulisch?
 - pädagogisch?
 - präventiv?
 - interventiv?
6. Welche Rolle spielt Mobbing an hamburgischen Schulen?
7. Wie reagieren Sie als Fachkraft oder die Schulen auf Mobbing-Handlungen?
8. In wie weit sehen Sie einen Zusammenhang zwischen Schulabsentismus und Mobbing?
9. Wie kann auf schulabsentes Verhalten reagiert werden?
 - schulisch?
 - pädagogisch?
 - präventiv?
 - interventiv?
10. Für wie sinnvoll erachten Sie eine engere Verknüpfung der beiden Bereiche Schulabsentismus und Mobbing?
 - Sollte mehr auf die Zusammenhänge eingegangen werden?
 - Wie könnte das in der Praxis aussehen?

Anhang 2: Interview 1

Interview mit der Casemanagerin der Projektes *Schulverweigerung- Die 2. Chance Hamburg Bergedorf*, geführt am 14. Dezember, 15:00-16:00 Uhr, in den Räumlichkeiten der *2. Chance*

Interviewerin (00:00:00-0): Hallo. Schön, dass du dir die Zeit genommen hast mir ein paar Fragen zu beantworten. Ähm. Meine erste Frage ist, in welcher Einrichtung du arbeitest und welche Aufgaben du da übernimmst.

Casemanagerin (00:00:12-1): Ja. Also ich arbeite beim Internationalen Bund. Und die Einrichtung oder vielmehr das Projekt heißt Schulverweigerung- Die 2. Chance. Ich übernehme hier die Aufgabe des Casemanagements. Die beinhaltet, dass ich die Schüler, die von der Schule gemeldet werden oder vom Jugendamt oder direkt vom ReBBZ, durch ein Erstgespräch anhöre, aufnehme. Meistens kommt die Anmeldung aber durch einen Anmeldebogen. Der landet direkt bei mir oder geht über das ReBBZ. Dann stehen da zum Beispiel gewisse Faktoren, was das Kind oder der Jugendliche für schulabsentes Verhalten zeigt. Das kann sein, dass der Schüler passives oder aktives Verhalten aufweist. Und das wird in Kurzform in diesen Bogen beschrieben. Wenn ich diesen Anmeldebogen dann habe, initiiere ich ein Erstgespräch. Also das ist auch meine Hauptaufgabe, dass ich alle Beteiligten, sei es das Jugendamt, die Mitarbeiter des ReBBZ, einen Elternteil und den Jugendlichen, in die 2. Chance einlade. Und dann schauen wir zusammen, was ist das eigentliche Problem? Wie können wir mit der 2. Chance, der Schule und dem ReBBZ helfen, den Jugendlichen soweit zu unterstützen, dass wir ihn wieder ins Regelschulsystem integrieren? Nach diesem Erstgespräch erfolgt die Anfertigung eines Förderplanes. Da versuchen wir über einen gewissen Zeitraum festzustellen welche Stärken und Schwächen der Schüler hat. Und in der Zusammenarbeit mit den pädagogischen Begleitkräften schauen wir dann welche Fächer oder in welchem Umfang wir zum Beispiel, besonders in den Hauptfächern, am Nachmittag Lernwerkstatt geben sollen. Also das ist, ja, ein Großteil meiner Arbeit. Mit den Jugendlichen das Casemanagement sozusagen von Anfang bis Ende durchzuführen. Ähm. Zwischenzeitlich muss natürlich eine Überprüfung der Förderpläne, immer in Zusammenarbeit mit den pädagogischen Begleitkräften, erfolgen. Natürlich gehört auch dazu, dass man ab und zu in die Schule geht, Elterngespräche führt, hospitiert und an runden Tischen teilnimmt. Ein zweiter großer Teil meiner Aufgaben als Casemanagerin in der 2. Chance sind zum Beispiel Netzwerkarbeit und Gremienarbeit. Also das ist ein ganz großer Bestandteil meines Jobs. Das bedeutet, dass ich, besonders am späten Nachmittag oder am Abend, zum Beispiel in

verschiedenen Gremien vertreten bin. Dass wir nicht nur Schulverweigerung- Die 2. Chance vertreten, sondern allgemein den IB. Das bedeutet, dass wir schauen. Zum Beispiel der Mädchentreff ist mit uns angebunden. Wir kooperieren mit verschiedenen Projekten oder haben eben Netzwerkpartner, wie zum Beispiel den Mädchentreff oder Integration durch Bildung oder zum Beispiel gehe ich auch in ein Gremium Arbeitskreis Jungen. Und da schauen wir halt, wie wir uns untereinander helfen können. Und das ist eben auch ein Hauptbestandteil, dass wir diese Netzwerkarbeit im Sozialraum aufrecht erhalten und uns regelmäßig austauschen. Ähm. Ansonsten ist es eben. Ja. Wie soll ich das sagen? Einfach die 2. Chance sozusagen ist ja nicht wie die anderen 2. Chancen in Hamburg oder in Deutschland schulersetzend, sondern wirklich schulbegleitend. Und für uns ist wirklich die Aufgabe, auch zusammen mit den pädagogischen Fachkräften und auch mit der Projektleitung, zu schauen, was können wir mit dem Kind ähm nicht nur ähm was können wir dem Kind zugutekommen lassen, außer schulischen Unterstützungsmaßnahmen? Und das ist eben auch ein Hauptteil was wir als Team zusammen machen. Wir machen ja auch Freizeitangebote, Gruppenaktivitäten und ja. Viel Planung, Struktur. Also das ist so auch mein Hauptarbeitsfeld. Zu schauen, wie können wir zusammen alle den Weg für die Schüler der 2. Chance ebnen und sozusagen die Reintegration ermöglichen.

Interviewerin (00:04:50-3): Ok. Jetzt hast du ja schon schön viel erzählt. Und du hattest gerade eben von aktiver und passiver Schulverweigerung gesprochen. Sind das die beiden Formen, die ihr unterscheidet oder gibt es da noch mehr? Kannst du dazu noch etwas sagen?

Casemanagerin (00:05:02-1): Direkt in der 2. Chance wird erst einmal hauptsächlich nur zwischen aktiv und passiv unterschieden. Also passiv in diesem Fall: Das Kind ist in der Schule, aber läuft zum Beispiel im Unterricht raus oder stört eben so doll den Unterricht, dass es nicht mehr möglich ist die anderen Schüler zu beschulen. Und aktiv ist, wenn teilweise Stunden nicht besucht werden oder ganze Tage fehlen. Also die tauchen dann den ganzen Tag nicht in der Schule auf. Und das ist eben die Hauptunterscheidung bei der Schulverweigerung- Die 2. Chance. Aktiv und passiv. Also natürlich gehe ich manchmal ins Detail und schaue dann natürlich in den Schulakten, was könnte da wirklich hinter sein. Was könnte noch dahinter stecken? Weil es gibt ja auch das schulängstliche Verhalten. Also das wird schon mit beachtet. Aber, wie gesagt, im Vordergrund ist immer aktiv/ passiv. Und ich versuch dann selber zu schauen, ist es was ängstliches oder was phobisches, was ja manchmal auch von den Eltern ausgeht, oder ist es eine reine Verweigerungshaltung. Und dann ähm muss man eben schauen, was sind da wieder für Ursachen. Das können ja alle möglichen

Ursachen sein, wie man weiß.

Interviewerin (00:06:19-8): Ja. Da sind wir schon gleich bei meiner nächsten Frage. Was du aus deiner Erfahrung heraus für verschiedene Ursachen benennen kannst.

Casemanagerin (00:06:25-3): Also hauptsächlich habe ich festgestellt, dass schulängstliches Verhalten an der Tagesordnung steht. Ähm. Zum Beispiel einige Schüler, wenn sie zu mir kommen, wirken teilweise sehr isoliert. Haben keine Freunde, sind Außenseiter. Entweder dadurch, dass sie sehr ruhig wirken, manchmal fast apathisch oder sehr. Ja. Als sie fallen fast durch das Raster durch. Das zeigt sich dann durch schlechte Noten, keine Teilnahme am Unterricht, sie sind total verträumt oder teilweise so, dass sie teilweise aus dem Unterricht raus gehen und. Ja. Fast wie verstecken. Und dann gibt es auch noch ein bisschen anderes ängstliches Verhalten. Das ist teilweise so, dass sie sich von Lehrern, und ich möchte wirklich das Wort in den Mund nehmen, bedroht fühlen. Also wir haben wirklich Schüler dabei, die vor Lehrern Angst haben, weil sie ihre Position manchmal natürlich als Lehrer ausspielen. Natürlich gehören immer zwei Seiten dazu. Aber manche Schüler haben ein richtiges Magengrummeln, wenn sie speziell sie in einen Unterricht zu einem ganz speziellen Lehrer gehen möchten. Und da ähm kommt so ängstliches Verhalten. Und natürlich die andere Seite, wenn Kinder von anderen Jugendlichen bedroht werden. Und da haben wir auch wieder diese zwei Gruppen. Wir hatten jetzt hier einen speziellen Fall. Ähm da war die Person Täter. Sie hat sozusagen andere Schüler bedroht, beschimpft und sogar geschlagen. Und umgekehrt hatten wir auch Schüler hier sitzen, die aus Angst vor anderen Mitschülern nicht in die Schule gehen wollten. Die eben auf dem Schulweg abgefangen worden sind oder die wirklich schon Gewalt erfahren haben. Und das nicht nur verbal. Und phobisch? Da hatten wir jetzt noch nicht so viele Fälle. Da war eben die. Da war ein besonderer Fall. Da hat die Mutter eben diesen Jugendlichen zurückgehalten. Sie hatte schwerste Depressionen, bis hin zu Selbstmordgedanken. Und da hatte eben der Jugendliche das Gefühl er muss zu Hause bleiben und die Mutter versorgen. Er hatte eben Angst, dass die Mutter sich etwas antut. Und das war ein ganz typisches Beispiel für schulphobisches Verhalten.

Interviewerin (00:08:43-1): Wenn die Ursachen dann so vielfältig sind, wie kann man dann auf schulabsentes Verhalten reagieren?

Casemanagerin (00:08:49-2): Hmm. Ja. Das ist ganz doll schwierig. Weil meistens wird das viel zu spät erkannt. Weil im Vordergrund steht natürlich immer och Mensch verhaltensauffällig oder zu viel Energie. Wie man am besten darauf reagieren kann, in dem

man sagt wir nehmen einmal komplett das Tempo raus. Indem nicht die Schule und das Lernen im Vordergrund steht, also das ist jetzt natürlich meine Meinung, sondern man erst einmal schaut. Soziales Umfeld. Was passiert in der Familie? Was im Umfeld? Allgemein soziales Umfeld. Auch Freunde, Peergroups sind ganz wichtig, die Eltern und auch die Beziehung zu den Lehrern. Und man sollte sich wirklich wirklich Zeit nehmen das alles wirklich zu sammeln und sozusagen so ein kleines Raster zu erstellen. Zum Beispiel, dass man sagt, warum geht das Kind nicht zur Schule? Zum Beispiel an welchen Tagen? Sind es besondere Unterrichtsfächer, besondere Lehrer? Oder wie sind die Schulwege? Führt das zum Beispiel an Häusern von anderen Jugendlichen vorbei oder wird der Jugendliche abgefangen? Kannst du die Frage bitte noch einmal wiederholen?

Interviewerin (00:10:00-8): Wie kann auf schulabsentes Verhalten reagiert werden? Schulisch, pädagogisch, präventiv, interventiv?

