

Hochschule für Angewandte Wissenschaften
Hamburg
Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit

Schulabsentismus

Erklärungsansätze und Handlungsempfehlungen für
Hamburger Stadtteilschulen

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 21.03.2018

Vorgelegt von: Faßhauer, Katharina



Betreuende Prüfende: Prof. Dr. Jutta Hagen

Zweiter Prüfer: Prof. Dr. Jens Weidner

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Theoretische Auseinandersetzungen	3
2.1	<i>Das System Schule als Rahmen</i>	3
2.2	<i>Begriffsdefinitionen und Grundlagen</i>	6
2.3	<i>Formen von schulaversivem Verhalten</i>	8
2.3.1	Schulschwänzen.....	8
2.3.2	Angstbedingtes Meidungsverhalten.....	9
2.3.3	Zurückhalten durch die Eltern.....	10
2.3.4	Aktive und passive Schulverweigerung.....	11
2.3.5	Dropout und Schulabbruch.....	12
2.4	<i>Theoretischer Erklärungsansatz: Die Kontrolltheorie</i>	12
2.5	<i>Bedingungsfaktoren von Schulabsentismus</i>	18
2.5.1	Familiäre Faktoren.....	18
2.5.2	Persönlichkeitsmerkmale.....	20
2.5.3	Einfluss der Peer-Group.....	20
2.5.4	Schulische Faktoren.....	21
3	Forschungsstand Schulabsentismus in Deutschland	22
3.1	<i>Krefelder Studie</i>	23
3.2	<i>Untersuchungen des Deutschen Jugendinstitutes</i>	28
4	Schulabsentismus in der Freien und Hansestadt Hamburg	32
4.1	<i>Handreichung zum Umgang mit Schulpflichtverletzungen</i>	32
4.2	<i>Zahlen Schulabsentismus Hamburg</i>	34
4.3	<i>Behördliche Abläufe bei Schulpflichtverletzungen</i>	36
4.4	<i>Betrachtung der Sinnhaftigkeit von Bußgeldern</i>	37
5	Handlungsempfehlungen für Hamburger Stadtteilschulen	38
5.1	<i>Schulinternes Handlungskonzept</i>	39
5.2	<i>Verstärkung und Erfassung der Anwesenheit</i>	40
5.2.1	Anwesenheit verstärken.....	40
5.2.2	Erfassung von Fehlzeiten.....	41
5.3	<i>Beziehungsarbeit und Befähigung der Lehrkräfte</i>	42
5.3.1	Beziehungsarbeit.....	43
5.3.2	Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen.....	43
5.3.3	Entwicklung von Handlungsstrategien bei Lehrkräften.....	45
5.4	<i>Konfliktkultur</i>	47
5.5	<i>Peer-Education</i>	48
5.6	<i>Kooperationen im Handlungsfeld Schulabsentismus</i>	50
5.6.1	Kooperation mit den Eltern.....	50
5.6.2	Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe.....	52
5.6.3	Alternative Beschulung.....	54
5.6.4	Weitere Kooperationspartner.....	56
5.7	<i>Individuelle Fallbearbeitung</i>	57
5.7.1	Handeln im Einzelfall.....	58
5.7.2	Rückkehrgestaltung.....	59
6	Schlussbetrachtung	59
	Literaturverzeichnis	
	Anhang	
	Eidesstattliche Erklärung	

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zusammenhang zwischen schulaversiven Verhalten und Schulabsentismus	8
Abbildung 2: Sozialisationsfaktoren und Schulabsentismus	22

1 Einleitung

Das Thema Schulabsentismus steht in den letzten Jahren verstärkt im Fokus der Öffentlichkeit. Der Blickwinkel der Berichterstattung ist jedoch oft einseitig. Wenn Zeitungen über das Phänomen berichten, liegt der Fokus vielmals auf dem abweichenden Charakter der Schulverweigerung, gegen den man entschieden vorgehen müsste.

Im Jahre 2016 erschien im Hamburger Abendblatt ein Artikel mit der Überschrift: „Harter Kurs gegen Schulschwänzer“. In diesem Artikel wird hervorgehoben, dass die Hamburger Schulbehörde nun härter mit Bußgeldern gegen Schulschwänzer*innen vorgehen würde (vgl. Jacobs/Jakubowsky 2016, 12). Auf die jeweiligen betroffenen Schüler*innen und ihre individuellen Lebensbedingungen, die zum absenten Verhalten führen, wird nicht eingegangen. Lediglich die Tatsache, dass gegen das Hamburger Schulgesetz verstoßen wird, ist von Bedeutung.

Im Jahre 2010 führte die Bertelsmann Stiftung eine große Studie mit dem Titel „Unzureichende Bildung: Folgekosten durch Kriminalität“ über den Zusammenhang zwischen Schulschwänzen und Kriminalität durch. Die Forscher*innen errechneten ein Einsparpotenzial von bis zu 3,1 Milliarden Euro im Jahr, da bessere Bildung zu weniger Verbrechen führe (vgl. Bertelsmann Stiftung 2010, 12).

Die Zahlen der Schulabgänger*innen ohne Schulabschluss im Jahre 2016 sind für die Bundesrepublik Deutschland mit 49.193 Betroffenen (5,7%) besorgniserregend hoch (vgl. Statistisches Bundesamt 2018). Schulschwänzen stellt ein massives Problem dar, wenn nicht rechtzeitig und angemessen darauf reagiert wird. Jugendliche ohne Schulabschluss gehören zur Risikogruppe für soziale Probleme mit Arbeitslosigkeit, Armut, Drogenkonsum und Delinquenz sowie psychischen und physischen Auffälligkeiten (vgl. Ricking 2014, 9). Sie sind oftmals ihr Leben lang auf staatliche Unterstützung angewiesen. Dabei kommen die Betroffenen aus allen sozialen Schichten und allen Schulformen (vgl. ebd., 9).

Die Schule als Bildungs- und Erziehungsinstitution beeinflusst in starkem Maße das Leben ihrer Schüler*innen und in Folge dessen die Entstehung von Schulabsentismus. Die Schule muss ihr Potenzial und ihre Verantwortung in Bezug auf die Prävention und Intervention von Schulversäumnissen erkennen und aktiv werden. Dabei sind im System Schule alle Beteiligten gefordert, gemeinsam Handlungsschritte zum erfolgreichen Umgang mit Schulabsentismus zu entwickeln. Der Schulsozialarbeit als Soziale Arbeit am Lebensort Schule kommt bei Schulabsentismus eine besondere Bedeutung und Verantwortung zu.

Bevor jedoch Handlungsempfehlungen für den Umgang mit dem Phänomen ausgearbeitet werden können, muss das Thema des Schulabsentismus im Hinblick auf seine Formen, seine Entwicklung sowie seine Bedingungsfaktoren untersucht werden. Im weiteren Verlauf der Arbeit stehen die Handlungsempfehlungen im Fokus, welche den Hamburger Stadtteilschulen den Umgang mit dem Phänomen erleichtern sollen. Dazu wurden folgende Forschungsfragen entwickelt:

*Welche Erklärungsansätze und Bedingungsfaktoren für Schulabsentismus gibt es?
Welche Handlungsstrategien sollten die Hamburger Stadtteilschulen mit Hilfe der Schulsozialarbeit verfolgen, um Schulabsentismus vorzubeugen und zielgerichtet zu intervenieren?*

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage findet im ersten Teil eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Schulabsentismus statt. Bevor der Gegenstand des Schulabsentismus erläutert wird, wird zunächst ein Überblick über das System Schule als Rahmen gegeben. Des Weiteren erfolgen eine Darstellung der Begriffsdefinitionen sowie die Beschreibung der Grundlagen. Im Anschluss werden die Formen schulaversiven Verhaltens beschrieben, um die Vielfältigkeit des Phänomens zu erfassen. Danach folgt eine Betrachtung von Schulabsentismus im Rahmen der Kontrolltheorie, um das Thema anhand eines im Kontext vielfach genutzten theoretischen Ansatzes zu erklären. Anschließend werden zum tieferen Verständnis der Entstehung von Schulabsentismus die Bedingungsfaktoren erläutert. Im nächsten Teil folgt eine Darstellung des Forschungsstandes in Deutschland anhand zweier ausgewählter Studien. Diese ermöglichen zusätzlich zur theoretischen Auseinandersetzung mit Schulabsentismus die Betrachtung individueller Perspektiven von betroffenen Schüler*innen sowie die Ermittlung der Bedeutung des Systems Schule.

Im darauffolgenden Teil werden die „Handreichung zum Umgang mit Schulpflichtverletzungen“ sowie die aktuellen Zahlen zu Schulpflichtverletzungen in Hamburg dargestellt. Außerdem erfolgen eine Auseinandersetzung mit den behördlichen Abläufen sowie eine Betrachtung der Sinnhaftigkeit von Bußgeldverfahren. Ziel ist es, einen Überblick über das Phänomen des Schulabsentismus in Hamburg zu geben, da der Fokus dieser Arbeit auf den Hamburger Stadtteilschulen liegt. Im Schuljahr 2016/2017 besuchten 59.490 Schüler*innen eine Stadtteilschule. Von 1073 im Jahre 2016 eingegangenen Meldungen zur Schulpflichtverletzung betrafen 734 Meldungen Schüler*innen einer Stadtteilschule (vgl. Peponis/Sylvester 2017, 5). Bei den Hamburger Gymnasien mit 55.246 Schüler*innen erfolgen im Vergleich 92 Meldungen. Die

Stadtteilschulen sind im Kontext Schulabsentismus demnach als besonders risikobelastet einzuschätzen und wurden daher als Forschungsgegenstand gewählt.

Danach folgen die Handlungsempfehlungen für die Hamburger Stadtteilschulen im Umgang mit dem Phänomen Schulabsentismus, anhand welcher die zweite Forschungsfrage beantwortet werden soll. Den Abschluss bildet eine Schlussbetrachtung.

2 Theoretische Auseinandersetzungen

Im folgenden Kapitel wird zunächst das System Schule als Rahmen des Gegenstands Schulabsentismus beschrieben. Danach folgen eine Beschreibung der Begriffsdefinitionen und eine Erläuterung der Grundlagen zur Thematik. Im Anschluss werden die Formen des Schulabsentismus und sowie die Bedingungsfaktoren beschrieben. Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Schulabsentismus findet auf der Basis der Kontrolltheorie statt.

2.1 Das System Schule als Rahmen

Das Schulsystem bildet den Rahmen, in dem die Entstehung und Bearbeitung von Schulversäumnissen und Schulabsentismus erfolgt. Die Soziale Arbeit wird in der Lebenswelt Schule in Form der institutionalisierten Schulsozialarbeit auf verschiedenen Ebenen unterstützend aktiv. Jeder junge Mensch hat das Recht auf eine schulische Bildung. Dies gilt ungeachtet seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen oder einer Behinderung. Dieses Recht ist in § 1 des Hamburger Schulgesetzes (HmbSG) festgelegt, welches für die Freie und Hansestadt Hamburg seit dem 16.04.1997 gilt.

Die Schule, in dieser Arbeit in Form der Hamburger Stadtteilschulen, hat einen Bildungs- und Erziehungsauftrag, der in § 2 HmbSG festgeschrieben ist. Der Unterricht und die Erziehung der Schüler*innen sollen sich an den Werten des Grundgesetzes und der Verfassung der Freien und Hansestadt Hamburg orientieren. Dieser Auftrag gemäß § 2 HmbSG umfasst unter anderem die Erziehung und Förderung der Eigenverantwortlichkeit von Schüler*innen im Rahmen von Gleichheit, Gerechtigkeit sowie Toleranz und Solidarität. Ziel der schulischen Erziehung und des Unterrichts ist es gemäß § 2 HmSG, den Schüler*innen eine Entfaltung ihrer geistigen, körperlichen und sozialen Fähigkeiten sowie eine Stärkung ihrer Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft zu ermöglichen. Dabei wird die Förderung von Selbstständigkeit, Urteilsfähigkeit, Kooperations-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit sowie die Fähigkeit, verantwortliche Entscheidungen zu treffen angestrebt. Den jungen Menschen soll eine berufliche

Orientierung geboten werden, indem der Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt gemeinsam mit ihnen gestaltet wird. Weiterhin soll die Schule gemäß § 2 HmbSG durch die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten den Schüler*innen ermöglichen, eine selbstständige Persönlichkeit zu entwickeln, sodass sie aktiv am Leben in der Gesellschaft teilhaben und dieses auch mitgestalten können.