Casemanagerin (00:10:05-7): Ähm. Dass man sich im Endeffekt wirklich Zeit nimmt. Ähm. So würde ich immer darauf reagieren. Und, dass man, wie die Schulverweigerung- Die 2. Chance, die endet ja auch dieses Jahr, dass man die Möglichkeit, vielleicht auf der einen Seite außerschulisch, jetzt wie hier 2. Chance oder eben der Beratungsdienst in einer ganz engen Zusammenarbeit mit Lehrern und Eltern steht. Und, dass man, wie gesagt, das Tempo dort heraus nimmt. Ich muss mir wirklich für den Jugendlichen Zeit nehmen. Und das dauert eben. Das hat seine Zeit, um zu schauen was ist der wirkliche Grund? Und das geht nicht, indem man dem Schüler schön viel Förderunterricht gibt. Fördern statt Wiederholen ist ja jetzt auch ein Programm, das an den Stadtteilschulen ist. Ich würde sagen, dass nicht immer nur Lernwerkstatt und Förderunterricht das Mittel zum Ziel ist, sondern Aufmerksamkeit, Zeit, Gespräche und auch pädagogische Methoden. Vielleicht eine systemische Aufstellung, um zu gucken, wenn da mehr ist. Und ich finde es immer ganz doll wichtig, ähm, ja, dass da auch verschiedene Meinungen dort auch rein gehen. Also zum Beispiel sollte man niemals, und so kann man dagegen wirken, nur sagen, also nur das vom Lehrer. Ja es kommt nicht zur Schule das Kind. Oder das Kind ist zu faul und hat zu viele Fehlzeiten. Sondern dann ist es ganz doll wichtig, dass alle, die an dem Schüler dran sind, dass alle mit in ein Boot kommen. Die Eltern, das Umfeld, die Freunde. Also das, finde ich, ist der aller erste Schritt überhaupt zu schauen, was ist der wirkliche Grund. Und was mir auch ganz doll aufgefallen ist, wo man ansetzen könnte. Wir bekommen ja durch das ReBBZ einen Einblick in die Schulakten. Und zum Beispiel dort kann man schon erkennen. Das sind alles Stadtteilschulen und die Hauptklassen, die wir betreuen sind die Klassen sieben, acht neun. Und wenn man da schon in

die erste, zweite, dritte und vierte Klasse schaut, anhand der Schulakte, kann man auch schon sehen, dass ist nicht nur eine Auffälligkeit, sondern da steckt mehr dahinter. Ah da sind 30 Tage, die er in der ersten Klasse fehlt. In der zweiten schon 40. Ja, das wird manchmal gar nicht beachtet in der Schule. Und anhand dieses Verlaufs kann man auch schon viel erkennen. Stopp einmal. Da stimmt doch irgendetwas nicht. Was mir ganz doll wichtig ist, dass man, wenn Eltern zum Beispiel Entschuldigungen bringen, sei es durch den Arzt oder selbstgeschriebene, und wenn das auffällig wird, dass es immer nur durch die Eltern oder durch den gleichen Arzt entschuldigt wird, da sollte ein Lehrer oder ein Erzieher, der mit in der Klasse ist, oder der Beratungsdienst. Das muss so geschult sein, dass man sagt stopp, da stimmt irgendetwas nicht. Der ist jetzt zehn Tage krank, das dritte Mal in Folge oder im Jahr und immer der gleiche Arzt oder immer die gleiche Entschuldigung der Mama. Und da kann man entgegenwirken. Dass man da sofort interveniert und eingreift. So. Ja.

Interviewerin (00:13:15-0): Ähm (3) Dann kommt jetzt ein kleiner Themenwechsel. Und zwar geht es in meiner Bachelor-Arbeit auch um Mobbing. Welche Rolle spielt denn Mobbing an Hamburger Schulen überhaupt?

Casemanagerin (00:13:28-1): Ähm. Wir haben ja in der Schulverweigerung-Die 2. Chance, haben wir ja sechs Partnerschulen. Und ich finde das ist ein ganz ganz großes Thema. Ich weiß nicht ob man. Ich könnte kurz eine Erfahrung mit einbringen. Während meiner Studienzeit habe ich im Haus- und Krankenhausunterricht gearbeitet. Und jetzt auch wie in der 2. Chance ähm. Die Fälle wo Kinder ein sehr ängstliches Verhalten zeigen oder zum Beispiel das Klagen über Bauschmerzen, Erbrechen oder bis hin zu Durchfall, dass meistens dort, ja, entweder der Lehrer oder zum Beispiel oder hauptsächlich die anderen Schüler dahinter stecken. Weil, wenn Schüler zum Beispiel nicht, oh Gott das hört sich jetzt echt hart an, aber nicht der Norm entsprechen. Sei es das man nicht die Hose, die perfekte an hatte. Oder wenn man zum Beispiel aus einer Familie mit nicht so viel Geld kommt. Das habe ich zum Beispiel im Haus- und Krankenhausunterricht erlebt. Dann kriegt man einen Stempel drauf und wird sehr schnell abgestempelt. Oder etwas vom Aussehen passt nicht. Und bei der 2. Chance war es jetzt nicht so extrem wie beim Haus- und Krankenhausunterricht. Aber da waren ganz ganz ganz viele Mobbingopfer. Und statistisch gesehen ich glaube führt Hamburg ja auch auf, dass besonders der Haus- und Krankenhausunterricht immer mehr zunimmt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Das eben nicht mehr nur durch Unfälle oder durch Krankheiten dieser Unterricht gegeben wird, sondern, dass die Stationen voll sind mit Kindern die Angst haben zur Schule zu gehen. Eben durch verbale und nonverbale Angriffe.

Also ich glaube das ist ein Thema, was besonders die Hamburger Schullandschaft oder der Senat oder der Staat angehen muss, weil durch die Gruppierungen die es heut zu Tage gibt, auch Mädchengruppen. Das ist auch ein Thema gewesen im Haus- und Krankenhausunterricht. Also allgemein durch Gruppen. Ja. Du bist einfach Opfer. Du hast keine Möglichkeiten. Und das passiert oft nach der Schule oder eben vor der Schule. Und entweder öffnet man ganz ganz schnell die Augen und tut was. Weil ansonsten wird diese Quote immer höher. Also ich glaube, das spielt schon eine riesen große Rolle. Schulangst in Verbindung mit Mobbing.

Interviewerin (00:15:47-6): Da sind wir schon gleich bei der nächsten Frage. Wenn so Mobbing-Handlungen stattfinden, wie kann man denn darauf reagieren? Also welche Möglichkeiten gibt es im Umgang damit?

Casemanagerin (00:15:59-5): Hmm. Ja schwierig. Also natürlich, rein pädagogisch betrachtet, müsste man in dem Sinne, finde ich, sofort zum Thema machen in der Klasse. Immer und immer wieder. Und eigentlich müsste man sich geschultes Personal holen. Das kann der Lehrer/ die Lehrerin überhaupt nicht auffangen. Und es sollte so etwas wie runde Kreise geben. Mit den Kindern zusammen. Sowas wie so eine kleine Kinderkonferenz oder ein runder Tisch. Und dann sollte es zum Beispiel durch Rollenspiele, sollte den anderen Jugendlichen bewusst gemacht werden, was es heißt von anderen, ja, angegriffen zu werden. Und wenn es nur durch Worte ist. Und das sollte einfach mal der andere, der der Täter ist, spüren. Aber das, bin ich der Meinung, das sollte nur wirklich ganz gezielt geschultes Personal machen, was vielleicht sogar auch von außerhalb kommt in Kooperation mit den Lehrern oder Lehrerinnen. Und ich glaube Lehrer sind teilweise, und ich meine das gar nicht negativ, überfordert. Weil sie können bei dieser Klassengröße ähm. Ja. Dann wird das gemeldet, das Kind weint, kommt dann gar nicht mehr zur Schule. Ich glaube das ist gar nicht mehr machbar heut zu Tage, sich diese Zeit zu nehmen das im Klassenverband zu besprechen. Und ich glaube das ist da A und O den Kindern zu spiegeln was es bedeutet durch Worte oder nonverbale Angriffe verletzt zu werden. Wie weh das tun kann. Ansonsten natürlich Gespräche. Pädagogische Methoden. Aber gleich rein gehen. Sofort die Situation aufklären. Weil sonst. Man sagt zum Beispiel über Schulabsentismus, das ist ein Teufelskreis. Wenn das Kind sich erst einmal daran gewöhnt hat, zum Beispiel nicht mehr zur Schule zu gehen aus Angst, das wird so geprägt dadurch, dass das zur Normalität wird. Und zum Beispiel kommen diese chronischen Krankheiten schon, wenn das Kind weiß der Wecker klingelt, ich muss morgens aufstehen und in die Schule. Deshalb ist es, so sagt ja auch ein Großteil der

Wissenschaft, klar sofort durchbrechen diesen Teufelskreis. Und das sehe ich genauso. Gleich ran.

Interviewerin (00:18:12-8): Ok. Siehst du dann überhaupt einen Zusammenhang zwischen Schulabsentismus und Mobbing? Du hast ja gerade schon ein bisschen erzählt. Und ich habe da schon herausgehört, dass du das schon ein bisschen so siehst.

Casemanagerin (00:18:19-0): Es ist natürlich nicht das gesamte Gebiet. Weil man sollte wirklich schon unterscheiden natürlich passiv, aktiv, phobisches Verhalten, ängstliches Verhalten. Aber ein ängstliches Verhalten, kann ja nur daher führen, wenn ich am Ort Schule angebunden bin. Sei es das Fach, der Lehrer oder meine Mitschüler. Und (2). Wer mag schon gerne zur Schule gehen, wenn, ja, die Mitschüler, wenn man in die Klasse tritt in der ersten Stunde, einen doof angucken, auslachen, wenn man in der Pause geschupst wird. Ich glaube das hat einen ganz großen Zusammenhang, weil ich glaube je wohler sich ein Kind im Klassenverband fühlt, bei den Bezugspersonen, Lehrer, Erzieher, umso lieber kommt man ja auch in die Schule. Da gibt es natürlich vielleicht auch noch andere Komponenten, die ich ja schon angesprochen habe. Phobisches Verhalten oder rein verweigerndes Verhalten oder wenn man ganz schwer krank ist. Aber ich glaube, wenn so eine kleine Seele durch, ja, Beschimpfungen, Gewalt verletzt wird und das täglich und dann keiner dann da ist, dann, ja, das ist einer der Hauptgründe warum Schüler einfach nicht mehr in die Schule gehen.

Interviewerin: (00:19:30-9): Für wie sinnvoll hältst du dann die engere Verknüpfung der beiden Bereiche Schulabsentismus und Mobbing?

Casemanagerin: (00:19:35-0): Da greif ich das Thema, wie vor zwei Fragen zurückliegend auf. Ich bin der Meinung, dass zu mindestens an das pädagogische Fachpersonal. dass ist ja der Beratungsdienst an den Schulen und klar Erzieher sind eher an den Grundschulen natürlich tätig, aber die sollten so geschult werden, dass sie intervenieren. Sofort. Und auch nach und nach, und das wirklich schon in der Grundschule, präventiv arbeiten. Besonders vielleicht durch gewisse pädagogische Programme. Oder es gibt ja auch verschiedene verhaltens-, wie nennt man das jetzt, zum Beispiel verhaltenstherapeutische, pädagogische Methoden. Und wenn das schon in der Grundschule angewendet, wo da die ersten Verhaltensauffälligkeiten kommen, wenn man das präventiv macht ist das glaube ich schon ein großer Erfolg. Das einfach Schüler, je älter sie werden, einfach schauen, dass sie nicht durch Worte oder durch nonverbale Gewalt andere Mitschüler verletzen. Also (2). Es sollte immer in einem direkten Zusammenhang gesehen werden. Mir wäre nur wichtig, dass man

eben nicht nur sagt als Überschrift Schulabsentismus entsteht nur durch Mobbing. Aber es ist eben ein Großteil der Fälle, die absentes Verhalten zeigen, ist einfach mal die Ursache ja Mobbing. Ist es. Ja. Ist. Ich glaube das ist. Was heißt bewusst? Aber das ist, wie ich schon gemeint habe. Wenn so eine kleine Seele verletzt wird, egal auf welche Art und Weise, dann ist es einfach Mobbing und dann möchte man nicht gerne in die Schule kommen. Dann möchte ich lieber zu Hause sein, mich vielleicht unter meiner Bettdecke verkriechen oder weit weg laufen. Nur nicht in Richtung Schule.

Interviewerin (00:21:38-7): Ähm (4). Ja. Du hast schon voll viel angesprochen. Auch schon Praxisvorschläge quasi. Ich hör da ganz viel raus, dass du denkst, dass Schule eigentlich noch ein viel schönerer Ort sein könnte. Möchtest du noch irgendetwas ergänzen? Fällt dir noch irgendetwas ein, was du gerne sagen möchtest?

Casemanagerin (00:21:56-7): Ähm. Ja. Ich würde gerne. Was ich wichtig finde, dass zum Beispiel (2). Eine kleine Erfahrung möchte ich gerne erzählen. Ich habe eine fantastische Kooperation mit einigen Lehrern aus verschiedenen Stadtteilschulen, die wirklich engagiert sind. Die schreiben jede Stunde, jeden Tag auf. Und bei diesen Fällen haben wir einen viel größeren Erfolg wirklich schnell etwas zu machen und auch effektiv. Das heißt dadurch konnte, durch diese enge Zusammenarbeit und auch durch das positive und kooperative Verhalten, konnte schnell und effektiv gehandelt werden. Und ich habe festgestellt, dass Lehrer, die, ähm. Das hört sich jetzt wirklich hart an, aber manchmal so egal. Die Klassenstärke liegt bei 20 bis 25. Und wir hatten einen Fall, dass eine Lehrerin drei Monate das überhaupt nicht gemeldet hat, dass ein Kind nicht gekommen ist. Und das, daran möchte ich noch appellieren, das ist mir wichtig, dass ich das noch sage. Einfach die Kooperation Schule und Jugendhilfe. Das muss sein. Und immer der Blick von außen. Nur so können wir handeln und ich glaube auch sehr viel präventiv machen, sodass so etwas gar nicht erst passiert.

Interviewerin (00:23:17-5): Ok. Noch etwas?

Casemanagerin (00:23:20-2): Nein ich glaube das war es.

Interviewerin (00:23:21-9): Ok. Dann vielen Dank für deine Zeit.

Anhang 3: Interview 2

Interview mit Frau Schmidt (Kinder- und Jugendpsychotherapeutin in eigener Praxis), geführt am 15. Januar 2014, 19:00-20:00 Uhr, Reinbek in den Räumlichkeiten der Praxis

Interviewerin (00:00:00): Im Voraus schon einmal Dankeschön, dass du dir die Zeit genommen hast meine Fragen zu beantworten. Und am Anfang würde ich zunächst gerne wissen, also in welchem Bereich du tätig bist und was so deine Aufgaben sind. Erst einmal im Allgemeinen.

Psychotherapeutin (00:00:09): Oh, (lacht) also was ganz allgemeines. Ich bin Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin in eigener Praxis. Also ich habe Kassensitz hier und ja, arbeite mit Kinder und Jugendlichen im Alter von, heute ist gerade der jüngste da, von vier bis 21.

Interviewerin (00:00:36): Ok und die kommen aus den unterschiedlichsten Gründen hier her, oder?

Psychotherapeutin (00:00:40): Ja. Ähm, also einmal den ICD-10 rauf und runter. Ängste, Aggressionen, Depressionen ähm Störung des Sozialverhaltens. Also alles eigentlich was man im ICD-10 finden kann.

Interviewerin (00:00:52): Ok und hast du auch in diesem Kontext mit schulabsententen Kindern, also Schulabsentismus irgendetwas, zu tun?

Psychotherapeutin (00:00:58): Mhm hab ich schon. Ähm ist aber schwierig. Weil wenn die wirklich absent sind, werden die ja meistens in Psychiatrien auch aufgenommen. Weil wenn die überhaupt nicht mehr gehen ist eine ambulante Therapie nicht mehr so hilfreich. Kommt ein bisschen darauf an, wie die Konstellation ist. Ich hatte ein absentes Kind, was aus Ängstlichkeit nicht mehr in die Schule gegangen ist. Und da gab es auch ein bisschen Mobbing im Hintergrund. Wobei es auch ein sehr empfindliches Kind war. Und da konnten wir mit einer ganz intensiven Eltern- und Lehrerarbeit es schaffen das Kind auch ambulant wieder in die Schule zu bekommen.

Interviewerin (00:01:39): Ok, kannst du vielleicht abschätzen wie viele hierherkommen, mit denen man ambulant arbeiten kann?

Psychotherapeutin (00:01:52): Wie viele überhaupt hier anfragen mit dem Thema?

Interviewerin (00:01:53): Ja, genau.

Psychotherapeutin (00:01:55): Boah, das ist schwer zu sagen (3). Weiß ich nicht. Wenn man vielleicht 30 Patienten hat, oder so, drei, zwei.

Interviewerin (00:02:11): Du hattest ja gerade schon von dem Fall so ein bisschen erzählt. Kannst du vielleicht noch ein bisschen ausführlicher beschreiben, wie man dann direkt mit dem Klienten arbeiten kann, wenn es um Schulabsentismus geht?

Psychotherapeutin (00:02:16): Hmm, also, da es hier speziell um eine Angst ging, ähm war es so, dass wir eher eine Angstbewältigung gemacht haben. Und die geht ja im Grunde immer nur so, dass man wirklich Schritt für Schritt immer wieder der Angst sozusagen begegnet und das Kind wieder Schritt für Schritt in die Schule zurückgeführt wurde. Ähm das hat parallel aber auch außerschulische Lernbegleitung bekommen. Wie heißt denn das nochmal? Haus- und Krankenhausunterricht. Und wurde dann im Verlauf, ich sag jetzt mal von drei, vier Monaten wieder zurück in die Schule gebracht. Also jede Woche dann irgendwie erst eine Stunde am Tag, dann zwei Stunden und so weiter. So dass es nach und nach wirklich wieder eingegliedert wurde. Die Eltern haben sehr intensiv mitgearbeitet. Und die Lehrer auch. Also da gab es viel stabilen Hintergrund. Und das hat eigentlich zu diesem Erfolg auch geführt. Weil da wo der nicht ist, ist es sehr viel schwieriger.

Interviewerin (00:03:21): Also scheint auch die Zusammenarbeit mit allen Parteien sehr wichtig zu sein?

Psychotherapeutin (00:03:24): Total wichtig.

Interviewerin (00:03:27): Ok. Und es gibt ja verschieden Definitionen von Schulabsentismus oder was darunter verstanden wird. Wie fasst ihr das hier auf, oder wie fasst du das auf?

Psychotherapeutin (00:03:49): Ich weiß nicht was du dazu im Kopf hast. Absent ist für mich, nicht da. Also wirklich auch am Schulbesuch nicht mehr teilnehmen. Natürlich gibt es da Abstufungen. Es gibt welche die fehlen halt nur in den Randstunden, dann gibt es Kinder die in großen Zeiten fehlen, aber dann doch immer mal wieder hingehen. Klar.

Interviewerin (00:04:04): Genau, darauf wollte ich hinaus. Also es gibt ja diese Dreiteilung mit Schulschwänzen, Schulverweigerung und Zurückhalten.

Psychotherapeutin (00:04:18): Ja bei der Schulphobie und Schulschwänzen ist ja noch ein Unterschied, nä.

Interviewerin (00:04:21): Genau. Also hier wird dann schon unterschieden? Und die Therapie würde sich dann ja wahrscheinlich auch je nach dem unterscheiden. Die typischen Schwänzer, sind die hier auch?

Psychotherapeutin (00:04:30-1): Die Schwänzer kriegt man nur ganz schwer hier her. Und die Eltern haben auch Probleme, die auch bis hierher zu kriegen. Weil richtige komplette Schulabsentisten, die wirklich auch gar nicht mehr zur Schule gehen, sind schwer in die Therapie zu kriegen. Weil man ja dafür auch gewissermaßen eine Störungs- oder Krankheitseinsicht braucht und die ist bei manchen echt überhaupt nicht gegeben, weil die verweigern sich, aus welchen Gründen auch immer. Und da ist die Anbindung hier auch schwer. Und vielleicht ist Therapie manchmal auch zu hochschwellig. Bei den Schulphobikern ist das anders. Die kommen hierher und die wissen, dass sie ihre Angst haben. Da ist es, finde ich, klarer. Zumindest bei denen mit denen ich hier gearbeitet habe.

Interviewerin (00:05:10): Ok. Dann habe ich jetzt einen kleinen Themenwechsel. Und zwar geht es jetzt um Mobbing. Hattest du ja vorhin auch schon erwähnt, dass es hier Fälle von Mobbing auch gibt, mit denen du zu tun hast. Welche Rolle würdest du denn sagen spielt das an hamburgischen Schulen beziehungsweise Schulen im Allgemeinen.

Psychotherapeutin (00:05:32): Ich glaube, dass Mobbing inzwischen eine große Rolle spielt. Wobei das Wort an sich sehr abgenutzt ist. Weil inzwischen ja alles Mobbing auch genannt wird. Das finde ich ein bisschen schwierig. Ähm, wenn ich an Mobbing denke, denke ich eigentlich eher ans Jugendalter. Weil ich finde, dass es da sehr häufig auftaucht. Ich sag mal zwischen, hmm, zwölf und sechzehn oder so was. Ich bin ja nicht nur mit Hamburger Schülern zusammen, sondern auch mit Reinbeker oder in Schleswig-Holstein. Und ich finde da ist es teilweise schon sehr heftig, weil es oft auch irgendwie um Geld geht. Also wer keines hat, oder deutlich wird, dass es da nicht im Hintergrund ist, die werden teilweise ganz schön gepiesackt. Also Mobbing gibt es natürlich auch in Grundschulen. Aber ich habe das Ausmaß unter Jugendlichen, dieses Mobbing fand ich hart. Also auch mit Öffentlichkeits-Mobbing im Netz. Das hat ja heute auch eine ganz andere Qualität. Früher haben wir das, wie haben wir das früher genannt? Da war es eher trietzen oder so etwas. Aber heute hat es eben auch so eine Öffentlichkeit. Ähm, dass eine Patientin öffentlich, wie war das noch? Man hatte ins Netz gestellt, dass es wohl besser wäre, zu Hitlers Zeit hätte man solche Menschen wie sie umgebracht. Also das war schon hart. Und ich finde es teilweise auch echt hart. Heftigste Ausgrenzungen. Ich finde es sehr aggressiv. Unheimlich massive solcher

Auseinandersetzungen gab es, weiß ich nicht, gab es natürlich immer. Fand ich aber schon sehr heftig.