Gemäß § 15 HmbSG vermittelt die Stadtteilschule ihren Schüler*innen eine grundlegende und vertiefte allgemeine Bildung und ermöglicht ihnen entsprechend ihren Leistungen und Neigungen eine Schwerpunktbildung, die sie befähigt, nach Maßgabe der Abschlüsse ihren Bildungsweg an einer Hochschule oder in berufsqualifizierenden Bildungsgängen fortzusetzen. Dazu ermöglichen die Stadtteilschulen individuelles Lernen durch innere und äußere Differenzierung. Die Stadtteilschule umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 13 und schließt mit der Abiturprüfung ab, mit welcher die allgemeine Hochschulreife erworben wird. In der Studienstufe können gemäß § 15 HmbSG die schulischen Voraussetzungen für die Fachhochschulreife erworben werden. Am Ende der Jahrgangsstufe 9 wird der erste allgemeinbildende Schulabschluss (ESA), am Ende der Jahrgangsstufe 10 der erweiterte erste allgemeinbildende Schulabschluss oder der mittlere Schulabschluss (MSA) erworben, wenn die Schüler*innen die für diese Abschlüsse erwarteten Kompetenzen nachgewiesen haben.

Im Hamburger Schulgesetz § 35 ist festgehalten, dass die Schulen ihre Schüler*innen sozialpädagogisch beraten sollen. Nach § 13 Sozialgesetzbuch (SGB) VIII hat die Freie und Hansestadt Hamburg Jugendlichen sozialpädagogische Hilfen anzubieten und ein Teil dieser Aufgabe soll durch die Schulsozialarbeit in der Lebenswelt der Schule erfüllt werden (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt 2013, 1).

Krüger beschreibt die Schulsozialarbeit als eine spezifische Form der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe und gleichzeitig als ein Handlungsfeld der Jugendhilfe (vgl. Krüger 2008, 156). Speck definiert Schulsozialarbeit als ein Angebot der Jugendhilfe, „bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind [...] und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten [...]“ (Speck 2006, 23). Die Zusammenarbeit hat die Förderung junger Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zum Ziel, will Bildungsbenachteiligungen vermeiden und abbauen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beitragen (vgl. ebd., 23). Die bedeutendsten rechtlichen Grundlagen der Schulsozialarbeit als Leistung der Kinder- und Jugendhilfe finden sich im SGB VIII. Jedoch spielen dabei auch die Ausführungsgesetze der

einzelnen Bundesländer sowie die jeweiligen Landesschulgesetze eine wesentliche Rolle. Im Rahmen des SGB VIII sind für die rechtliche Auslegung der Schulsozialarbeit insbesondere §§ 1, 81, 11 und 13 SGB VIII von Bedeutung; da sich aber keine explizite Benennung der Schulsozialarbeit finden lässt, ist eine eindeutige rechtliche Verankerung nicht gegeben (vgl. Kunkel 2016, 5). Schulsozialarbeit wird von hauptamtlichen Sozialarbeiter*innen bzw. Sozialpädagog*innen mit staatlicher Anerkennung durchgeführt.

Der Träger der Schulsozialarbeit ist in Hamburg die Behörde für Schule und Berufsbildung. Schulsozialarbeiter*innen werden von den Schulleitungen der Stadtteilschulen eingestellt. Die Anzahl der Fachkräfte variiert dabei von Schule zu Schule. Die Aufgaben der Schulsozialarbeit sind vielfältig gestaltet und abhängig von den Bedingungen und Bedürfnissen der einzelnen Schulen. Die Zielgruppen sind dabei Kinder und Jugendliche, Lehrkräfte und Eltern¹. Der Auftrag der Schulsozialarbeit muss in einem schriftlichen Konzept und einer schriftlichen Kooperationsvereinbarung mit der jeweiligen Schule festgehalten sein (vgl. Gastiger/Lachat 2012, 32 f.). Das Konzept sollte auf die individuellen Bedarfe der Schule und ihrer Schüler*innen abgestimmt sein und die Aufgaben sowie ihre Umsetzung durch die Schulsozialarbeit bestimmen. Speck definiert sechs Kernleistungen von Schulsozialarbeit. Dazu gehört zunächst die Beratung und Begleitung von einzelnen Schüler*innen bei sozialen, schulischen und persönlichen Problemen sowie im Rahmen von Berufsorientierung und Einzelförderung. Die sozialpädagogische Gruppenarbeit stellt einen wesentlichen Teil des Angebots dar. Dazu gehören berufsorientierende Angebote, soziales Kompetenztraining, außerunterrichtliche Projekte oder offene Förderangebote (vgl. Speck 2014, 83). Darüber hinaus sollen in Gruppenangeboten Problemsituationen wie Aggression und Gewalt, Mobbing, Schulangst und der Umgang mit Konflikten thematisiert werden (vgl. Krüger 2016, 22). Weiterhin bietet die Schulsozialarbeit offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote an. Ein weiterer bedeutsamer Baustein der Schulsozialarbeit ist die Beratung von Lehrkräften und Eltern in Form von Beratungsgesprächen, Fortbildungen oder Elterngesprächen (vgl. Speck 2014, 83). Außerdem wirkt sie in Unterrichtsprojekten und schulischen Gremien wie an Klassenkonferenzen und der Schulentwicklung mit. Auch die Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen ist ein essenzieller Teil ihrer Aufgaben. Darunter fällt die Kooperation und Vernetzung mit anderen Institutionen, wie dem Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD), Trägern der Jugendhilfe, der Polizei, regionalen

¹ Wenn im weiteren Verlauf der Arbeit von Eltern gesprochen wird, sind damit die Sorgeberechtigten der Schüler*innen gemeint.

Beratungsangeboten oder potenziellen Anbietern von Lehrstellen und möglichen außerschulischen Lernorten wie auch die Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Krüger 2016, 23). Darüber hinaus soll die Schulsozialarbeit ihre Chance der politischen Einflussnahme und Partizipation nutzen und ihre Belange in der Öffentlichkeit vertreten (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015, 12).

Die im Hamburger Schulgesetz geregelte Schulpflicht bildet die rechtliche Voraussetzung dafür, dass Schulversäumnisse ein Problem darstellen. In Hamburg sind Kinder und Jugendliche im Sinne der §§ 37 bis 40 in Verbindung mit § 28 Absatz 2 HmbSG schulpflichtig, die in Hamburg ihren Wohnsitz oder ihre Ausbildungsstätte haben (§ 37 Absatz 1 HmbSG). Dies gilt auch für Schüler*innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit. Unter Schulpflicht wird in der Freien und Hansestadt Hamburg die Verpflichtung von Kindern und Jugendlichen zum Schulbesuch verstanden, die elf Schulbesuchsjahre andauert und spätestens mit Vollendung des 18. Lebensjahres endet. Die rechtliche Verantwortung für den Schulbesuch tragen nach § 41 HmbSG die Sorgeberechtigten, die auch bei Nichterfüllung nach §§ 113 und 114 HmbSG strafrechtlich zur Verantwortung gezogen werden können, sowie volljährige Schüler*innen. Mit zunehmendem Lebensalter wächst der Anspruch auch an Minderjährige, Verantwortung für die eigene Schullaufbahn zu übernehmen und die Regeln der Schule und die Schulpflicht zu erfüllen. Wird die Schulpflicht nicht eingehalten, spricht man von gesetzlich geregelten Schulpflichtverletzungen, die in Hamburg als Ordnungswidrigkeit geahndet werden.

2.2 Begriffsdefinitionen und Grundlagen

Die Autoren Ricking und Thimm betonen, dass für den Themenkomplex der Schulversäumnisse von Schüler*innen aktuell keine konsensfähige Begriffsverwendung existiert. In einschlägigen Medien, der Fachliteratur oder im Schulalltag werden häufig folgende Begriffe verwendet: *Schulschwänzen*, *Schulverweigerung*, *Schulabwesenheit*, *Schulphobie*, *Schulbummellei*, *unregelmäßiger Schulbesuch*, *Schulverdrossenheit* oder *schulaversives bzw. schuldistanziertes Verhalten* (vgl. Thimm/Ricking 2004, 45). Diese Uneinigkeit erschwert die Interpretation von Forschungen zur Thematik und erlaubt keine eindeutige Zuordnung von Verhaltensbild und Begrifflichkeit. Laut Ricking fallen unter den Oberbegriff Schulabsentismus Verhaltensmuster, „bei denen Schüler sich während der Unterrichtszeit weder im Klassenraum, noch in der Schule aufhalten und zeitgleich alternative Räume bevorzugen“ (Ricking 2014, 8). Als zentrales Merkmal des Absentismus gelte dabei die körperliche Abwesenheit von der Schule, ohne dass dafür

ein akzeptabler Grund vorliege. Dabei spiele es keine Rolle, ob dies mit Wissen oder Einverständnis der Eltern erfolge und es sei auch unabhängig davon, ob dieses Fehlverhalten durch eine „Entschuldigung“ legitimiert würde. Das schulmeidende Verhalten erstreckte sich vom Fehlen einzelner Stunden und Tage bis hin zu einer längeren Abwesenheit oder der totalen Abwendung von der Schule. Die Häufigkeit und die Dauer der Nicht-Teilnahme am Unterricht kann zur Differenzierung in die Stadien, gelegentlich (Stunden, Einzeltage), mittlere Häufigkeit (regelmäßig wiederkehrend) und massiv/intensiv (sehr häufig, gewohnheitsmäßig) eingeteilt werden (vgl. Thimm/Ricking 2004, 46). Schulabsentismus lässt sich in das größere Feld schulablehnender/schulaversiver Verhaltensmuster einbetten.

Die Entwicklung hin zum Schulabsentismus kann zunächst langsam fortschreiten. Die körperliche Anwesenheit ist dabei anfangs noch oft gegeben, jedoch stehen die Schüler*innen den schulischen Prozessen und Anforderungen ablehnend gegenüber. Diese Ablehnung bringen die Schüler*innen oftmals in ihrem Verhalten durch Verweigerungs- und Störverhalten in der Klasse zum Ausdruck; diese Schüler*innen seien hochgradig gefährdet, sich zum*zur Schulschwänzer*in und später zum*zur Schulabbrecher*in zu entwickeln (vgl. Ricking 2014, 10). Man könne dabei von einer Entwicklung stetiger Entfremdung von der Schule sprechen: Von der Schulaversion über den Schulabsentismus zum Abbruch des Schulbesuchs (vgl. ebd., 12). Die Schulaversion stellt die erste Stufe der Entkopplung von der Schule dar und sei durch Merkmale wie negative Stimmung gegenüber schulischen Anforderungen, Schulunlust, Unterrichtsstörungen oder Schulversagen kennzeichnet. Das Schulschwänzen kann als zweite Phase der Entkopplung verstanden werden, die durch Versäumnisphasen in unterschiedlicher Intensität, Schulversagen, Kontakt zu schulaversiven Peers² oder weiterem Risiko-Verhalten (z.B. Aggressivität, Delinquenz, Drogenkonsum) geprägt sei. Die letzte Stufe der Entkoppelung vom System Schule stellt der sogenannte Dropout dar, bei dem eine völlige Entkoppelung zu finden sei und der Schulbesuch komplett abgebrochen werde (vgl. ebd., 12 f.). Der Abbruch bildet in diesem Kontext den Endpunkt einer „Abwärtsspirale“, die durch Leistungsversagen, Demotivation, Perspektivlosigkeit und Vermeidung, aber auch durch schulische Bedingungen beeinflusst würde (vgl. ebd., 13).³