Interviewerin (00:07:25): Ok. Und (2) jetzt ist mir die Frage entfallen (5). Werden dann aus deiner Sicht auch die körperlichen Angriffe häufiger? Oder ist es eher das psychische?

Psychotherapeutin (00:07:48): Nee, gar nicht die körperlichen. Sondern das sind eher alles Angriffe, die nicht körperlich stattfinden. Oder meistens nicht körperlich, sondern die eher wirklich so ein Heruntermachen, hinter dem Rücken reden, meiden, wenn jemand kommt. Also richtig so, halt eher so psychisches Fertigmachen auch. Und dann eben auch in der Öffentlichkeit.

Interviewerin (00:08:11): Und könnte das deiner Erfahrung heraus eine Ursache für schulabsentes Verhalten sein?

Psychotherapeutin (00:08:20): Ja das ist es. Also es wird bestimmt ein Teil von Schulabsentismus sein, dass Schüler sich nicht mehr in die Schule trauen. Ich habe mal versucht nachzugucken auf die Schnelle. Aber ich habe nicht gefunden wie viel Prozent das von denen, die nicht zur Schule gehen, wie viele das sind.

Interviewerin (00:08:47): Ähm. Gibt es denn noch andere Ursachen, die für schulabsentes Verhalten hier häufig vorkommen, oder die dir jetzt häufig begegnen?

Psychotherapeutin (00:08:56): Also in der Beratungsarbeit zum Beispiel habe ich früher im Rebus, ich war ja auch mal mit im Rebus, also da gab es auch mal sowas, dass jemand wirklich zurückgehalten wurde. Weil die Familie irgendwie die Hilfe des Mädchens brauchte, Kinderbetreuung oder so. Das ist auch vorgekommen. Würde ich jetzt aber nicht sagen, dass das so der Hauptanteil ist von Schulabsentismus. Viel sind Schulphobien (2). Ja. Leistungsdruck, Versagensängste. So also in diesem Bereich auch.

Interviewerin (00:09:29): Und dann wahrscheinlich auch die klassische Unlust?

Psychotherapeutin (00:09:33): Ja klassische Unlust gibt es natürlich auch, gerade im Jugendbereich denke ich. Ähm, da gibt es, ach, einige von denen ich weiß, dass sie nicht regelmäßig gehen. Sondern, dass sie halt schon schwänzen. Aber eher auch mit Hintergründen, die nicht stabil und sicherheitsgebend sind, sondern wo eh auch Schwierigkeiten sind. Auch in Kombination mit Störungen des Sozialverhalten vielleicht. Ja, ja. Die eben auch diese Lücken nutzen können. So, wo eben vielleicht die Eltern auch nicht da

sind, das auch nicht mitkriegen. Weil die halten sich ja wahrscheinlich eher in den Einkaufszentren auf, in der Spielecke manchmal.

Interviewerin (00:10:13): Ja das stimmt. Jetzt hatten wir ja quasi die beiden Themenbereiche Schulabsentismus und Mobbing. In wie weit, das hatten wir gerade eben schon ein bisschen angesprochen, siehst du da Zusammenhänge? Also, dass das beides zusammenhängen kann.

Psychotherapeutin (00:10:28): Naja gut, erklärt sich wahrscheinlich relativ leicht. Wobei wir beide nicht wissen, nã, wie hoch ist eigentlich der Anteil von denen, die nicht gehen. Ähm, ich, natürlich wird es einen Zusammenhang geben. Ich habe aber eben auch Kinder hier, die gemobbt werden und tapfer in die Therapie kommen und trotzdem immer wieder in die Schule gehen. Die wechseln irgendwann zwar die Schule, was ich verheerend finde, für diese Menschen. Weil ich finde, wer Gewalt ausübt muss gehen. Aber da sind die Schulen noch lange nicht. Die haben eigentlich nicht viel vorgesehen dafür, wie sie damit umgehen wollen. Weil es aus meiner Sicht häufig auch bagatellisiert wird.

Interviewerin (00:11:09): Ja, ich glaube, das ist auch ein großes Problem die Bagatellisierung. Ähm, das schließt jetzt daran ein bisschen an. Also, wie gehst du einmal als Fachkraft jetzt auf Mobbing-Handlungen ein. Wenn jetzt hier jemand herkommt der extrem gemobbt wird. Was sind da deine Möglichkeiten? Und im zweiten Ansatz, was sind die Möglichkeiten von Schulen? Wie können die damit umgehen?

Psychotherapeutin (00:11:33): Hmm (2), naja meine Möglichkeiten sind schon zeitlich sehr begrenzt natürlich. Aber jetzt erst einmal auch die Person zu stärken. Weil häufig ist es ja so, dass sie sich selber auch als Opfer sehen. Und dem Mobbing eher zurückweichen, statt einen Schritt nach vorne zu gehen und sich dagegen zu wehren. Also viel ist Rückenstärkung. Aber auch immer irgendwie die Empfehlung Gespräche mit Lehrern, Gespräche mit Eltern und Lehrern. Weil es ja wichtig ist diesen Menschen auch so zu stärken. Weil häufig dann auch noch von den Eltern kommt: "Boah nun stell dich mal nicht so an, irgendwie mussten wir das früher auch aushalten. Ist ja jetzt nicht so ein Problem." So (2). Was war die zweite Frage oder der zweite Teil?

Interviewerin (00:12:24): In wie weit, also welche Handlungsmöglichkeiten die Schulen selber haben.

Psychotherapeutin (00:12:28): Puh. Manchmal denke ich, wenn sie nur wahrnehmen würden, was schon früher manchmal... Wenn einer irgendeinen Bockmist baute, musste man

zum Schulleiter und der hat dann gesagt: " So, wenn du jetzt nicht aufhörst damit, musst du die Schule verlassen." Und da finde ich, wer Gewalt ausübt muss die Schule irgendwann verlassen, wird überhaupt nicht eingehalten und sie nutzen nicht einmal mehr, glaub ich, manchmal dieses Gespräch. Dieses ernsthafte, hinter verschlossenen Türen. Ähm, ich glaube sie haben durch die Beratungslehrer, Sozialpädagogen, es gibt ja inzwischen so viele Menschen, die an den Schulen sind, die das mit moderieren könnten. Was aber, ja (2) aus meiner Sicht viel zu wenig gemacht wird und was die Schulen häufig auch nicht annehmen. Es gibt hier eine Schule, da gibt es Angebote von einer Fachkraft für Mobbing, weil die viele Probleme haben mit Mobbing auch. Und die Schule möchte nicht, dass diese Fachkraft in die Schule kommt. Die haben sich irgendwann einen Trainer eingekauft, der ist einen Tag gekommen und die haben irgendwas gemacht. Aber das hat ja nichts mit dem zu tun, was die Menschen da miteinander haben. Also da geht keiner in diese Beziehungen und klärt das, oder so. Und da könnte mit Sicherheit mehr gemacht werden. Und da haben die, glaube ich auch inzwischen natürlich wesentlich mehr Kompetenzen durch die Beratungslehrer und Sozialpädagogen und so weiter. Und es gibt vielmehr Trainings. Dieser No-Blame-Approach zum Beispiel. Wie die anderen alle heißen, weiß ich nicht mehr. Aber das finde ich ganz gut. Oder überhaupt einfach das Gespräch suchen, überhaupt in der Klasse. Es nicht dulden als Lehrer, dass das passiert. Weil es findet ja irgendwie ganz subtil statt. Der Lehrer selber könnte eigentlich immer schon, wenn er dann eingreifen würde, wenn das passiert, wenn er sieht natürlich nur, ist ja immer so ein Grad, könnte er schon vielmehr tun als er tut.

Interviewerin (00:14:21): Das heißt die Schulen beziehungsweise auch die Lehrer, die verschließen gerne die Augen vor der eigentlichen Problematik, oder?

Psychotherapeutin (00:14:26): Ja. Nehmen es nicht wahr, oder bagatellisieren es. Ich kann das jetzt natürlich nicht über alle Lehrer sagen. Denn das wäre unfair. Weil ich glaube, dass es auch wirklich tolle Lehrer gibt, die ihren Job auch gut machen. Aber ich habe wirklich erlebt, dass Kinder vorne an der Tafel verprügelt wurden und die Lehrerin hinten stand und gesagt hat sie müsste das eigentlich nur abwarten. Und das sind Situationen, die finde ich einfach furchtbar. Weil sie vielleicht selber auch Angst haben dann. Gut, dann geht es ja auch um körperliche Angriffe. Aber auch wo Essen weggenommen wird, Taschen verschwunden sind. Wo also immer so ganz subtil gehandelt wird und trotzdem kein Mensch da irgendetwas unternommen hat. Und da, finde ich, können die Lehrer mehr machen. Ich habe auch schon von Lehrern gehört, der hat einen Verfolgungswahn. Aber es stand im Internet. Und ich finde,

ja, es wird nicht ernst genug genommen von vielen Menschen. Ja, und ich finde es gut, dass es jetzt durch dich jetzt auch noch mehr Aufmerksamkeit bekommt.

Interviewerin (00:15:29): Und wenn es jetzt so weit kommt, dass die Kinder sich verweigern zur Schule zugehen, aus Angst oder aus welchen anderen Gründen auch immer. Wie kann auf so ein Verhalten reagiert werden? Sei es jetzt pädagogisch, oder schulisch, präventiv?

Psychotherapeutin (00:15:45): Wenn es dann gar nicht mehr geht, oder was ist damit gemeint?

Interviewerin (00:15:47): Ja, genau. Wenn es jetzt anfängt zu schwänzen oder gar nicht mehr geht.

Psychotherapeutin (00:15:50): Wenn es anfängt zu schwänzen, wäre es natürlich gleich gut in den Anfängen dem entgegen zu wirken. Über Gespräche, über, nä, woran liegt es eigentlich, Diagnostik und so weiter. Wenn es komplett schwänzt, wird es sowieso auch schwierig. Weil die Rückführung einfach dann extrem schwer ist. Wenn die Jugendlichen schon ganz lange nicht mehr gegangen sind, also es gibt Jugendliche, die waren hier, der eine geht glaube ich schon ein halbes Jahr nicht mehr. Trotzdem, von Lippenbekenntnissen oder so, ist das mit einer ambulanten Therapie nicht mehr zu machen. Und es ist dann eben angesagt, eine Aufnahme in der Psychiatrie, wenn jemand gar nicht mehr. Und die haben ja dann Schulversuch am Ende der Therapie. Da werden die dann wieder in die Schule eingegliedert und gehen dann Schritt für Schritt wieder zurück.

Interviewerin (00:16:42): Wie hoch ist denn eigentlich die Wahrscheinlichkeit, dass man überhaupt einen Platz kriegt in einer stationären Therapie, wenn man sich verweigert zur Schule geht. Also, wie lange sind da die Wartezeiten?

Psychotherapeutin (00:16:53): Ja, es gibt natürlich Wartezeiten, wie in den Praxen auch. Die Wartezeiten bei den Kollegen sind im Moment auch bis zu einem halben Jahr.

Interviewerin (00:17:01): Oh so lang.

Psychotherapeutin (00:17:02): Ähm. So ein Schüler kann aber vormittags kommen. Deswegen kann man dadurch, zum Beispiel ambulant, die Zeiten verkürzen. Sodass man mit dem auf jeden Fall erst einmal anfangen kann zu arbeiten, wenn er dann vormittags kommt. Ähm, in den Psychiatrien, ich weiß nicht, ich würde denken, dass bestimmt die Wartezeiten im Moment auch bei drei vier Monaten liegen. Ob die so einen jungen Menschen dann

vorziehen, weiß ich nicht. Je länger man wartet, desto schwieriger wird die Rückführung sein. Deswegen finde ich es immer ganz wichtig, wenn so jemand anruft, den auch sofort zu nehmen.