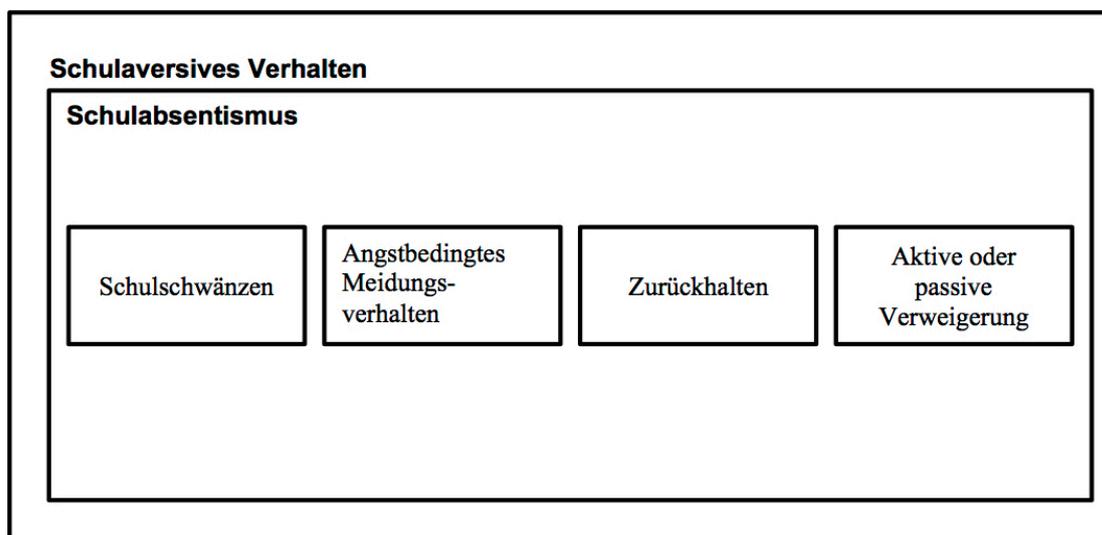
² Mit dem Begriff der Peers sind in dieser Arbeit Jugendliche einer Altersgruppe gemeint, die in einen gemeinsamen Kontext eingebunden sind.

³ Nachfolgend werden die von Ricking verwendeten Begrifflichkeiten für die weitere Auseinandersetzung mit der Thematik genutzt.

2.3 Formen von schulaversivem Verhalten

Schulabsentismus lässt sich den schulaversiven Verhaltensmustern zuordnen, die sich im Hinblick auf ihre Erscheinungsform sowie ihre Entstehungshintergründe in vier Formgruppen einteilen lassen: Schulschwänzen, angstbedingtes Meidungsverhalten, Zurückhalten durch die Eltern sowie die aktive und passive Schulverweigerung (siehe Abbildung 1). Mischformen sind dabei immer möglich. Das Phänomen des Dropouts beschreibt ergänzend die letzte Stufe der Abkoppelung vom Schulsystem.

Abbildung 1: Zusammenhang zwischen schulaversivem Verhalten und Schulabsentismus



Quelle: In Anlehnung an Ricking 2014, 28.

2.3.1 Schulschwänzen

Beim Schulschwänzen handelt es sich um Mädchen und Jungen, die aufgrund einer ablehnenden Einstellung die Schule als Ganzes, den Unterricht oder die Lehrer*innen missbilligen und dies durch das Fernbleiben vom Unterricht, Zuspätkommen oder eine geringe Intensität der Mitarbeit zeigen (vgl. Ricking 2014, 14). Schulschwänzen wird als Begriff für Schulversäumnisse verwendet, von denen die Eltern oft keine Kenntnis haben, die auf der eigenen Motivation des*der Schüler*in beruhen und bei denen der*die Schüler*in während des Vormittags einer attraktiveren Beschäftigung außerhalb des Elternhauses nachgeht (vgl. ebd., 14).

Die Vermeidungs- und Fluchtreaktion besitzt eine psychisch entlastende Funktion und befreit unmittelbar von Angst, Unsicherheit, Hilflosigkeit oder Langeweile, die die Schüler*innen plagt (vgl. ebd., 15).

Ricking macht deutlich, dass Schulabsentismus oft mit weiteren problemverschärfenden Verhaltensweisen auftritt und Teil einer umfassenden Fehlentwicklung sein kann, wobei sich oft Bezüge zu Erziehungsproblemen erkennen lassen. Das schulische Lern- und Leistungsversagen stehe in enger Verbindung zum Schwänzen, das oft eine Distanzierung von Schule und Familie nach sich ziehe. Häufig verstärken Mitschüler*innen, Gruppen und der Freundeskreis das Phänomen des Schwänzens. Vergesellschaftet mit Schulschwänzen seien jugendliche Delinquenz, aggressive Konfliktlösung und Drogenmissbrauch (vgl. Baier 2012, 37 ff.). Stamm und Frings (jeweils 2007) sehen das Schulschwänzen als Risikofaktor für eine spätere delinquente Karriere.

2.3.2 Angstbedingtes Meidungsverhalten

Das angstbedingte Meidungsverhalten ist geprägt von Furcht vor der Schule bzw. vor Personen oder Situationen in der Schule. Angst bei Schüler*innen zeigt sich mit den Merkmalen Traurigkeit, Unsicherheit, dem Rückzug aus den sozialen Bereichen wie auch in starken emotionalen Ausbrüchen vor Schulbeginn (vgl. Ricking 2014, 20). Allgemein lasse sich Angst als ein negativ empfundener emotionaler Zustand beschreiben, der auf eine bedrohlich erlebte Situation zurückzuführen sei und infolge das Verhalten nachhaltig beeinträchtige. Zu diesem Phänomen gehöre auch die Meidung des angstausslösenden Reizes (vgl. ebd., 20). Der Bezug zum Absentismus zeige sich im Meidungsverhalten der Schüler*innen, die den auslösenden Reiz vermeiden oder den Kontakt auf ein Minimum beschränken. „Die Angstreduktion kann vom Schüler durch eine andauernde Vermeidungstendenz realisiert werden, die den Absentismus als Verhaltensmuster generalisiert“ (Ricking 2014, 21). Die Ängste im Zusammenhang mit Schulabsentismus können nur vorübergehend auftreten oder sich als therapiebedürftige Störung manifestieren. Die angstbesetzte Schulsituation könne bei den Betroffenen psychische und psychosomatische Folgeerscheinungen hervorrufen, sodass die Schüler*innen konkrete Krankheitssymptome zeigen, die aus Sicht der Eltern einen Schulbesuch unmöglich machen würden (vgl. Claßen/Nießén 2015, 18).

Beim ursächlich auf die Schule gerichteten Angsterleben lassen sich soziale und leistungsbezogene Motive identifizieren. Es geht dabei um Ängste vor Prüfungssituationen, einzelnen Unterrichtsfächern sowie sozialen Situationen in der Klassengemeinschaft (wie z.B. Präsentationen etc.) oder bestimmten Lehrkräften. Ein weiterer Auslöser für angstbedingtes Meidungsverhalten ist die Furcht vor Gewalt. Die Betroffenen sind in der Regel Opfer direkter Aggression oder sind in Gefahr, wiederholt bedroht, drangsaliert oder verprügelt zu werden, wobei man

vom Mobbing spricht (vgl. Ricking 2014, 24). Mobbing beschreibe weiterhin wiederkehrende Handlungsmuster, denen das Opfer ohne Rückhalt in einer Gruppe ausgeliefert sei, typische Handlungsmuster seien die Verbreitung von Gerüchten und Lügen, das Androhen von Gewalt sowie Erniedrigungen und Quälereien (vgl. ebd., 24 f.). Es erzeuge Stress beim Opfer, sodass psychosomatische Symptome hervorgerufen werden könnten. Gerade die charakteristische Unvorhersehbarkeit des Mobbings werde als besonders belastend erlebt. Die Betroffenen suchten den Grund für die Quälereien oft erst bei sich, bevor sie, (wenn überhaupt), Hilfe in Anspruch nähmen (vgl. ebd., 25).

Im Bereich der nicht schulisch verursachten Ängste steht die Trennungsangst im Fokus, die sich als sogenannte Schulphobie von der Schulangst abgrenzen lässt (vgl. Ricking/Dunkake 2017, 16). Von Trennungsangst wird dann gesprochen, wenn sich das Kind nicht von der Hauptbezugsperson trennen kann und infolgedessen eine Verweigerungshaltung gegenüber der Schule entwickelt (vgl. Ricking 2014, 22). Die ICD-10- Klassifikation charakterisiert eine emotionale Störung mit Trennungsangst (F93.0) mit folgenden Merkmalen: unrealistische Besorgnis darüber, dass der Hauptbezugsperson etwas zu stoßen könnte oder die Besorgnis, selbst von ihr getrennt zu werden, Abneigung oder Weigerung hinsichtlich des Schulbesuchs oder auch somatische Symptome (Übelkeit, Bauchschmerzen, Kopfschmerzen) vor der Trennung (vgl. Ricking 2014, 22). Bei dieser Form der Schulverweigerung fehlen die Kinder und Jugendlichen oft krankheitsbedingt entschuldigt, wobei die Symptome häufig schnell nachlassen, wenn der*die Betroffene zu Hause bleibt. Die Eltern wissen häufig um die Schulverweigerung ihres Kindes, aber fühlen sich hilflos und nicht in der Lage, das Problem selbstständig zu bewältigen (Diegel 2015, 23; zit. n. Ricking/Dunkake 2017, 16). Unbehandelt könne die Trennungsangst langfristig anhalten und einen Therapiebedarf hervorrufen, sodass eine klinische Behandlung in einigen Fällen empfohlen wird (vgl. Ricking 2014, 24).

2.3.3 Zurückhalten durch die Eltern

Beim Zurückhalten durch die Eltern handelt es sich entweder um ein aktives Fernhalten des schulpflichtigen Kindes von der Schule (auch gegen seinen Willen) oder ein passives Gewährenlassen, wenn das Kind von sich aus die Schule nicht mehr besucht (vgl. Ricking 2014, 26). In beiden genannten Fällen wird die Schulpflicht missachtet. Dieses Phänomen wurde bisher nur wenig beforscht, habe aber nach Expertenmeinung eine große Relevanz in der Praxis (vgl. ebd., 26). Die Gründe für das Zurückhalten seien vielschichtig. So spiele zum Beispiel die Gleichgültigkeit gegenüber der schulischen Ausbildung des Kindes eine Rolle. Dem Kind

werde dabei selbst überlassen, ob es zur Schule gehen möchte. Hintergründig können negative Schulerfahrungen der Eltern eine treibende Kraft darstellen.

Im Rahmen von kulturellen Differenzen würden zugewanderte Eltern die Schulpflicht vor allem für Mädchen als unangemessen lang betrachten (vgl. ebd., 26).

Religiöse Differenzen können ein Grund für Eltern sein, ihre Kinder von der Schule fernzuhalten, wenn beispielsweise der Biologie- oder Religionsunterricht als unvereinbar mit der eigenen Auffassung angesehen werde (vgl. ebd., 26). Auch eine allgemeine schulkritische Haltung der Eltern führe zum Zurückhalten, wenn die Schule als schädlich für das Kind eingeschätzt werde. Weiterhin sind Beeinträchtigungen und Krankheiten seitens der Eltern als Auslöser von Zurückhalten möglich. Dabei reduzieren psychische Erkrankungen, Drogenabhängigkeit oder Alkoholismus der Eltern oftmals ihre erzieherische Durchsetzungsfähigkeit (vgl. ebd., 26). Ebenfalls können Trennungängste der Eltern oder ein übersteigertes Schutzbedürfnis eine Rolle spielen. Wenn die Eltern aus angstbesetzten Gründen nicht allein zu Hause sein wollen, würden sie ihre Kinder vom Schulbesuch abhalten und versuchen, sie mit fadenscheinigen Entschuldigungen zu Hause zu halten (vgl. Claßen/Nießen 2015, 31). Bei einem übersteigerten Schutzbedürfnis der Eltern werden die Kinder häufig dann zu Hause behalten, wenn bei ihnen konkrete Gefahren wie Mobbing in der Schule auftreten oder die Eltern diese befürchten.

Auch im Rahmen von Kinderarbeit würden Schüler*innen von ihren Eltern zurückgehalten. Die Schüler*innen arbeiten während des Vormittags, müssen zum Unterhalt der Familie beitragen oder im Haushalt mithelfen, sowie jüngere Geschwister beaufsichtigen (vgl. Ricking 2014, 26). Dazu kann auch die Übernahme von pflegerischen Tätigkeiten für Familienmitglieder gezählt werden.

Wenn es in der Familie zu Missbrauch oder Verwahrlosung und so zu Kindeswohlgefährdungen kommt, wollen die Eltern vielmals die familiäre Gewalt vertuschen, um sich zu schützen (vgl. Ricking 2014, 26). Das Fernhalten der Kinder/Jugendlichen von der Schule könne dann als mögliche Reaktion gewählt werden.

2.3.4 Aktive und passive Schulverweigerung

Es lässt sich außerdem eine weitere Differenzierung zwischen einer aktiven und passiven Schulverweigerung vornehmen. Bei der passiven Schulverweigerung seien die Schüler*innen zwar im Unterricht körperlich anwesend, nähmen aber nicht am Unterrichtsgeschehen teil, da sie geistig abwesend seien (vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, 38). Sie verlieren aufgrund von fehlendem Wissen den Anschluss an die Mitschüler*innen und können den Lernstoff oft nicht aufholen. Da die Schüler*innen sich im Unterricht unauffällig verhalten, werde diese

Verhaltensform von Lehrkräften erst spät oder auch gar nicht bemerkt. Dazu gehöre auch, dass das Fehlen des*der Schüler*in durch elterliche oder ärztliche Entschuldigungen verschleiert und so nicht dokumentiert werde. Die passive Form wird in empirischen Untersuchungen zum Phänomen Schulverweigerung nicht erfasst und lässt eine hohe Dunkelziffer vermuten.

Die aktiven Verweigerer*innen stehen im Gegensatz zu den passiven Verweigerer*innen im Mittelpunkt zahlreicher Untersuchungen. Sie zeigen durch ihr auffälliges Verhalten, dass sie nicht gewillt oder nicht in der Lage sind, den schulischen Anforderungen zu entsprechen. Ihr Verhalten ist nach außen gerichtet und daher offen sichtbar für Lehrkräfte, Eltern und andere Bezugspersonen (vgl. ebd., 39). Bei der Form der aktiven Verweigerung werden zwei Gruppen unterschieden. Die erste Gruppe von Schüler*innen wähle die Verweigerung als Lösungsstrategie für ihre Probleme. Die Intensität des Schwänzens variere dabei von stundenweisen Fehlzeiten bis hin zur dauerhaften Abwesenheit. Die zweite Gruppe von aktiven Verweigerern gehe zwar weiter zur Schule, aber mache ihre Ablehnung und Verweigerung im Unterricht deutlich sichtbar. Durch aggressives und/oder destruktives Verhalten gegenüber Mitschüler*innen und/oder Lehrkräften machen die Betroffenen auf sich aufmerksam. Der Verlauf gehe häufig von einer passiven Form der Verweigerung zu einer aktiven Form über.

2.3.5 Dropout und Schulabbruch

Der Begriff des Dropouts wird häufig im Kontext von Schulabsentismus verwendet und bezeichnet den vorzeitigen Schulabbruch und somit den Ausstieg des*der Schülers*in aus dem Schulsystem. Als Schulabbrecher gelten demnach Schüler*innen, die noch vor Vollendung der Vollzeitschulpflicht und ohne Schulabschluss die Schule verlassen (vgl. Ricking 2014, 12).

Stamm spricht in ihrer Studie „Zu cool für die Schule?“ (2013) für die deutschsprachige Schweiz von einer Drop-Out-Quote von 2,7 %. Die Gründe für den Schulabbruch seien oft Leistungsdruck, die Erwartungen der Eltern oder die herrschenden Werte und Normen der Schule (vgl. Stamm 2013, 30). Bei den Dropouts würden sich darüber hinaus komplexe, verschiedene Lebensbereiche betreffende Problemkonstellationen finden. Schwierigkeiten im schulischen Bereich, familiäre Belastungen sowie schulaversive Peergroups würden beispielsweise den Schulabbruch begünstigen.

2.4 Theoretischer Erklärungsansatz: Die Kontrolltheorie

Zur Erklärung von schulabsentem Verhalten von Kindern und Jugendlichen lassen sich verschiedene theoretische Erklärungsmodelle heranziehen. Das Phänomen des Schulabsentismus

wird aus sozialpsychologischer und soziologischer Sicht im Hinblick auf seinen abweichenden Charakter insbesondere im Rahmen der Anomietheorie, der Kontrolltheorie, der Subkulturtheorie oder des Labeling Approachs betrachtet (vgl. Wagner 2001, 1 f.). Da eine Auseinandersetzung mit jeder der genannten Theorien zu weit führen würde, wird das Phänomen Schulabsentismus in dieser Arbeit aus einer sozialpsychologischen Perspektive im Rahmen der Kontrolltheorie betrachtet. Bevor die Kontrolltheorie auf das Phänomen des Schulabsentismus übertragen wird, erfolgt zunächst eine Erläuterung des theoretischen Hintergrunds der Theorie. Im angloamerikanischen Raum existieren viele Forschungen, in denen familiäre Strukturmerkmale untersucht wurden. Insbesondere die Vertreter der Kontrolltheorie gingen der Frage nach, welchen Einfluss die Familie auf die Entwicklung von Delinquenz habe und wie verschiedene familiäre Merkmale miteinander zusammenhängen könnten (vgl. Dunkake 2010, 120 f.). Das starke Interesse an der Familie resultiert aus der kontrolltheoretischen Annahme, dass die Bindung zu primären Bezugspersonen, wie Familienmitgliedern, eine entscheidende Rolle für die Ausbildung konformer oder abweichender Normen und Werte beim Individuum spiele. Von den Kontrolltheoretikern war es neben Reiss (1951) und Nye (1958) vor allem Hirschi (1969), der den Einfluss der Familie betonte und sie als zentrale Kontrollinstanz in den Fokus seiner Forschung stellte. In dem 1969 publizierten Werk „Causes of Delinquency“ bearbeitete Hirschi die zentrale Frage: „Why do men obey the rules of society? Deviance is taken for granted; conformity must be explained“ (vgl. Hirschi 1969, 10; zit. n. Frings 2007, 202). Der Mensch weise unter dieser Betrachtung eine universelle Motivation zu abweichendem Verhalten auf. Die Frage sei dabei nicht, weshalb sich Menschen sozial abweichend verhalten, sondern warum sich so viele Menschen sozial konform verhalten. In seinem Werk entwickelt Hirschi die Annahme, dass eine wesentliche Einflussgröße des konformen Verhaltens das Ausmaß der Bindung des Individuums an die Gesellschaft sei (vgl. Dunkake 2010, 122). Diese Bindung (social bond) werde über vier Dimensionen hergestellt, die jeweils bei den Institutionen Familie, Schule und Peers anknüpfen (vgl. ebd., 122):

1. Die emotionale Bindung an Bezugspersonen (attachment to meaningful persons),
2. Die Investition in konventionelle Lebensziele (commitment to conventional activities),
3. Die Einbindung in konventionelle Tätigkeiten (involvement in conventional activities),
4. Das Ausmaß der Orientierung an konventionellen Werten und Normen (belief in social rules).

Von diesen vier Dimensionen verknüpft Hirschi vor allem die emotionale Bindung mit dem familialen Kontext. Hirschi betont, dass die Intensität der Beziehung zu den Eltern grundlegend

für das Ausmaß der Internalisierung konventioneller Normen und Werte sei, da sie in der primären Sozialisation noch vor dem Einfluss der Peers oder der Schule wirke (vgl. ebd., 122). Um die Bedeutsamkeit der Bindung an die Eltern zu verdeutlichen, greift Hirschi auf ein psychologisches Motiv zurück: die indirekte Kontrolle. Sei die Bindung eng, so würde ein Jugendlicher, der im Begriff wäre, eine delinquente Handlung zu begehen, durch die Präsenz der erwarteten moralischen Vorwürfe der Eltern davon abgehalten. Diese (fiktive) elterliche Verurteilung einer abweichenden Handlung wirke somit kontinuierlich als „schlechtes Gewissen“ im Hinterkopf des Jugendlichen (vgl. ebd., 122). Im Gegensatz zu der indirekten Kontrolle schreibt Hirschi der direkten Kontrolle eine geringe Bedeutung zu (vgl. ebd., 122). Die direkte Kontrolle umfasst in Anlehnung an Nye (1958) negative Sanktionen, die von Personen oder Institutionen, wie der Schule, aufgrund des abweichenden Verhaltens ausgeführt würden, während die indirekte Kontrolle aufgrund einer emotionalen Identifikation mit der Familie und anderen (nicht-kriminellen) Bezugspersonen möglich sei. Hirschis Annahme, dass die direkte Kontrolle keinen oder nur eine geringe Wirkung auf das abweichende Verhalten habe, ist mittlerweile durch eine Vielzahl empirischer Studien widerlegt (Patterson/Stouthamer-Loeber 1984; Patterson/Reid/Dishion 1992) (vgl. ebd., 123).

In dem 1993 erschienen Werk „Crime in the Making“ greifen Sampson und Laub wesentliche Bestandteile der Theorie Hirschis auf und ergänzen die bis dahin bestehende Kontrolltheorie um zwei Aspekte, die dem Zwangsprozessmodell Pattersons (1980) und der Beschämungstheorie Braithwaites (1989) entnommen wurden. Sampson und Laub fügen dem Ausmaß der emotionalen Bindung an die Eltern den Erziehungs- /Disziplinierungsstil sowie die Supervision durch die Eltern als Teile der familialen Kontrollfunktion hinzu (vgl. Wagner/Dunkake/Weiß 2004, 460). Somit bestünden drei Formen elterlicher Kontrolle; während das erste Element der emotionalen Bindung als indirekt beschrieben werden kann, seien die letzten beiden Formen als direkte Kontrollmechanismen zu verstehen.

Die vier Dimensionen, über die nach Hirschi die Bindung des Individuums an die Gesellschaft hergestellt wird, lassen sich auch auf das Phänomen des Schulabsentismus beziehen. Im Rahmen der Kontrolltheorie führe die emotionale Bindung an Bezugspersonen dazu, dass sich Individuen an deren Wünschen und Erwartungen orientieren. In Bezug auf Schulabsentismus würde dies bedeuten, dass enge Bindungen an Personen mit konventionellen Orientierungen das Risiko der Schulverweigerung bei Kindern und Jugendlichen reduzieren würden. Wagner, Dunkake und Weiß (2004) entwickeln in Bezug auf Hirschis vier Dimensionen von Bindung

sechs verschiedene Hypothesen. Sie nehmen an, dass das Ausmaß der Schulverweigerung umso größer wäre (Wagner/Dunkake/Weiß 2004, 460):

1. „je geringer die emotionale Bindung zu den Eltern ist.“
2. „je inkonsistenter oder gewalttätiger der Erziehungs- /Disziplinierungsstil der Eltern ist.“
3. „je geringer die Supervision der Kinder durch die Eltern ist.“

Wird der Begriff der Bezugsperson nicht nur auf die Familie bezogen, sondern auch auf Lehrer*innen erweitert, dann folge im Hinblick auf die Dimension der emotionalen Bindung und in Verbindung mit der ersten Hypothese, dass „je geringer die emotionale Bindung zu den Lehrkräften ist, desto größer das Ausmaß der Schulverweigerung“ (ebd., 461).