Interviewerin (00:17:37): Ja, jetzt bin ich quasi auch schon bei meiner letzten Frage, auf die das Interview eigentlich hinaus laufen soll. Für wie sinnvoll hältst du die engere Verknüpfung der beiden Bereiche Mobbing und Schulabsentismus? Also sollte mehr auf die Zusammenhänge eingegangen werden? Wie könnte sowas in der Praxis aussehen?

Psychotherapeutin (00:17:52): Naja, immer in dem Moment, wo es Zusammenhänge gibt, ist es natürlich total wichtig irgendwie darauf einzugehen. Und da, auch wenn die Zahlen dünn sind, aber da man davon ausgehen kann, dass auch Menschen, die gemobbt werden, das einfach nicht lange aushalten können oder nicht ewig aushalten können, dass es dann vorkommt und, dass man dem dann auch gerecht werden muss, indem man dann auch beide Aspekte betrachtet. Oder sich um beides auch kümmert. Klar macht total Sinn.

Interviewerin (00:18:30): Hast du da eine Vorstellung, wie das in der Praxis aussehen könnte? Weil jetzt haben wir ja heraus gearbeitet, dass Mobbing und Schule sowieso schon ein schwieriges Thema ist.

Psychotherapeutin (00:18:36): (5) Naja. Käme dann ja auch immer auf die Kombination an. Wenn ein Mensch noch zur Schule geht und er Mobbing erlebt, dann ist das auf jeden Fall erst einmal etwas ganz anderes, als wenn er nicht zur Schule geht. Wobei am Ende geht es immer wieder darum den Selbstwert zu stärken, die Person in ihren, ja, in sich zu festigen. So dass sie irgendwann wieder überhaupt wieder in die Schule gehen kann. Auch wenn man Mobbing erlebt hat, das ist ja so als hätte man einem den Boden unter den Füßen weggezogen. Das ist sehr depressiv, sehr wenig Selbstwertgefühl. Und das gilt es, egal warum man nicht geht, das gilt es immer wieder auch aufzubauen. Von daher unterscheidet sich das nicht. Sondern eigentlich liegt der Unterschied nur darin, wie lange ist einer nicht gegangen, was war die Ursache dafür, also ist es eine Phobie oder war es Mobbing oder so, und dem dann gerecht zu werden.

Interviewerin (00:19:34): Ok, sollte so etwas dann im Kontext Schule, also in der Schule selber stattfinden? Oder siehst du das eher ausgegliedert?

Psychotherapeutin (00:19:55): Also wo man eher damit umgehen soll? Ich glaube, dass da ja jeder Platz richtig ist. Die Schulen haben keinen therapeutischen Auftrag. Und das ist auch

richtig so. Ich finde nicht, dass man da alles vermischen sollte. Man braucht auch so eine Insel, in der man sich auch zeigen kann mit all dem, was man hat. Und die Menschen, die unter Mobbing gelitten haben, die haben eben nicht so viel Selbstbewusstsein. Da ist es ganz gut, auch auf so eine therapeutische Insel zu kommen, wie auch hier in dieser Praxis. Und, ähm, ja nach und nach sich wieder aufzubauen. Schulen haben, da einen anderen Auftrag. Nämlich die Schüler zu begleiten und sie wieder in die Schulen zu holen, sie in den Zeiten auch zu unterstützen, wo sie eben nicht gehen können. Über zum Beispiel Haus- und Krankenhausunterricht. Aber das ist auch ganz unterschiedlich organisiert. In Schleswig-Holstein machen die Lehrer das vor Ort in den Schulen. Das ist in Hamburg nicht so. Weil da gibt es den Haus- und Krankenhausunterricht, der irgendwie so etwas separates ist. Aber hier in diesem einen Fall, den ich hatte, haben das die Lehrer gemacht. Und da gibt es natürlich einen Auftrag. Ein Kind hat ein Recht auf Schule. Ganz egal was da passiert ist.

Interviewerin (00:21:04): Ok. Möchtest du noch irgendetwas hinzufügen. Fällt dir zu dem Thema noch irgendetwas ein, was ich völlig vergessen habe?

Psychotherapeutin (00:21:09): Bestimmt würde es mir später einfallen. Weil, wenn man natürlich erst einmal anfängt sich damit auseinander zu setzen, dann kommt bestimmt noch irgendwas. Aber im Moment fällt mir nichts ein, wenn du keine Fragen mehr hast.

Interviewerin (00:21:24): Also von meiner Seite aus, war es das erst einmal auch. Vielen Dank für das Gespräch und die Zeit, die du dir genommen hast.

Anhang 4: Interview 3

Interview mit zwei MitarbeiterInnen des ReBBZ Hamburg Bergedorf, geführt am 21. Januar, 9:00-10:30 Uhr, in den Räumlichkeiten des ReBBZ Bergedorf

Interviewerin (00:00:00-0): Also vielen Dank, dass ihr euch die Zeit genommen habt meine Fragen zu beantworten. Und meine erste Frage wäre dann auch gleich in welcher Einrichtung ihr tätig seid und welche Aufgaben ihr dort übernehmt?

Person 1 (00:00:13-2): Also wir arbeiten im Regionalem Bildungs- und Beratungszentrum. Bereich, also Abteilung Bildung in Bergedorf.

Person 2 (00:00:26-1): Einwand. Wir sind nicht die Bildungsabteilung, wir sind die Beratungsabteilung.

Person 1 (00:00:32-0): Bildungs- und Beratungszentrum, Abteilung Beratung. Genau.

Person 2 (00:00:34-3): Also die genaue Abkürzung von dem Kürzel, wir nennen uns ja ReBBZ, ist Regionale Bildungs- und Beratungsabteilung. Und wir sind der Beratungsteil.

Interviewerin (00:00:47-9): Und dann Beratung in allen Bereichen, die mit Schule zu tun haben?

Person 2 (00:00:51-9): Das ist richtig. Ja.

Interviewerin (00:00:53-0): Und in welchem Kontext habt ihr dann mit Schulabsentismus zu tun? Oder habt ihr überhaupt mit Schulabsentismus zu tun?

Person 1 (00:01:02-1): Ich glaube wir haben die Frage noch nicht ganz beantwortet. Weil du gefragt hattest welche Aufgabenbereich wir noch übernehmen.

Interviewerin (00:01:08-4): Ja stimmt.

Person 1 (00:01:09-0): Oder ist sie damit beantwortet, wenn wir sagen, die Aufgabe hat mit Schule zu tun?

Interviewerin (00:01:15-8): Nee. Ihr könnt da gerne noch mehr zu sagen. Da war ich zu schnell.

Person 1 (00:01:19-9): (Lacht) Also ich würde das jetzt so verstehen, dass wir jetzt unseren Aufgabenbereich, also was wir zwei hier machen, erklären. Also wir sind hier ja die

Sozialpädagogen. Vielleicht sollte man das noch dazu sagen, dass wir noch einmal in anderen Aufgabenbereichen arbeiten. Hier arbeiten Sozialpädagogen, Sonderpädagogen und Psychologen. Und wir haben zum Teil auch unterschiedliche Aufgabenbereiche. Also mein Aufgabenbereich ist zum Beispiel gerade Absentismusbildungen zu bearbeiten. Unter anderem auch die Statistik für Absentismusbildungen für die Stadtteilschulen zu führen. Dann, wenn es um den Bereich Verhalten geht. Wenn Anfragen kommen von Schulen, die das Verhalten betrifft. Gewalt, Mobbing (3). Willst du noch was ergänzen?

Person 2 (00:02:06-7): Klassenberatung. Also Schüler übergreifende Beratung. Wenn Lehrer oder Lehrerteams mit dem sozialen Gefüge nicht zurecht kommen und wenig Unterricht stattfindet, dann hätten sie gerne noch methodische Hinweise, wie zum Beispiel eine Klasse zu führen, zu leiten ist.

Interviewerin (00:02:33-6): Sehr vielfältig auf jeden Fall bei euch hier. Dann (2) wollt ihr noch irgendetwas zu der Frage ergänzen?

Person 2 (00:02:44-0): Ja. Wir nennen das Kollegium, also dieses gemischte Kollegium, multiprofessionelles Team. Dadurch, dass wir unterschiedliche Schwerpunkte in unseren Ausbildungen hatten. Also vom Psychologen bis Sonderpädagogen, Lehrern.

Person 1 (00:03:02-7): Ach Lehrer sind noch dabei.

Interviewerin (00:03:09-4): Dann würde ich jetzt zur nächsten Frage kommen. Also in welchem Kontext ihr mit Schulabsentismus zu tun habt. Habt ihr ja gerade schon so ein bisschen angeschnitten. Vielleicht könnt ihr das noch ein wenig näher ausführen?

Person 2 (00:03:19-3): Ja. Das wird unterschiedlich bearbeitet das Thema Absentismus. Die Stadtteilschulen, die Beratungsbereiche haben, also diese Beratungsabteilungen nennen die sich, dort sind sozialpädagogische Fachkräfte angestellt. Die müssen den Absentismus selbstständig bearbeiten. Können uns aber zur Unterstützung bei offenen Fragen, die sie haben, hinzuziehen. Wir sind bei den Schulen, in denen es keine Beratungsbereiche gibt, sind wir verpflichtet den Absentismus zu bearbeiten. Das ergibt sich aus dem Hamburger Schulgesetz. Die Schulen haben einen Vorlauf, in dem sie versuchen einen Absentisten, wir sprechen jetzt nur in der männlichen Form, wieder in die Schule zu reintegrieren. Wenn es der Schule nicht gelingt einen Schüler nach der Handreichung zum Umgang mit Schulpflichtverletzung, wenn sie den Schüler oder die Schülerin nicht zurückbekommen, nachdem sie den Handlungsleitfaden abgearbeitet haben, dann müssen sie sich an das ReBBZ

wenden. Und wir übernehmen dann eine Weiterbearbeitung. Die Weiterbearbeitung sieht so aus, dass wir Eltern einladen, Schüler einladen. Das ist schon fast weniger freiwillig. Das ist schon mehr eine Pflichtveranstaltung, um mit den Eltern, mit dem Schüler ins Gespräch zu kommen. Also einmal Problemlösung. Warum gehe ich nicht in die Schule? Und dann aber auch aufzeigen was es für Konsequenzen hat, wenn man nicht in die Schule geht. Und das im Wesen unentschuldig ist. Die Handreichung sieht vor oder das Hamburger Schulgesetz sieht vor, es dürfen drei Tage unentschuldig oder maximal 20 Stunden unentschuldig innerhalb eines Monats nicht überschritten werden. Wird das überschritten, beginnt dieser vorgegebene Bearbeitungsablauf nach der Handreichung und nach dem Hamburger Schulgesetz.

Person 1 (00:05:43-2): Dazu ist vielleicht noch zu ergänzen. Wir schalten auch das Jugendamt, also wir informieren auch das Jugendamt über Absentismusbildung und bei Bedarf ziehen wir dann auch noch das Jugendamt zur Beratung hinzu.

Interviewerin (00:05:53-8): Der Bedarf wäre dann, wenn sich der Fall gar nicht klären lässt, keine Einsicht vorhanden ist, oder?