Die Bindung eines Individuums an die Gesellschaft werde ebenfalls über die Investition in konventionelle Lebensziele geprägt. Je mehr Individuen nach konventionellen Lebenszielen streben würden, desto stärker führe ein rationales Abwägen der Vor- und Nachteile abweichenden Verhaltens zu einer Orientierung an konventionellen Zielen. Bei einer hohen Investition in die Schullaufbahn wären die Nachteile der Schulverweigerung (z.B. Klassenwiederholungen, schlechte Schulnote) höher als die erstrebenswerten Vorteile (z.B. Freizeit, weniger Arbeitsanforderungen) (vgl. ebd., 461). Verfüge der*die Schüler*in jedoch nicht über gute Schulnoten sowie Ansehen in der Klassengemeinschaft, bei Lehrer*innen oder Eltern, hätte der*die Betroffene „nichts zu verlieren“ und würde die aus seiner*ihrer Perspektive logische Reaktion des Fernbleibens von der Schule wählen. In diesem Kontext lautet die vierte Hypothese:

4. „Je mehr in die bisherige Schullaufbahn investiert wurde, desto geringer ist die Schulverweigerung“ (ebd., 461).

Nach Hirschi vermindert die Einbindung in konventionelle Aktivitäten die verfügbare Zeit und die Gelegenheiten für die Ausübung von delinquenten Verhaltensweisen (vgl. Hirschi 1969, 21; zit. n. Wagner/Dunkake/Weiß 2004, 461). Neben dem zeitlichen Aspekt spielt auch die stärkere Identifikation mit konventionellen Werten und Normen eine Rolle: je länger sich ein Jugendlicher mit konventionellen Aktivitäten beschäftigt, desto größer sei auch der Identifikationsgrad mit diesen. Die fünfte Hypothese lautet daher:

5. „Je häufiger der Schüler an außerschulischen konventionellen Aktivitäten teilnimmt, desto geringer ist die Schulverweigerung“ (ebd., 461).

Als vierte Dimension beschreibt Hirschi, dass eine starke Orientierung an konventionellen Werten und Normen zur Minderung der Akzeptanz devianter Verhaltensweisen führe. In diesem Kontext verweisen die Autor*innen auf den oftmals nachgewiesenen Zusammenhang zwischen Schulverweigerung und anderen Formen abweichenden Verhaltens (Glueck/Glueck 1950;

Ball/Connolly 2000; Burgess/Gardiner/Popper 2002) sowie auf die Bedeutung der Schulverweigerung als Risikofaktor für den Beginn einer dauerhaften kriminellen Karriere (Hibbett/Fogelman/Manor 1990; Fergusson/Lynskey/Horwood 1995) (vgl. Wagner/Dunkake/Weiß 2004, 461). In Bezug auf die vierte Dimension lautet die sechste Hypothese der Autor*innen:

6. „Je stärker konventionelle Normen und Werte internalisiert sind, desto geringer das Ausmaß der Schulverweigerung“ (ebd., 461).

Die Autor*innen orientierten sich bei der Überprüfung ihrer Hypothesen an den Ergebnissen der 1999 in Köln durchgeführten Schülerbefragung vom Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Strafrecht in Freiburg. Die Studie wurde an Sonderschulen, Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien durchgeführt (Gesamtschulen nahmen nicht teil). Die Schüler*innen waren zum Befragungszeitpunkt zwischen 12 und 17 Jahren alt. Im Rücklauf erhielten die Forscher*innen 1824 verwertbare Fälle aus allen Klassenstufen.

Um das Ausmaß der emotionalen Bindung zu erfassen, sollten die Jugendlichen das Verhältnis zu ihren Eltern in Schulnoten ausdrücken. Die Jugendlichen bewerteten das Verhältnis zur Mutter im Durchschnitt besser als zum Vater. Die Messung der Beziehungsqualität zwischen Schüler*innen und Lehrkräften erfolgte wiederum über den Grad der Zustimmung auf die Frage, ob sie der Meinung sind, dass ihre Lehrer*innen sich um ein gutes Verhältnis zu ihnen bemühen. Drei Viertel aller Schüler*innen stimmten dieser Aussage „eher“ oder „genau“ zu. Für die emotionale Bindung an die Eltern lasse sich festhalten, dass Schüler*innen, die eine als gut interpretierte Beziehung zu ihrem jeweiligen Elternteil haben, seltener zu den Schulverweigerer*innen gehören würden (vgl. ebd., 474). Auch die Lehrer*innen- Schüler*innen- Beziehung habe einen starken Einfluss auf die Schulverweigerung. Das Ausmaß des unentschuldigtem Fernbleibens vom Unterricht wäre umso geringer, je besser das Schüler*innen-Lehrer*innen-Verhältnis sei (vgl. ebd., 476). Demnach gilt die erste Hypothese als bestätigt.

Der durch die Jugendlichen wahrgenommene Erziehungsstil der Eltern sollte über die Fragen nach häufiger Kritik und Streit im Elternhaus operationalisiert werden, sowie durch Fragen nach häufigen Schlägen durch Mutter oder Vater. Im Rahmen der Kölner Befragung identifizierten die Autor*innen einen defizitären Erziehungsstil der Eltern als einen Risikofaktor für Schulverweigerung, sodass auch die zweite Hypothese verifiziert wurde (vgl. ebd., 483).

Die elterliche Supervision sollte über die Zustimmung zur Aussage „Wenn ich etwas unternehme, wissen meine Eltern fast immer, mit wem ich mich treffe oder wohin ich gehe“, bestimmt werden. 87% der Jugendlichen stimmten der Aussage „eher“ oder „genau“ zu. Das Interesse der Eltern an den Aktivitäten des Kindes reduziere für einen Großteil der Schüler*innen

das Risiko für Schulverweigerung, daher gilt auch die dritte Hypothese zur elterlichen Supervision als bestätigt (vgl. ebd., 476).

Die Aussage „Ich strenge mich in der Schule ziemlich an“ sollte das Ausmaß schulischer Investitionen erfassen. Über 80 % aller Schüler*innen berichteten von entsprechenden Anstrengungen („stimmt eher“ oder „stimmt genau“). Die schulische Investition konnte von den Autor*innen aber nur im geringen Maße mit dem Phänomen der Schulverweigerung assoziiert werden, sodass die vierte Hypothese hier keine Bestätigung findet (vgl. ebd., 484).

Das Ausmaß an konventionellen außerschulischen Aktivitäten wurde durch die Zugehörigkeit zu einem Verein oder einer Organisation ermittelt. 12 % aller befragten Jugendlichen gehörten mindestens einer dieser Gruppen an. Die Autor*innen schrieben der Partizipation an außerschulischen Aktivitäten nur einen sehr geringen Einfluss auf die Schulverweigerung zu (vgl. ebd., 476). Demnach gilt die fünfte Hypothese im Rahmen der Kölner Schülerbefragung als nicht verifiziert.

Die Internalisierung konventioneller Normen und Werte sollte über die Einstellung der Befragten zur Aussage „Man soll sich an die Gesetze halten, auch wenn die eigenen Interessen dabei zu kurz kommen“ bestimmt werden. Die Zustimmung der Jugendlichen wurde von den Autor*innen als starke Bindung an die konventionellen Werte und Normen gewertet. Die Daten zeigten, dass sich mehr als zwei Drittel der Jugendlichen unter Aufgabe eigener Interessen gesetzeskonform verhalten würden. In Bezug auf das Schulverweigerungsrisiko wurde bei der Mehrheit der Schüler*innen eine Reduzierung festgehalten, wenn sie angegeben hatten, sich gesetzeskonform zu verhalten (vgl. ebd., 476). Daher wird die letzte der sechs Hypothesen als bestätigt angesehen.

Die Autor*innen geben an, dass schwache bis mittelstarke bivariate Zusammenhänge zwischen allen kontrolltheoretischen Merkmalen und dem Auftreten von Schulverweigerung vorliegen (vgl. ebd., 474). Im Hinblick auf die Kontrolltheorie hielten die Forscher*innen drei Faktoren fest, die ihrer Ansicht nach besonders eng mit der Schulverweigerung verknüpft seien: ein defizitärer elterlicher Erziehungsstil und eine geringe elterliche Supervision (Formen direkter elterlicher Kontrolle), sowie eine schwache Internalisierung konventioneller Werte und Normen (vgl. ebd., 483). Daher sei die direkte elterliche Kontrolle für die Erklärung der Schulverweigerung bedeutsamer als die von Hirschi 1969 postulierte indirekte Kontrolle. Im Rahmen der Auswertung der Studie konnte jedoch nicht festgestellt werden, dass eine schwache Bindung an das Elternhaus für Schüler*innen aus allen Schulformen ein Risikofaktor für Schulabsentismus darstelle. Auch wenn nicht alle sechs Hypothesen der Autor*innen Wagner, Dunkake und

Weiß bestätigt wurden, lässt sich festhalten, dass die Inhalte der Kontrolltheorie erfolgreich zur Erklärung von Schulabsentismus herangezogen werden können.

2.5 Bedingungsfaktoren von Schulabsentismus

Schulabsentismus basiert als Entwicklungsergebnis auf vielschichtigen Wirkungszusammenhängen zwischen Schüler*in und Umfeld und tritt häufig in Verbindung mit emotionalen Schwierigkeiten und Verhaltensproblemen auf. Diese Schwierigkeiten können die Gründe für Absentismus aber auch Begleiterscheinungen oder Folgeerscheinungen des Phänomens sein (vgl. Ricking 2006, 70). Bei der Betrachtung der Bedingungsfaktoren von Schulabsentismus ist ein offener Blick notwendig, da die einzelnen Ursachen in der Regel nicht allein auftreten, sondern sich gegenseitig beeinflussen.

Die vielfältigen Bedingungsfaktoren differenzieren sich nach Ricking und Dunkake in Struktur- oder Statusmerkmale, Prozessmerkmale und Persönlichkeitsmerkmale (vgl. Ricking/Dunkake 2007, 21). Die Strukturmerkmale werden durch soziodemografische Merkmale wie die soziale Herkunft, das Geschlecht oder die Konstellation der Herkunftsfamilie gebildet. Die Prozessmerkmale umfassen interaktive Prozesse, wie zum Beispiel die elterliche Unterstützung bei Schulproblemen oder die emotionale Eltern- Kind- Beziehung. Die Persönlichkeitsmerkmale beinhalten individuelle Eigenschaften der Schüler*innen, wie Intelligenz oder ihr (akademisches) Selbstkonzept. Diese drei Gruppen von Merkmalen stehen nicht einzeln nebeneinander, sondern beeinflussen sich gegenseitig (vgl. ebd., 21). In verschiedenen theoretischen Modellen wie zum Beispiel den kontrolltheoretischen Erweiterungen von Sampson und Laub (1993) wird angenommen, dass die Strukturmerkmale auf die Prozessmerkmale und diese wiederum auf die Persönlichkeitsmerkmale Einfluss nehmen. Die Theorien gehen demnach von einer Kausalkette aus (vgl. ebd., 21). Chronologisch wirken die Peers und die Schule im Kontext Schulabsentismus nach der Familie.

2.5.1 Familiäre Faktoren

Die familialen Faktoren umfassen die bereits beschriebenen familialen Strukturmerkmale wie auch die Prozessmerkmale. Studien zur Schulverweigerung deuten tendenziell eher auf eine höhere Bereitschaft zur Schulverweigerung beim männlichen Geschlecht hin (Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002; Reißig 2002). Dies könnte jedoch darauf zurückzuführen sein, dass Mädchen die Schule häufiger als Jungen passiv verweigern und so nicht als aktive Schulverweigerer*innen erfasst würden (vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, 114). Darüber hinaus werde in

„Schulverweigerungsprojekten“ oft mit einer männlichen Zielgruppe gearbeitet, die dann in den dortigen Studien erfasst wird. Eine Vielzahl von Studien dokumentiert, dass unerlaubtes Fehlen mit dem Alter ansteigt (Klauer 1963; Grossmann 1984; Hibbett/Fogelman 1990). Dabei begannen die unerlaubten Fehlzeiten in einigen Fällen schon in der Primarstufe. Die Schüler*innen seien dann besonders gefährdet, auch im weiteren Verlauf der Schullaufbahn unerlaubt zu fehlen. Der Klimax wird im Alter von 14 bis 16 Jahren angenommen (vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, 115).