Person 1 (00:05:59-7): Wenn es, genau, wenn es sich nicht klären lässt beziehungsweise, wenn wir auch sehen, dass es vielleicht auch familiäre Ursachen für (3) den Absentismus gibt.

Interviewerin (00:06:11-8): Du hast jetzt auch vorhin gesagt, dass die Schulen zunächst versuchen das alles alleine zu regeln und dazu diesen Leitfaden quasi abarbeiten. Wie viel Zeit haben die denn in der Regel?

Person 2 (00:06:21-1): Ich meine das sind sechs Wochen. Also sie haben eine Bearbeitungszeit von sechs Wochen. Und wenn es innerhalb dieser sechs Wochen nicht funktioniert, dann ziehen sie das ReBBZ hinzu.

Interviewerin (00:06:32-4): Ok. Und Schulabsentismus ist ja ein relativ großes und weites Themengebiet. Unterscheidet ihr oder wie definiert ihr Schulabsentismus und unterscheidet ihr verschiedene Formen von Schulabsentismus in eurer Einrichtung?

Person 1 (00:06:45-2): Ja wir haben hier den, wir nennen das, Schulentzug. Das heißt wenn Eltern von jüngeren Schülern ihre Kinder nicht regelmäßig zur Schule schicken. Dann nennen wir das Schulentzug. Dann gibt es das Schwänzen. Das kommt meistens bei älteren Schülern vor, die dann nicht regelhaft in die Schule gehen. Schulverweigerung.

Person 2 (00:07:14-5): Ja, Schulverweigerung, das ist mit dem Schwänzen gleich zu setzen.

Das ist immer ein bisschen schwierig mit der Definition und zu unterscheiden was ist Schulverweigerung und was ist Schulschwänzen. Es ist eigentlich eins. Beim Schulentzug, da stehen die Eltern dahinter und sagen: „Du gehst nicht in die Schule“. Und da werden häufig Gründe angeführt, dass sie Angst haben, dass die Kinder auf dem Schulweg entführt werden oder, dass sie Angst haben, dass den Kindern in der Schule etwas Ungutes angetan wird. Und deswegen sagen die Eltern in einigen Fällen auch unser Kind geht nicht in die Schule, weil wir Angst haben, dass in der Zeit vom Schulweg, Schulweg ist ja schon Schule, vom Hinweg über Schule bis zum Rückweg dem Kind etwas passieren könnte, was wir nicht möchten.

Interviewerin (00:08:04-6): Und kommen solche Fälle häufiger vor, dass die Eltern dem Schulbesuch entgegenstehen oder ist das eher die Ausnahme?

Person 2: (00:08:10-6): Das ist möglicher Weise Stadtteilbedingt. Jetzt musst du mit meiner Aussage vorsichtig umgehen. Nicht, dass die in so eine rassistische Ecke gepackt wird. Wir haben in diesem Bergedorfer Bereich (2). Also mit Bergedorf ist nicht nur Bergedorf mit gemeint. Sondern das ist Allermöhe, das sind die Vier- und Marschlande. Bergedorf ist ja ein großes Einzugsgebiet. Über den Daumen sind das, glaube ich, 17.000 Schüler in dem Bereich. Und der Schulentzug findet häufig statt bei Menschen mit Migrationshintergrund. Insbesondere bei Roma und Sinti. Da wird angeführt, wenn sie ihre Kinder in die Schule schicken, dass sie Angst vor Entführungen ihrer Kinder haben. Das ist häufig ein Grund der genannt wird.

Person 1 (00:09:03-2): Es gibt da noch die Schulangst. Das ist ja auch noch eine Form von Absentismus. Und zwar, wenn Schüler Angst haben in die Schule zu gehen, weil es entweder einen Vorfall in der Schule gab. Weil sie sich da eben vielleicht auch gemobbt fühlen. Und das kommt immer öfter vor habe ich das Gefühl. Immer öfter.

Interviewerin (00:09:28-4): Und wie würdet ihr verteilungsmäßig jetzt, wenn ihr die drei Bereiche Schulschwänzen, Schulangst und Schulentzug habt, diese ranken?

Person 2 (00:09:41-1): Schwänzen auf jeden Fall. Also Schwänzen unentschuldigter Schulbesuch.

Interviewerin (00:09:47-8): Und an zweiter Stelle? Dann die Schulangst, oder?

Person 2 (00:09:49-0): Hmm. Ich glaube dazu können wir keine Aussage machen, was als nächstes kommt. Das kann man nicht genau sagen.

Interviewerin (00:10:01-3): Ok. Aber Schwänzen ist denn das typischste.

Person 2 (00:10:02-5): Auf jeden Fall.

Interviewerin (00:10:04-4): (8) Ähm. Genau. Ihr habt ja jetzt schon ein paar Ursachen oder mögliche Ursachen aus euren Erfahrungen heraus genannt. Fallen euch da noch mehr ein? Also ihr hattet ja zum Beispiel bei dem Entzug durch die Eltern gesagt, dass da häufig die Angst vor Entführung der Kinder eine Rolle spielt. Für das Schulschwänzen?

Person 2 (00:10:23-2): Häufig nicht. Nicht häufig.

Interviewerin (00:10:25-9): Ja.

Person 2 (00:10:26-3): Es ist ein besonderer Kulturstamm, der das sagt.

Interviewerin (00:10:33-2): Ok. Aber könnt ihr noch weitere Ursachen für schulabsentes Verhalten im Allgemeinen benennen?

Person 2 (00:10:38-5): Das hatte meine Kollegin angesprochen. Also ich würde sagen Schulschwänzen beginnt eigentlich nach der Grundschule. Und da kommen besonders die unterschiedlichen Familienstrukturen zum Tragen. Also Eltern, die möglicher Weise in der mehrfachen Generation arbeitslos sind, keine Motivation haben, keinen Antrieb haben morgens aufzustehen und den Kindern zu vermitteln, dass sie in die Schule gehen müssen. Sondern die Kinder sind in der Regel oder nicht in der Regel, die Kinder sind häufiger auf sich alleine gestellt. Sie müssen sich also morgens selber motivieren in die Schule zu gehen. Also früh aufzustehen, in die Schule zu gehen, dann ihre Arbeiten dort zu machen und dann nach Hause zu kommen, um da möglicherweise wieder nachzuarbeiten. Das ist schwierig bei Familien, die nicht in dieses allgemeine gesellschaftliche Sozialgeflecht eingebunden sind. Dann gibt es die Schüler, die möglicherweise, nicht die möglicherweise. Dann gibt es Schüler, die leistungsmäßig abgehängt sind und die merken es macht gar keinen Sinn für mich in die Schule zu gehen. Ich erreiche meine Noten nicht, die ich brauche, um möglicherweise den ersten Schulabschluss zu bekommen. Erster Schulabschluss ist ja der neue Begriff für den Hauptschulabschluss. Den Hauptschulabschluss gibt es nicht mehr. Und wenn Schüler merken, dass sie abgehängt sind, dann verlieren sie die Motivation in die Schule zu gehen. Dann ist Schule für sie eigentlich nur noch ein Treffpunkt für soziale Kontakte. Hinzu kommen bei einigen später auch noch Drogen, die dann den Blick für das Wesentliche ein wenig verzerren. Sie leben in einer anderen Welt. Und sind Drogen im Spiel hört das dann

irgendwann ganz auf.

Person 1 (00:12:31-0): Einen Grund sehe ich zum Beispiel bei dem Schulentzug noch. Dass Eltern, die zum Beispiel psychisch krank sind, also vielleicht an einer Depression leiden und es eben halt auch morgens nicht schaffen rechtzeitig aufzustehen, dass es dann zum Schulentzug kommt. Das heißt, dass die Kinder dann entweder erst zur zweiten oder zur dritten Stunde geschickt werden oder es Tage gibt, an denen sie gar nicht in die Schule kommen. Zum Schulschwänzen. Da finde ich, gibt es speziell bei Mädchen so ein (2) was heißt Phänomen? Also das hängt ganz viel zusammen mit der Peergroup. Also in welchem Umfeld sie sich aufhalten. Oft kommt es vor, dass sie dann Freunde haben, die schon älter sind und nicht mehr in die Schule gehen. Und es dann bei den Mädchen eben so ist, dass sie bei dem Freund übernachten und auch nicht mehr regelhaft in die Schule gehen. So als einzelne Beispiele.

Interviewerin (00:13:33-6): Noch weitere Ursachen die euch jetzt einfallen, die ihr noch benennen wollt?

Person 2 (00:13:38-9): Also ein Teil oder ein kleiner Teil ist sicherlich auch Mobbing, das innerhalb von Klassenverbänden oder auf dem Schulhof stattfindet. Dann die größeren, also die Kinder die auf der Schwelle von Kindern zu Jugendlichen stehen, die dann solche Angst haben, dass sie nicht mehr zur Schule gehen mögen. Und das aber auch zu Hause nicht erzählen, sodass die dann auch unentschuldig fernbleiben bis das die Eltern irgendwann merken. Das ist dann so, dass es eher durch so einen Zufall rauskommt. Es gibt nicht immer sofort Rückmeldungen aus den Schulen, wie es die Handreichung besagt, sondern es gibt Schulen, die das lange gar nicht merken, dass ein Schüler fehlt. Das sind insbesondere große Schulen. Und dann kommt das erst ans Tageslicht und kann bearbeitet werden.

Person 1 (00:14:33-1): Ein ganz kleiner Teil ist vielleicht auch noch, wenn Eltern Konflikte haben mit Lehrern und Schulleitung. Und sie dann ihre Kinder nicht zur Schule schicken und gerne einen Schulwechsel möchten.

Interviewerin (00:14:47-9): Die Ursachen scheinen ja sehr vielfältig zu sein, von dem was ihr alles angesprochen habt. Wie kann man denn auf schulabsentes Verhalten reagieren?

Person 2 (00:14:56-8): Das ist generell eine schwierige Frage. Das kollidiert aus meiner Sicht. Ich weiß nicht wie du das nachher wiedergeben willst. Aber ich finde die Schulen sind zu groß geworden. Die Stadtteilschulen haben zwischen 800 und 1500 Schüler. Die Schüler

sind dort aus meiner Sicht völlig anonymisiert. Die Lehrer wissen nicht mehr mit wem sie es zu tun haben. Es gibt zu viele Lehrer aufgrund dieser hohen Schülerzahl. Also die Schulen haben dann 100/ 120 Lehrer. Keiner kennt keinen mehr. Die Schüler können nicht mehr mit ihren Problemen zu ihrem Klassenlehrer gehen. Es gibt zwar noch einen Klassenlehrer, aber meistens oder häufig ist der Stundenanteil, den die Klassenlehrer geben, sehr sehr gering. Sodass ein hoher Durchsatz an Fachlehrern in einer Klasse ist. Und damit gibt es keine Beziehungsarbeit mehr oder nicht mehr in der Form, in der es das einmal gab.

Person 1 (00:16:06-7): Ich muss noch einmal die Frage hören. Es tut mir leid.

Interviewerin (00:16:09-2): Wie kann auf schulabsentes Verhalten reagiert werden? Also zum Beispiel schulisch, höre ich jetzt bei dir heraus, wäre es eine präventive Maßnahme, wenn die Schulen nicht so groß werden würden und damit eine engere Beziehung zwischen den Lehrern und Schülern stattfinden könnte.

Person 2 (00:16:23-4): Ja.

Interviewerin (00:16:23-9): Wäre das vielleicht ein präventiver Ansatz, um das zukünftig zu verhindern?

Person 2 (00:16:27-3): Ja. Also genau. Mehr persönliche Kontakte zu den Schülern pflegen, die nicht generell abgebrochen sind. Aber es ist schon immer mal wieder der Fall, dass keine Kontakte, keine persönlichen Kontakte, zwischen den Schülern und den Lehrern stattfinden.

Person 1 (00:16:47-1): Und was jetzt auch so die Handreichung hergibt ist, dass man einen Hausbesuch macht, wenn ein Schüler nicht kommt. Und am besten gleich am ersten Tag, wenn er nicht da ist und nicht erst eine Woche später, was leider vorkommt an den Schulen. Und dann mit den Eltern sprechen und die Eltern auch darauf aufmerksam machen, dass der Schüler nicht kommt. Das wäre sicherlich auch eine sinnvolle Sofortmaßnahme. Und wir gehen hier ja auch mit den Eltern ins Gespräch und fragen nach den Gründen. Wir versuchen dann auch eventuell die Eltern zu unterstützen, die zum Teil auch hilflos sind, wenn ein Schüler anfängt zu schwänzen.

Interviewerin (00:17:31-2): Gibt es dann noch weitere interventive Ansätze auf pädagogischer Ebene, die nicht unbedingt mit Schule an sich zu tun haben? Es gab ja zum Beispiel die 2. Chance, die jetzt ausgelaufen ist. Gibt es jetzt etwas Vergleichbares?

Person 1 (00:17:48-6): Hier in Bergedorf nicht.

Person 2 (00:17:52-6): Nein es gibt nichts Vergleichbares zur 2. Chance. Es gibt in Bergedorf diesen Mädchen-Treff, da wird wohl ein ganz kleiner Teil aufgefangen. Aber ansonsten das was da war für nicht motivierte Schüler ist abgebrochen mit der Beendigung der 2. Chance.

Interviewerin (00:18:15-4): Und außerhalb von Bergedorf? Ist euch da etwas bekannt?

Person 2 (00:18:18-8): Das kann ich nicht sagen. Wir arbeiten ja in Bergedorf. Bergedorf, muss man ja mal schauen, ist ein Stadtteil von Hamburg, der von Hamburg und von allen anderen Stadtteilen ziemlich isoliert ist. Und die Wege dann auch sehr weit sind. Sodass Stadtteil übergreifende Maßnahmen eigentlich nicht installiert werden können, da die Fahrtwege zu weit sind.

Person 1 (00:18:47-2): Aber eine Maßnahme fällt mir noch ein. Und zwar für psychisch kranke Schüler. Die haben die Möglichkeit den Hauptschulabschluss, also den ersten Bildungsabschluss, nachzumachen. Und die können in das ReBBZ Hamburg Mitte. Da gibt es eine Klasse, die ist offen für alle Schüler aus dem ganzen Gebiet Hamburg.

Interviewerin (00:19:20-3): Aber nur mit psychischer Erkrankung?

Person 1 (00:19:22-2): Nur mit psychischer Erkrankung.

Interviewerin (00:19:27-5): Dann kommt jetzt so ein kleiner Themenwechsel, wenn euch zu Schulabsentismus im Allgemeinen jetzt erst einmal nichts wichtiges mehr einfällt. Und zwar, es wurde schon ein bisschen angesprochen, geht es jetzt um Mobbing und welche Rolle findet ihr spielt Mobbing an Hamburger Schulen oder vielleicht in Bergedorfer Schulen?

Person (00:19:45-7): (5) Also von den Fällen, die ich habe, ist das (3). Wie viel hab ich gerade? Von zehn Absentismus-Fällen und da ist jetzt eine Schülerin dabei, die ist in der 10. Klasse, die nicht mehr in die Schule gehen kann, weil sie gemobbt wurde. Massiv wohl gemobbt wurde. Also Cyber-Mobbing ist da das Thema. Und die ist von der Hausärztin krankgeschrieben wegen starker psychischer Belastung. Und für die ist jetzt ein Antrag gestellt worden auf Schulwechsel. Das ist eine. Also es ist schon immer Thema, aber es prozentual das zu erfassen, das gibt es nicht. Das wird in der Statistik nicht unterschieden. Von daher kann man da nicht wirklich eine Aussage treffen. Also ich würde eher sagen, dass der Anteil, der gemobbt unentschuldigten Schüler, also der absenten Schüler eher gering ist.

Interviewerin (00:20:57-1): Meine Frage bezog jetzt erst einmal noch auf die allgemeinere Ebene. Also welche Rolle spielt Mobbing generell an Hamburger Schulen? Habt ihr das

Gefühl, dass das zu nimmt? Oder, dass das gar keine Rolle spielt?

Person 2 (00:21:03-1): Ach so. Abgekoppelt jetzt vom Absentismus?

Interviewerin (00:21:05-2): Jetzt erst einmal ja.

Person 2 (00:21:07-9): Das hat eine zunehmende Bedeutung Mobbing. Also das geht eigentlich quer durch, durch die Klassenstufen. Und das haben wir häufig das Thema.

Person 1 (00:21:24-0): Ja stimmt. Immer mal wieder. Wobei viel schon an den Schulen auch gearbeitet wird. Das heißt durch den Beratungsdienst an den Stadtteilschulen, den es da gibt, kommen wenig Fälle hier an, sondern meistens wird das dann vor Ort bearbeitet. Und wenn hier Fälle ankommen, melden das meistens die Eltern. Oft dann auch schon im Zusammenhang mit Schulwechsel. Das heißt die Schule hat dann schon etwas unternommen, hat schon versucht zu intervenieren und Eltern sehen, dass das nicht funktioniert und dann geht es meistens dann schon weiter und Eltern beantragen einen Schulwechsel.

Interviewerin (00:22:12-5) Hast du denn das Gefühl, dass die Beratungsdienst für das Klären von solchen Mobbing-Fällen gut ausgestattet oder gut ausgebildet sind?

Person 1 (00:22:19-4): Das kann ich nicht beurteilen.

Interviewerin (00:22:21-7): Ok. Weil du meinst, viele machen das selber.

Person 1 (00:22:23-0): Also ich weiß, dass es halt vom LI, also dem Lehrerinstitut für Fortbildungen, präventiv Programme gibt. Und ich nehme an, dass alle Klassen, 5., 6., 7., so ein Programm durchführen, aber wie das jetzt an den einzelnen Schulen gehandhabt wird müsste ich jetzt nachgucken. Also wir haben da mal eine Info bekommen, welche Schulen diesen Mobbing-Koffer haben. Das weiß ich jetzt so nicht. Und wann jetzt ein Präventiv-Programm startet weiß ich jetzt auch nicht. Kann ich nicht sagen, ob das in der 5. oder 6. Klasse stattfindet. Aber das etwas stattfindet, davon geh ich jetzt einfach mal aus. Und die Beratungsdienste haben ja auch die Möglichkeit Fortbildungen zu besuchen zu dem Thema. So wie wir natürlich auch Fortbildungen dazu besuchen. Zum Beispiel den Ansatz Blame-Approach könnte durchgeführt werden. Also es gibt präventive und interventive Ansätze, die durchgeführt werden, wenn Mobbing auftritt.

Interviewerin (00:23:34-0): Also jetzt hast du schon fast die zweite Frage zu dem Thema beantwortet. Wie Schulen auf Mobbing-Handlungen reagieren können und was ihr macht,

wenn solche Handlungen hier gemeldet werden?

Person 2 (00:23:44-3): (6) Ja also. Das Bearbeiten unterscheidet sich je nach Ausgangslage, also mit welcher Idee gemobbt und mit welcher Schärfe daran gegangen wird. Und dafür gibt es einen Paragraphen im Hamburger Schulgesetz, den § 49 Ordnungsmaßnahmen. Da wird dann geschaut, ob die Schule das erst einmal ohne Anwendung des Ordnungsmaßnahmen-Paragraphen klären oder ist der Vorfall so extrem und so hart ausgeführt worden, dass gleich mit den entsprechenden Konsequenzen gearbeitet werden muss. Also Anzeige bei der Polizei, dann Durchführung des § 49. Das muss dann die Schule für sich entscheiden. Fünfte Klassen ist zunehmend, dass die neue Zusammensetzung der fünften Klassen, also von der Grundschule in die weiterführende Schule werden die Klassen neu Zusammengesetzt und es kommt vermehrt erst einmal in der Anfangsphase einer fünften Klassen zu sozialen Trainings in den Klassen. Also der primäre Ansatz, das Lernen dort, also das weiter normal gelernt wird dort wie an einer Grundschule, findet da erst einmal nicht statt. Sondern der Fokus liegt häufig auf dem Bereich soziales Training, Umgang der Schüler untereinander.

Interviewerin (00:25:36-7): Ist dann ja auf jeden Fall schon einmal präventiv ein Schritt nach vorne würde ich sagen.

Person 2 (00:25:40-3): Ja. Das ist aber auch häufig oder häufiger eine Notmaßnahme, weil die 5. Klässler, also die etwas zehn, elf jährigen, sind manches Mal sozial so schlecht aufgestellt sind, dass Unterricht kaum möglich ist. Also es hat in diesem Jahr in den fünften Klassen eine Verschärfung des unsozialen Verhaltens gegeben, dass Unterricht kaum möglich war.

Interviewerin (00:26:08-9): Ok. Und wenn eine Mobbing-Meldung zu euch kommt? Was könnt ihr dann machen? Oder was macht ihr dann?

Person 1 (00:26:16-8): Das hängt auch von Fall zu Fall ab. Je nach dem. Also erst einmal werden Gespräche mit dem Mobbing-Opfer geführt vor allem. Und dann wird geguckt. In einem Fall habe ich angeboten die Methode Blame-Approach durchzuführen in der Schule. Da gab es aber einen Beratungsdienst, der dann in die Klassen gegangen ist und das mit der Klasse geklärt hat. Aber ich habe dann die Idee beziehungsweise die Methode eingegeben und die Durchführung hat dann der Beratungsdienst der Schule übernommen. Zum Teil werden hier auch Einzelgespräche mit den Betroffenen geführt. Das heißt mit dem Opfer. Es gibt so eine Art stärkende Maßnahme um Selbstbewusstsein aufzubauen. Wie kannst du mit den

Situationen umgehen? Was passiert da mit dir? Also Einzelgespräche, Beratungsgespräche, regelhafte. Dann, das hab ich jetzt noch nicht gemacht, zum Teil wird auch in die Klassen gegangen und mit den Klassen gearbeitet. Da kann mein Kollege noch einmal was zu sagen.

Person 2 (00:27:37-7) Ähm (4). Das hat schon stattgefunden Klassenberatung, also arbeiten mit Schülern. So ein Programm dauert dann etwa eine Woche. Da wird eben in unterschiedlichen Situationen mit den Schülern und den Lehrern und den Mitarbeitern vom ReBBZ an dem Thema gearbeitet. Also Sozialverhalten und Abwendung von der Mobbing-Situation. Also schaffen eines sozialen Gefüges. Das ist aber auch eine nicht primäre Aufgabe des ReBBZ, sondern das obliegt eher der Beratungsstelle Gewaltprävention, sich mit dem Thema Mobbing zu beschäftigen und zu schauen was kann die Beratungsstelle Gewaltprävention, Abkürzung ist BSG, zum Thema Mobbing dazu tun. Da gehen dann die Mobbing-Beauftragten, die Mobbing-Moderatoren dann teilweise in die Klassen.

Interviewerin (00:28:50-8): Soll ich weiter machen mit meinen Fragen oder willst du noch schnell den neuen Begriff für Opfer suchen.