Als strukturelle familiäre Risikofaktoren gelten unter anderem ein niedriger sozioökonomischer Status, die Trennung der Eltern und umstritten ein Migrationshintergrund, sowie eng damit zusammenhängend die Ansiedlung in einem deprivierten Wohnviertel (Corville-Smith [u.a.] 1998; Dunkake 2007; Stamm [u.a.] 2009). Ricking und Dunkake halten die bedeutende Rolle des sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie fest, der Forschungsgegenstand in internationalen (Hersov 1960; McAra 2004; Duarte/Escarion 2006) wie auch nationalen (Baier [u.a.] 2009; Wilmers 2000) Studien ist. In Deutschland lasse sich in Bezug auf den sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie der Schüler*innen festhalten, dass relativ homogene soziale Gruppen an den einzelnen Schulformen bestünden; besonders am Gymnasium ließe sich ein hoher sozioökonomischer Status der Schüler*innen gegenüber einem niedrigeren sozioökonomischen Status an Hauptschulen feststellen (vgl. Ricking/Dunkake 2017, 22). In Deutschland findet sich parallel zur Abnahme des Leistungsniveaus einer Schulform ein deutlicher Zuwachs der Schwänzenden (vgl. Baier [u.a.] 2009, 76 ff.).

Bei einer Trennung der Eltern wird angenommen, dass die damit verbundenen emotionalen Belastungen und der Wegfall verschiedener Ressourcen, (z.B. finanzielle Mittel oder eine mangelnde elterliche Kontrolle), risikobehaftet sind. In der Delinquenz der Eltern, dem Drogenkonsum, psychischen Störungen, einer gewalttätigen Konfliktregelung sowie chronischen Krankheiten der Eltern ließen sich weitere Risikofaktoren für den Schulbesuch der Kinder finden (vgl. Ricking/Dunkake 2017, 22).

Familiäre Prozessmerkmale, die als relevante Größen in Bezug auf den Schulabsentismus identifiziert werden konnten, sind zum Beispiel ein geringeres Interesse der Eltern am Wohlergehen der Kinder (Tyerman 1968), ein inkonsistenter Erziehungsstil und harte disziplinarische Maßnahmen (Farrington 1980), sowie ablehnende Verhaltensweisen gegenüber dem Kind bzw. wenig Zuwendung (Stamm 2007) und eine konfliktreiche Beziehung zu den Eltern (Gaupp/Braun 2006). Auch eine mangelnde elterliche Kontrolle könne das schulabsente Verhalten von Kinder und Jugendlichen begünstigen (Dunkake 2010).

2.5.2 Persönlichkeitsmerkmale

In Bezug auf die Persönlichkeitsmerkmale sind die Intelligenz und das (akademische) Selbstkonzept der Betroffenen von Bedeutung.

Wenn ein Zusammenhang zwischen der Intelligenz von Schüler*innen und Schulabsentismus hergestellt werden soll, kommt die Forschung zu widersprüchlichen Ergebnissen. In verschiedenen Studien (May 1975; Sommer 1985; Reid 1982; Tyerman 1968; Hissnauer 1979) wurde der negative Zusammenhang von Intelligenz und Schulschwänzen nachgewiesen (vgl. Ricking 2003, 131). Tyerman (1968) stellte fest, dass die mittlere Intelligenz seiner Untersuchungsgruppe auf einem deutlich geringeren Niveau lag als die seiner Kontrollgruppe. Im Gegensatz zum Schulschwänzen wurde für die Schulverweigerung ein durchschnittliches bis überdurchschnittliches Intelligenzniveau ermittelt (Preuß 1978; Reid 1985). Daher lassen sich zum Einfluss der Intelligenz keine eindeutigen Aussagen machen.

Ricking beschreibt das Selbstkonzept als erfahrungsbedingtes Bild, das eine Person von ihrer Persönlichkeit gewonnen habe und insofern die persönliche Identität bilde (vgl. Ricking 2003, 128). Es handelt sich dabei um die Bewertung der eigenen Person und somit die Einstellung zu den eigenen Stärken und Schwächen. Das schulische „Wettbewerbsprinzip“ und die damit verbundene Angst zu Versagen führen bei leistungsschwachen Schüler*innen zu einer ständigen Bedrohung und Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls (vgl. ebd., 128). Forschungsergebnisse stellen heraus, dass Schulabsentist*innen ein geringeres akademisches Selbstkonzept und weniger Selbstbewusstsein hätten als Schüler*innen mit einem geregelten Schulbesuchsverhalten (Reid 1982). Die Selbsteinschätzung dieser Schüler*innen falle negativer aus als in der Vergleichsgruppe. Aufgrund der konstanten Schädigung des eigenen Selbstkonzeptes könne es zu Meidungsverhalten kommen.

2.5.3 Einfluss der Peer-Group

Im Jugendalter findet eine starke Beeinflussung der Jugendlichen untereinander statt (vgl. Ricking 2006, 86). Der Peer-Group wird in Bezug auf die Initiierung und Stabilisierung von Schulversäumnissen eine große Bedeutung beigemessen (vgl. Wagner/Dunkake/Weiß 2004). Stehen schulaversive Jugendliche in Kontakt mit schulverweigernden Jugendlichen, seien sie besonders gefährdet, die Schule ebenfalls zu verweigern (vgl. Ricking/Dunkake 2017, 23). Der Kontakt zu delinquenten Peers kann ebenfalls zu einer Verfestigung des schulablehnenden Verhaltens führen (siehe 3.1). Die Jugendlichen würden sich gegenseitig in ihrem Verhalten bestärken und die „Null Bock auf Schule“-Einstellung könne dabei ein Bindeglied darstellen, das die Gruppe zusammenhalte und zu einer Abgrenzung nach außen führe. Durch die Legitimation

des schulabsenten Verhaltens durch die Peers werde dieses Verhalten weiter gefördert. Das Schwänzen in der Gruppe treffe besonders häufig auf männliche Jugendliche zu (vgl. Reißig 2002).

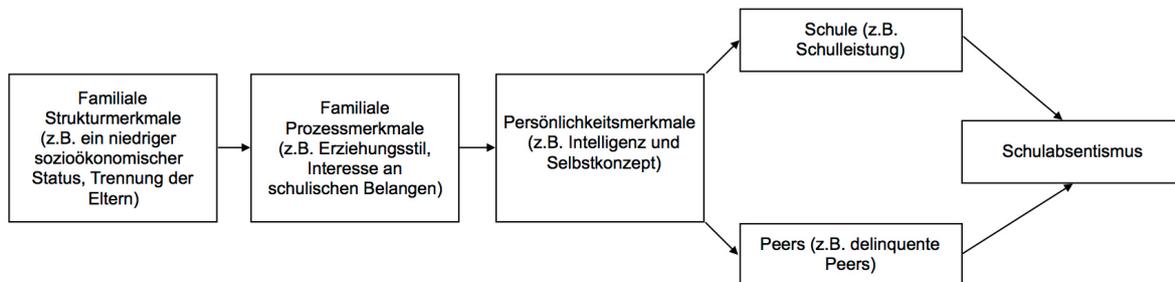
2.5.4 Schulische Faktoren

In der Forschung hat sich der Blick auf die Wirkung der Schule in den letzten Jahrzehnten verstärkt. Neben den individuellen und familialen Bedingungen der Schüler*innen wird nun auch der Schule ein großer Einfluss auf den Absentismus zugeschrieben (vgl. Ricking 2006, 76). Das Schul- und Klassenklima kann als subjektiv wahrgenommene Atmosphäre der Lernumwelt verstanden werden, die durch die vielschichtigen Schulvariablen beeinflusst wird. Jedes Individuum im System Schule beeinflusst dieses Klima und wird selbst davon beeinflusst (vgl. ebd., 79). Das Schulklima bestimmt das Zugehörigkeitsgefühl zur Klasse und Schule und beschreibt das Ausmaß, in dem sich der*die Schüler*in sozial und schulisch unterstützt fühlt (vgl. Steins/Weber/Welling 2014, 25). Das soziale Klima werde auf Mitschüler*innenseite durch fehlende Bezugspersonen innerhalb des Klassenverbandes sowie Konkurrenz zwischen den Schüler*innen negativ beeinflusst. Als dem sozialen Klima ebenfalls abträglich gelten eine ausgeprägte Lehrer*innenkontrolle, sowie fehlende Unterstützung durch die Lehrkräfte. Empfinden die Schüler*innen ihre Lernumwelt als subjektiv unangenehm, stelle dies einen Risikofaktor für Schulabsentismus dar. Besonders negativ wirkten sich Konflikte mit Lehrer*innen, aber auch mit Mitschüler*innen (z.B. in Form von Mobbing) auf das Schulbesuchsverhalten der Betroffenen aus. Gerade dem Lehrer*innenverhalten wird als Auslöser von Schulabsentismus eine entscheidende Bedeutung zugeschrieben (vgl. Ricking 2006, 80 f.). Eine fehlende Akzeptanz, Unterstützung und Verlässlichkeit von Lehrkräften kann oftmals negative Folgen haben. Eine gestörte Beziehung zu den Lehrkräften und/oder den Mitschüler*innen beeinflusst das soziale Klima aus Sicht des*der Betroffenen auf negative Weise und kann so zur Entstehung von Absentismus beitragen.

Durch das Konkurrenz- und Benotungssystem der Schule würden Schüler*innen in die Rollen von „Gewinnern und Verlierern“ gedrängt, wobei in Studien nachgewiesen wurde, dass die Schulabsentist*innen fast immer zur leistungsschwachen Gruppe gehörten (vgl. Ricking 2003, 127). Dabei stehe die Schulumüdigkeit im Vordergrund, die oft mit Überforderungs-, Frustrations- und Angsterfahrungen zu einer Verstärkung des Absentismus führe. Das Leistungsversagen als negative Erfahrung begünstigt somit das unerlaubte Fernbleiben und zieht weitere Fehlzeiten nach sich, da durch den verpassten Unterricht weitere schlechte Leistungen folgen, die die Schüler*innen erneut davon abhalten, den Unterricht zu besuchen. Der so entstandene

„Teufelskreis“ kann dann zur Schulverweigerung führen, um weitere schulische Misserfolge zu vermeiden.

Abbildung 2: Sozialisationsfaktoren und Schulabsentismus



Quelle: In Anlehnung an Ricking/Dunkake 2017, 23.

Die Abbildung verdeutlicht, dass die Bedingungsfaktoren von Schulabsentismus äußerst vielschichtig sind und eine individuelle Betrachtung des Einzelfalls erforderlich ist. Die Faktoren bedingen sich gegenseitig, können jedoch auch einzeln zum Absentismus führen. Folglich spielen nicht nur die familialen oder persönlichen Ressourcen sowie das soziale Umfeld des Individuums eine wichtige Rolle, sondern auch die Schule und ihre Gestaltung des Lernens und Zusammenlebens.

3 Forschungsstand Schulabsentismus in Deutschland

Für die gesamte Bundesrepublik Deutschland liegen keine repräsentativen Untersuchungen zum Umfang von Schulverweigerung vor (vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, 31).

Es finden sich jedoch kommunale, regionale oder für Länderebene repräsentative Studien. Deutschland verfügt bisher über keine systematische Erfassung der Schulversäumnisse schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher, die die Auswertung und vor allem den Vergleich der erhobenen Daten verschiedener Schulen ermöglichen würde. Dies lässt eine hohe Dunkelziffer vermuten. Da bei der Anwendung von Begrifflichkeiten Uneinigkeit besteht, wird ein effektiver Vergleich der Zahlen zusätzlich erschwert. Der quantitative Umfang von Schulverweigerung für die Bundesrepublik Deutschland ist somit kaum realistisch zu bestimmen.

Auf Grundlage einer Übersicht mehrerer regionaler Studien sowie den Ergebnissen einer Studie des Deutschen Jugendinstitutes (DJI) gehen Schreiber-Kittl und Schröpfer (2002) von insgesamt 5-10 % regelmäßig schulabsenten Kindern und Jugendlichen in Deutschland aus.

2011 schätzte der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes Josef Kraus, dass täglich 20.000 Schüler*innen, also etwa 1,6 % aller 12 Millionen Schüler*innen in Deutschland die Schule schwänzen würden (vgl. Deutscher Lehrerverband 2011).

Zur Darstellung des aktuellen Forschungsstandes wird zunächst eine Studie der Universität zu Köln und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg aus dem Jahr 2010 beschrieben. Die Studie gehört zu den aktuellsten im Bereich der deutschen Absentismusforschung und kann trotz fehlender Repräsentativität als aussagekräftig gewertet werden. Ihre Ergebnisse stimmen weitgehend mit älteren Studien zur Thematik überein (Weißbrodt 2007; Rabold/Baier/Pfeiffer 2008). Die Studie stellt die Schule als Bedingungsfaktor von Schulabsentismus in den Fokus und hat es zum Ziel zu erforschen, was die Schule tun könne, um Schulabsentismus zu verhindern. Dazu vereint sie die Perspektiven von Schüler*innen, Lehrkräften und Eltern. Die Ergebnisse werden im Folgenden durch eine Studie des Deutschen Jugendinstitutes (1999-2001) ergänzt, in der neben Schüler*innen auch Expert*innen zum Thema Schulverweigerung zu Wort kamen, um so einen ausführlichen Überblick über das Phänomen Schulabsentismus in Deutschland zu ermöglichen.

3.1 Krefelder Studie

Im Jahr 2010 wurde von der Universität zu Köln und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg auf Anfrage der Jugendhilfe, der Beschäftigungsförderung und des Schulamts Krefeld eine schriftliche Umfrage von Schüler*innen, Klassenlehrer*innen und Eltern an vier örtlichen Hauptschulen durchgeführt. Im Sommer 2010 wurden pro Schule drei Klassen der Jahrgänge 6 bis 9 befragt. Von 284 Schüler*innen wurden 245 und somit 86% der bestehenden Schülerschaft erreicht. Bei der Befragung stand folgende Frage im Mittelpunkt: „Was kann die Schule tun, um Schulabsentismus zu verhindern?“ Zu den Themen der Befragung gehörte vordergründig der Schulabsentismus der Schüler*innen, aber auch Delinquenz, Schulleistungen, Freizeitverhalten und die Beziehungen der Schüler*innen zu ihren Lehrer*innen, Mitschüler*innen und Eltern.

Die Elternbefragung wurde sowohl schriftlich als auch mündlich durchgeführt. Themen waren die Schulkarriere des Kindes, elterliche Kenntnisse über den Schulabsentismus, den Freundeskreis und das Freizeitverhalten der Kinder sowie Ansichten über die Schule und die Beziehung

zum*zur Klassenlehrer*in. Es wurden 160 Elterninterviews realisiert, die dabei vorliegende Ausschöpfungsquote von 65% wird von den Autor*innen Ricking und Dunkake als gut gewertet. Die Klassenlehrer*innen-Befragung fand auf schriftlichem Wege statt. Die Lehrer*innen wurden zu ihrem beruflichen Werdegang und den allgemeinen Beziehungen zu ihren Schüler*innen und deren Eltern befragt. Die Befragten gaben Auskunft über den Schulabsentismus sowie über das Sozialverhalten der Schüler*innen. Diese Angaben erfolgten in Form eines Stundenplanes, der in einer gemeinsamen Stichwoche (April bzw. Juni 2010) ausgefüllt wurde. Es wurde das Ausmaß des Fehlens einzelner Stunden oder ganzer Tage dokumentiert. Dazu konnten Angaben über Verspätungen, entschuldigtes oder unentschuldigtes Fehlen gemacht werden. Weiterhin wurden Angaben über auffälliges Sozialverhalten getätigt, sodass die Erfassung passiver Absentismusformen ermöglicht wurde. Das Ziel dieser Methode war es, unterschiedliche quantitative Abstufungen des Schulschwänzens zu erfassen (Verspätung, stundenweises und tageweises Fehlen, sowie Schulangst, passive Schulverweigerung und das Zurückhalten durch die Eltern).

Die Prozentzahlen der Studie werden im Weiteren als gerade Prozentzahlen angegeben.

Die Schüler*innen der Krefelder Hauptschulen gaben an, in den letzten drei Monaten im Mittel 4,6 Mal zu spät gekommen zu sein. Der Mittelwert der geschwänzten Tage lag bei 0,86 Tagen. 23% der Jugendlichen litten oft unter Schulangst. 20% zeigten passive Verweigerungsformen (vgl. Ricking/Dunkake 2017, 96).

In der Krefelder Studie konnten mehrere Motive und Folgen des Schulabsentismus identifiziert werden, die von besonderem Interesse seien, da zu diesen Themen bisher wenige Forschungsergebnisse vorlägen (vgl. ebd., 48). Aus den Angaben der Schüler*innen entwickelten die Forscher*innen fünf Motivgruppen für Schulabsentismus. Subjektive emotionale Empfindungen, wie der Wunsch auszuschlafen oder allein zu sein, waren ein Motiv für die Hälfte der Schüler*innen. Verabredungen mit Freunden oder der Anschluss an schulschwänzende Freunde wurden mit je ca. 30% gewählt. Die Schule und Schulleistungen (z.B. fehlende Hausaufgaben, Klassenarbeiten oder Probleme mit Lehrer*innen) wurden von ca. 15% als Motiv genannt. Das Mobbing in Form von Hänseleien und gewalttätigen Drohungen stellte für 6 bis 8% der Befragten ein Motiv zum Schwänzen dar. Fasst man die elternbedingten Versäumnisse bzw. das Zurückhalten zusammen, fanden sich fast 10% der Schüler*innen, die durch eine aktive oder passive Form der Zurückhaltung die Schule versäumten.

Beim Zeitvertreib der Schüler*innen in ihrer schulabsenten Zeit wurden zwei Aktivitätsbereiche bestimmt. Das Schulschwänzen allein zu Hause oder außerhalb der Wohnung sowie Aktivitäten mit Freunden. Auf die Familie bezogene Aktivitäten (Urlaubsverlängerungen,

Haushaltsführung oder die Beaufsichtigung jüngerer Geschwister) sowie verbotene Aktivitäten, wie Diebstahl oder Sachbeschädigung wurden eher selten benannt.

In der Studie wurde weiterhin nach den Folgen des Schulabsentismus gefragt, wobei nur 50 Schüler*innen gültige Angaben machten. An erster Stelle der Rangfolge der Reaktionen auf Schulversäumnisse standen die Schüler*innen- Lehrer*innen- Gespräche sowie die Lehrer*innen- Eltern- Gespräche mit jeweils 38%. Einen Elternbrief erhielten 28% als Reaktion auf ihr Fernbleiben. Gespräche mit dem Jugendamt, Schulpsycholog*innen oder einer Beratungsstelle erfolgten bei 26% der Befragten. Nachsitzen oder Strafarbeiten wurden von 16% genannt, ein Gespräch mit der Schulleitung erfolgte bei 14%. Eine Bußgeldandrohung erhielten 6% der Schüler*innen, jedoch nur bei 2% wurde tatsächlich ein Bußgeld verhängt. Ebenfalls 2% hatten in Folge ihrer Schulversäumnisse Kontakt mit der Polizei.

Auffällig ist, dass bei 55% der schwänzenden Schüler*innen keine der aufgeführten Reaktionen durch die Schule erfolgte. Dies deutet darauf hin, dass das Fernbleiben der Schüler*innen von der Schule nicht wahrgenommen oder nicht geahndet wurde (vgl. ebd., 52). 7% der Befragten erfuhren eine Sanktion, 16% zwei verschiedene Sanktionen und bei 23% waren es mindestens drei Sanktionen, die auf das Fernbleiben folgten.

Die Schüler*innen wurden darüber hinaus zur Beziehung zu ihrem*ihrer Klassenlehrer*in befragt, die als besonders bedeutsam für Schüler*innen eingeschätzt wurde. Bei einem als strenggleichgültig wahrgenommenem Erziehungsstil blieben die Schüler*innen eher der Schule fern und verspäteten sich häufiger. Die Schulangst wurde ebenfalls verstärkt und die passive Schulverweigerung trat häufiger auf.

In Bezug auf die soziale Herkunft und Trennung der Eltern wurde für Krefeld festgestellt, dass 46% der Schüler*innen schon einmal oder mehrfach von ihren leiblichen Eltern getrennt gelebt hatten. Laut den Ergebnissen der Krefelder Studie verspäten sich Schüler*innen ohne familiäre Deprivation selten und schwänzen auch am seltensten stundenweise oder ganze Tage (vgl. ebd., 55 f.). Bei Verspätungen und besonders bei der passiven Schulverweigerung ließen sich vielfältige Zusammenhänge mit der sozialen Herkunft finden. Dieses Verhalten kam im Rahmen der Krefelder Studie dann häufiger vor, wenn der Vater einen niedrigen Schulabschluss hatte und die Mutter arbeitslos oder Hartz-VI- Empfängerin war (vgl. Ricking/Dunkake 2017, 56). In der Literatur wird der Unterstützung der Eltern in Bezug auf die Schulentwicklung eine bedeutende Rolle zugeschrieben. Die Krefelder Studie hält fest, dass die Schüler*innen, die die Unterstützung durch ihre Eltern als gering einschätzen, mehr Schulstunden und Schultage schwänzten und häufiger von Schulangst und passiver Schulverweigerung betroffen waren als

die Vergleichsgruppe (vgl. ebd., 58). In Bezug auf den Erziehungsstil der Eltern wurde für die Krefelder Schüler*innen festgehalten, dass Schüler*innen, die stunden- oder tageweise die Schule schwänzten oder von Schulangst wie auch passiver Schulverweigerung betroffen waren, häufiger negative Erziehungspraktiken durch ihre Eltern erfuhren.

Neben dem Elternhaus nehmen auch die Peers Einfluss auf das individuelle Schwänzverhalten der Betroffenen. Das Risiko für Verspätungen, stundenweises oder tageweises Schwänzen war bei den Krefelder Jugendlichen, die Mitgliedern devianter Cliques waren, fast doppelt so hoch wie bei Mitgliedern nicht devianter Cliques (vgl. ebd., 67). Es ließen sich insgesamt enge Zusammenhänge zwischen Devianz und den unterschiedlichen Formen von Schulabsentismus finden (vgl. ebd., 71 ff.)

Die Perspektive der Lehrkräfte lässt sich nur bedingt mit den Schüler*innenangaben vergleichen, da die Schüler*innen über ihr Verhalten in den letzten drei Monaten berichten sollten und die Beobachtungen der Lehrer*innen in einem Zeitrahmen von 14 Tagen stattfanden.

Von den befragten Klassenlehrer*innen kannten fast alle mindestens einen Elternteil ihrer Schüler*innen. Der Anteil der Eltern, der die Elternsprechtage besuchte, lag mit 68 bis 100% relativ hoch. Die Lehrkräfte wurden im Rahmen der Studie gefragt, wie viele Stunden im Monat sie in etwa für die Durchführung von Maßnahmen gegen unerlaubte Schulabwesenheit investieren würden. Die Angaben variierten zwischen 0 und 40 Stunden. Weiterhin wurden die Lehrer*innen gebeten, problematische Verhaltensweisen von Schüler*innen zu benennen. Genannte Verhaltensweisen waren: mangelnde Aufmerksamkeit, Konzentrationsprobleme, Wutausbrüche, Aggressionen, falsche Selbsteinschätzung und ADS (Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom) (vgl. ebd., 83).