Person 2 (00:28:55-1): Nee, nee. Das ist nicht schnell. Nein, nein. Da muss ich erst einmal nachgucken. Ich wollte nur noch einmal diese Begrifflichkeiten nochmal suchen.

Person 1 (00:29:00-7): Weil man nicht mehr Opfer sagt?

Person 2 (00:29:02-9): Ja. Man sagt auch nicht mehr Täter meines Wissens. Wo ist das letzte Protokoll? Aber das können wir ja sonst auch ans Ende stellen.

Interviewerin (00:29:12-3): Ja, gut. Ähm. Jetzt kommen zur Verknüpfung der beiden Bereiche Mobbing und Schulabsentismus. Also in wie weit seht ihr da einen Zusammenhang zwischen den beiden Bereichen? Gibt es einen Zusammenhang eurer Meinung nach?

Person 1 (00:29:25-4): Also wenn (3). Kann man auch nicht so allgemein beantworten. Ich glaube es gibt zum Teil einen Zusammenhang. (5) Aber oft spielen auch noch andere Dinge mit rein. Das heißt, das ist auch für uns immer ganz schwierig das zu beurteilen, weil wir meistens nur die Sicht des Opfers hören. Und zum Teil uns die Schulen dann auch eine andere Sicht geben. Und daher kann ich da gar nicht so viel zu sagen. Es hängt sicherlich zusammen, dass Schüler nicht mehr zur Schule gehen, wenn sie sich in der Schule nicht wohl fühlen. Das heißt auch von den anderen Mitschülern auch nicht so angenommen fühlen, wie sie sind und dann ständig gehänselt werden, dann führt das bei manchen dazu, dass sie nicht mehr

regelmäßig in die Schule gehen.

Interviewerin (00:30:35-0): Ok. Aber es besteht die Möglichkeit, dass zusätzlich auch noch andere Probleme in der Regel mitspielen?

Person 1 (00:30:41-4): Genau. In der Regel, denke ich, spielen auch noch andere Probleme da eine Rolle. Man muss auch gucken, wie der Schüler aufgestellt ist. Also was hat der Schüler für soziale Kompetenzen? Und gibt es eventuell auch noch familiäre Probleme bei dem Schüler? Ja das würde ich jetzt so sagen, dass es nicht allein nur am Mobbing liegt.

Interviewerin (00:31:03-2): Es gibt also nicht gleich die Kausalkette Mobbing ist gleich Schulabsentismus, sondern plus Fragezeichen.

Person 1 (00:31:07-8): Ja. Genau.

Interviewerin (00:31:13-3): Daran schließt die Frage an, ob ihr dann die Verknüpfung der beiden Bereiche für sinnvoll erachtet? Also, dass die beiden Phänomene zusammen betrachtet werden.

Person 2 (00:31:23-3): Im Zusammenhang nein. Das kann man nicht sehen. Weil der Anteil dann doch geringer ist, als der Anteil der reinen Schulschwänzens.

Interviewerin (00:31:41-2): Also der Fokus ist und sollte weiterhin auf den "normalen" Schulschwänzer gerichtet sein?

Person 1 (00:31:48-7): Ja

Person 2 (00:31:49-2): Ja

Person 1 (00:31:49-7): Ja, würde ich auch so sehen. Das andere muss auf jeden Fall angesprochen werden. Und da holen wir uns auch immer die Sicht der Schule ein. Aber, ja ich würde das jetzt auch so sehen, dass es jetzt nicht nur das Mobbing ist, sondern, dass das Schulschwänzen auch noch andere Gründe hat. Das die Sicht da eher noch einmal auf das andere gerichtet werden sollte.

Interviewerin (00:32:17-4): Also prozentual ist der Anteil so gering, dass dem jetzt nicht so viel Kraft geschenkt werden kann, soll?

Person 2 (00:32:24-6): Ja. Man muss das im Auge haben oder in Beobachtung haben, sowie

bei einer Absentismmeldung die Begrifflichkeit Mobbing fällt. Dann muss man da genau hinschauen.

Interviewerin (00:32:40-6): Das war es jetzt eigentlich schon mit meinen Fragen. Möchtet ihr noch irgendetwas ergänzen? Zu Schulabsentismus, Mobbing? Anderes?

Person 1 (00:32:52-8): Also vielleicht noch einmal zu dem Begriff Schulabsentismus oder dem Zusammenhang mit Mobbing. Was ich in der Arbeit eben erlebt habe ist, dass es, wenn es dann Mobbing ist, der größere Anteil der Jugendlichen, dann nicht mehr zur Schule geht, aufgrund der psychischen Belastung, die die Schüler dann erleben. Das führt dann auch oft zu einer psychischen Krankheit, die daraus entsteht. Dann kommt es auch so weit, dass die Schüler zum Teil auch ins Krankenhaus, also in die Kinder- und Jugendpsychiatrie, gehen müssen. Weil durch das Mobbing dann einfach eine so große Belastung entsteht.

Person 2 (00:33:39-1): Also es wird aber dem Thema Mobbing/ Gewalt immer mehr Rechnung getragen. Es wird von der BSG zunehmend Fortbildungsangebote zum Thema Deeskalation. Und das soll in der Grundschule dann auch gelehrt werden. Also die neuen Verhaltensweisen. Man hat das immer mehr im Blick das Thema Gewalt oder Mobbing. Mobbing ist Gewalt. Und von daher ist das als Einheit zu sehen. Und das heißt ab der Grundschule wird da vermehrt drauf geschaut.

Interviewerin (00:34:26-5): Weitere Anmerkungen?

Person 2 (00:34:29-4): Ja. Cyber-Mobbing ist immer mehr Thema im Zuge der Smartphones, Whats App oder facebook und der anderen sozialen Netzwerke, die bei jedem Menschen jetzt so zu finden sind. Also Beleidigungen, Drohungen und so finden eben nicht mehr face-to-face statt, sondern das geht übers Smartphone oder übers Internet.

Interviewerin (00:34:59-3): Dann sind wahrscheinlich die möglichen Handlungsansätze hier auch ganz anders.

Person 2 (00:35:01-7): Ja. (9)

Interviewerin (00:35:14-9): Noch weitere Sachen? (10) Nein? (4) Gut. Dann vielen Dank für die Zeit, die ihr euch genommen habt.

Anhang 5: Tabelle Inhaltsanalyse

Kategorie	Inhalt	Interview	Zeile
Definition Schulabsentismus		2	55ff
Erscheinungsformen	Passive Schulverweigerung	1	15, 60ff, 65, 69
	Aktive Schulverweigerung	1	15, 62ff, 65, 69
	Schulangst	1	68, 70, 76ff, 166ff, 212ff
		3	113ff
		2	23f, 37
	Schulphobie	1	70, 97ff, 233
		2	62, 74f, 123
	Schwänzen	2	62, 67ff, 126ff
		3	89ff, 92ff, 118, 135f, 160f
	Schulenzug	2	118ff
		3	87ff, 95, 109f, 156f
Ursachen schulabsenten Verhaltens	Individuell	1	77ff
		3	145ff, 154ff
		1	98ff
	Familiär	2	68, 120f, 128ff, 132
		3	76f, 136ff, 157ff
		1	84ff, 92ff, 112, 123
	Institutionell	3	115f, 179ff
		3	161ff, 169, 172
	Peers	3	161ff, 169, 172
	Kulturell	3	95ff, 110ff
Umgang mit	Formal	1	9ff, 16ff, 30ff,

Schulabsentismus	Pädagogisch	3	48-69, 70ff, 81ff, 174ff, 207ff
		1	46, 47ff, 106, 107ff, 121, 124, 125f, 127, 130ff, 137-157, 267ff, 276
		3	193, 203ff, 212ff, 230ff
		2	21f, 25ff, 41f, 46f, 51, 217ff, 221f, 233, 236f
Mobbing	Zum Begriff im Allgemeinen	2	83f
		3	332ff
	Mobbing-Handlungen	1	173ff, 180f, 186f
		2	89ff, 93, 98f, 105ff, 198, 199, 200, 260ff
		3	243, 299ff, 396ff
Rolle von Mobbing an Schulen	Welche Rolle spielt Mobbing an Hamburger Schulen?	1	162ff, 176ff, 181ff
		2	83f, 85, 86, 88f, 91ff, 95, 98, 109
		3	242, 245f, 255f, 257,
Umgang mit Mobbing	Pädagogisch	1	193-205, 208ff, 216ff, 244-251,
		2	142ff, 153ff, 157ff, 165f, 168ff, 180, 183f, 185f, 187ff, 192, 204f, 270f, 274ff
		3	243ff, 257-264, 273, 274, 276, 278, 292ff, 306-316, 318ff, 323f, 326f

	Formal	3	285-289
Zusammenhang Mobbing und Schulabsentismus		1	188f, 223-233, 234ff, 241ff, 251-260,
		2	212, 140ff, 245ff, 262f
		3	246ff, 340-347, 350f, 355ff, 361f, 391ff

Anhang 6: Gesprächsleitfaden zur Farsta-Methode

 **Gesprächsleitfaden zur Farsta-Methode**

Name der/des Befragten: Klasse: Datum:
Weißt du, worüber wir mit dir sprechen wollen? → <i>warten und sich nicht für dumm verkaufen lassen</i>
..... hat »Schwierigkeiten«. Weißt du etwas darüber? (Name des Opfers) → <i>kleine Unsicherheiten nutzen und bohren, zielstrebig bleiben</i>
→ <i>in Unterlagen blättern, dann konfrontieren</i> Wir wissen, dass du an diesen Schwierigkeiten beteiligt bist. Du hast Folgendes gemacht: 1. Am hast du 2. Am hast du 3. Am hast du → <i>keine Diskussion zulassen und keine Rechtfertigungsstrategien akzeptieren!</i>
Das klingt schlimm. Das ist nicht mehr harmlos, das ist Mobbing! Mobbing ist der absichtliche Angriff auf die seelische Gesundheit eines anderen Menschen. Das muss sofort aufhören!
Was kannst du dazu beitragen, dass das Mobbing gegen aufhört? (Name des Opfers) → <i>eigene Verantwortung abfragen, Zugeständnisse einholen und festhalten</i>
Was kannst du tun, wenn du andere dabei beobachtest? → <i>notieren und die Haltung vermitteln, dass man den Täter als Kooperationspartner gewinnen möchte</i>
Wir werden dich lang beobachten. Wir sprechen auch mit den anderen Beteiligten. (Zeitraum)
Dann werden wir noch einmal mit euch allen ein Gespräch führen. Bist du damit einverstanden?

(aus: Taglieber, W.: Berliner Anti-Mobbing-Fibel. Berlin: Landesinstitut für Schule und Medien 2005, S. 21.
 Ein weiterentwickelter Gesprächsbogen steht unter <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/mobbing-schule.html>)

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Historische Entwicklung der Schulabsentismusforschung.....	13
Abbildung 2: Gegenüberstellung aggressives Verhalten und Mobbing.....	34
Abbildung 3: Übersicht über die Mobbing.....	38
Tabelle 1: Überblick der Absentismusformen nach Ricking.....	20

Abkürzungsverzeichnis

ASD	Allgemeiner Sozialer Dienst
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BSB	Behörde für Schule und Berufsbildung
ESF	Europäischer Sozialfond
ICD-10	International Classification of Diseases
HmbSG	Hamburger Schulgesetz
ReBBZ	Regionales Bildungs- und Beratungszentrum

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, 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 Quellen kenntlich gemacht.

Hamburg, 10.06.2014