Ebenfalls Thema der Befragung waren die Kooperationen der jeweiligen Schulen mit anderen Einrichtungen, die die Unterstützung von leistungsschwachen und schulabsentenden Schüler*innen zum Ziel hatten. Die 12 Klassenlehrer*innen nannten in der aufgeführten Gewichtung folgende Kooperationspartner (vgl. ebd., 83):

- Schulpsychologischer Dienst
- Amt für Kinder, Jugend und Familie
- Jugendwerkstätten, Polizei, Jugendberatungsstellen
- Schulamt, Familienberatung
- Förderunterricht, Projekt: „Schulverweigerung- Die 2. Chance“

- Kinderschutzbund, Projekt: „Kompetenzagentur“

Auf die Frage, welche Maßnahmen sie in Bezug auf die „Bekämpfung“ von Schulabsentismus verwenden würden, nannten alle Lehrkräfte das Gespräch mit den Betroffenen selbst, dann folgte die Information der Eltern (mündlich oder schriftlich), sowie das Gespräch mit den Eltern und ein gemeinsames Gespräch mit Eltern und Schüler*in (vgl. ebd., 84). Weniger vertretene Maßnahmen waren das Nacharbeiten, Ordnungs- oder disziplinarische Maßnahmen, Information an das Jugendamt, Gespräche mit der Schulleitung oder die Meldung beim Projekt „Die 2. Chance“ sowie eine Bußgeldandrohung. Jeweils nur einfach wurden Hausbesuche, Suche nach Schüler*innen am Nachmittag, der Verweis in den Trainingsraum oder Klassenbucheinträge benannt.

In Bezug auf die Elternbefragung lasse sich festhalten, dass diese dahingehend verzerrt sei, dass gerade die Eltern von schulabstinenten Schüler*innen deutlich unterrepräsentiert seien, da oft eine problematische Beziehung zur Schule und/oder eine kritische Einstellung zu Umfragen bestünde, was zu einer hohen Verweigerung der Klientel führe (vgl. ebd., 85). In der Krefelder Befragung zeigte sich, dass die befragten Eltern den Schulabsentismus ihrer Kinder oft falsch einschätzten oder sogar gar keine Kenntnis darüber hatten. Daher ist eine Verknüpfung von Schüler*innen- und Elternabgaben nur bedingt möglich. Beispielsweise wussten die Eltern von 19 Schüler*innen, die selbst berichteten, einen ganzen Tag geschwänzt zu haben, nichts vom Schulschwänzen. Das gleiche Bild zeigt sich bei den vermuteten Motiven für den Schulabsentismus. Die Eltern gaben im Gegensatz zu den Schüler*innen am häufigsten Müdigkeit oder Unlust als Gründe für das Schwänzen an. Weiterhin sollten die Eltern angeben, ob und welche schulischen Sanktionen ihre Kinder in ihrer Schullaufbahn erhalten hatten:

- Keine Sanktion: mehr als 50%
- Blauer Brief: 30% einmalig (mehrfach 16%)
- Klassenbucheintrag: 15% (mehrfach 18%)
- Gespräche der Eltern: 30% (mehrfach 4%)

In der elterlichen Einschätzung der Verhaltensprobleme ihrer Kinder wurden am häufigsten in Übereinstimmung mit den Klassenlehrer*innen Konzentrationsprobleme benannt. Ebenfalls wurden mangelnde Leistungsbereitschaft, eine falsche Selbsteinschätzung, Wutausbrüche, Leistungsangst und starke Unsicherheit vielfach angegeben. Seltener erfolgte die Nennung von Kontaktproblemen, Aggressionen, körperlicher Gewalt, Drogenmissbrauch oder kriminellen

Verhalten. Diesbezüglich bestehen erhebliche Differenzen zwischen Eltern- und Schüler*innenangaben. Diese Unstimmigkeit könne auf die Selektivität der Stichprobe zurückgeführt werden, da gerade Eltern von problematischen Schüler*innen nicht in dieser vertreten seien (vgl. ebd., 90). Nur bei der Hälfte der Ergebnisse lässt sich eine grobe Übereinstimmung der Angaben finden, demnach schätzte in Krefeld ein Großteil der Eltern das Verhalten des eigenen Kindes falsch ein.

In Bezug auf die Zusammenarbeit mit der Schule aus Elternsicht lässt sich festhalten, dass die Häufigkeit des Besuchs des Elternabends/Elternsprechtags keinen signifikanten Einfluss auf die Absentismusformen aufwies. Jedoch wurde für Krefeld festgestellt, dass Kinder, deren Eltern nie den Elternsprechttag besuchten, häufiger zu Schulabsentismus tendierten. In Bezug auf den Kontakt zum*zur Klassenlehrer*in gaben 72% der befragten Eltern an, außerhalb des Elternabends/Elternsprechtags im letzten Jahr keinen Kontakt gehabt zu haben. Bei 10% fand eine einmalige und bei 19% eine mehrfache Kontaktaufnahme statt. Fand eine Kontaktaufnahme statt, kam es zu weniger Verspätungen und geschwänzten Stunden/Tagen. Bei Verspätungen oder passiver Verweigerung des Kindes wurde das Verhältnis zur Schule von den Eltern negativer bewertet. In Bezug auf Hausbesuche erscheint es als relevant, dass 96% noch nie einen Besuch erhalten hatten. Darüber hinaus wurden die Eltern gefragt, ob sie sich bei verschiedenen Problemen an die Lehrer*innen wenden würden. Bei schulrelevanten Themen wandten sich die Eltern an die Lehrkräfte, nicht jedoch bei erziehungsrelevanten Themen. Dies führte dazu, dass bei nicht kommunizierten Erziehungsproblemen Verspätungen, stunden- und tageweises Schwänzen zunehmend zu finden waren (vgl. ebd., 93).

3.2 Untersuchungen des Deutschen Jugendinstitutes

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“ (1998-2001) für die Integration von benachteiligten Jugendlichen des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) führte das Deutsche Jugendinstitut (DJI) zwei Untersuchungen zum Thema Schulverweigerung (1999-2001) durch. Diese befassen sich mit den individuellen Verläufen von Schulverweigerung. Dazu wurde in einer Untersuchung nicht nur eine große Anzahl von Schüler*innen befragt, sondern zusätzlich noch mehrere Intensivinterviews realisiert. Darüber hinaus bieten die Ergebnisse der Expert*innenbefragung zu der Entstehung und den Formen von Schulverweigerung Ergänzungsmöglichkeiten. Im Handlungsfeld „Integration in Schule und Berufsschule“ fand eine Befragung von Vertreter*innen verschiedener Institutionen statt, die aufgrund ihres Arbeitsauftrags mit dem Thema Schulverweigerung in Kontakt standen. Es fanden leitfadengestützte Interviews

mit Sozialpädagog*innen, Lehrkräften, Schulsozialarbeiter*innen, Schulleiter*innen aus Projekten und Regel- und Berufsschulen sowie Fachkräften aus schulpсихologischen Diensten, Schulämtern und von Jugendämtern statt. Die 37 Expert*innen Interviews fanden in der Zeit von April bis Juni 1999 statt. Da die Ergebnisse auf den Beobachtungen von Fachkräften im Kontext ihrer Institution basieren, sind die Aussagen nicht als repräsentativ zu werten (vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, 111). Sie verdeutlichen aber die Entstehungsgründe und Folgen längerer schulischer Fehlzeiten oder Abbrüche für die Betroffenen. Die Themenschwerpunkte der Befragung waren die Merkmale von Schulverweigerer*innen sowie die Entstehung und Formen der schulverweigernden Verhaltensweisen.

An der Befragung nahmen 346 jugendliche Schulverweigerer*innen aus 36 Projekten teil. Der schulische Werdegang und die Abkehr von der Schule sollte aus der Sicht der Betroffenen erfasst werden. Dazu wurde zum einen eine größere, quantitative Befragung von Schulverweigerer*innen in Schulen oder Projekten für Schulverweigerer*innen in und außerhalb von Regelschulen durchgeführt, zum anderen fanden als Ergänzung im Frühjahr 2001 auch qualitative problemzentrierte Intensivinterviews mit freiwilligen Zielpersonen aus der vorangegangenen Befragung statt. Die Gruppe der Befragten bestand aus ehemaligen Schulverweigerer*innen, die ihren Weg in Schulverweigerungsprojekte gefunden hatten, in denen sie weiter an der Erreichung eines Schulabschlusses arbeiteten. Die Befragung ist für die Gesamtheit der Schulverweigerer*innen daher also nicht repräsentativ, da es sich „bei dieser Teilgesamtheit um eine Positivauslese handelt“ (Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, 112). Ein Drittel der befragten Schulverweigerer*innen war weiblich und zwei Drittel männlich. Dies könne darauf zurückgeführt werden, dass insbesondere außerschulische Lernangebote mit der aktiven Gruppe von Schulverweigerer*innen arbeiten, die vorwiegend aus männlichen Jugendlichen bestehe, während Mädchen eher passive Verweigerungsformen zeigen würden (vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, 114). Bei der quantitativen Befragung lag der Schwerpunkt der Altersverteilung im Alter von 14-16 Jahren.

Im Rahmen der qualitativen Befragung wurden 37 Jugendliche, davon 14 Mädchen und 23 Jungen aus acht Projekten des Modellprogramms intensiv interviewt. Die Themenschwerpunkte der Interviewleitfäden orientierten sich an denen der quantitativen Erhebung. Die Schwerpunkte bei der Befragung der Schulverweigerer*innen lagen bei den Gründen und Reaktionen der Schule und Familie sowie der Erwartungshaltung für die individuelle Zukunft und der Einschätzung der eigenen Perspektive.

Die Untersuchungen des DJI weisen einen Zusammenhang zwischen dem Alter des*der Schüler*in und seinem*ihrem Schulbesuchsverhalten nach und verdeutlichen, dass mit zunehmendem Alter der Unterricht bzw. die Schule häufiger geschwänzt wird (vgl. ebd., 136). Aus den Angaben der Expert*innen und Schüler*innen ging ein Anfangsalter der Schulverweigerung von 12 bis 14 Jahren hervor. Jüngere Schüler*innen würden sich demnach oft noch nicht trauen „offen“ die Schule zu verweigern, sondern eher passive Schulverweigerungsformen zeigen. Diese Form der passiven Leistungsverweigerung könne in vielen Fällen eine Vorstufe von aktiver Schulverweigerung sein (vgl. ebd., 136). Die Befragung ergab, dass ein Drittel der Schulverweigerer*innen Mädchen waren. Bei der Ausprägung von Schulverweigerung zeigten sich geschlechterbezogene Unterschiede: Bei Jungen ließen sich eher aktive Formen finden, während die Mädchen sich passiv von der Schule abwandten. Nach Expert*innen Meinung steige der Anteil der Mädchen, der die Schule aktiv verweigert, an (vgl. ebd., 137).

Die Befragungen des DJI ergaben, dass in der Regel mehrdimensionale Ursachen für schulverweigerndes Verhalten vorliegen, die zu unerträglichen Belastungssituationen führen, denen sich der*die Schüler*in nur mit Hilfe des Schwänzens entziehen könne (vgl. ebd., 168). Schlechte Schulleistungen, Schwierigkeiten mit Lehrkräften oder Mitschüler*innen sowie Klassenwiederholungen könnten bei Schüler*innen Ängste und Verunsicherungen auslösen, die sie nicht bewältigen könnten. Wenn dann noch weitere Belastungen im Bereich Familie oder gesundheitliche Beeinträchtigungen hinzukämen, wachse die Gefahr, dass der*die Schüler*in die Schulverweigerung als einzige Lösung seiner*ihrer Probleme ansehe (vgl. ebd., 168). Aus den Ergebnissen lasse sich ableiten, dass die Schule zur Entstehung von Schulverweigerung maßgeblich beitrage. Lagen im Bereich der Schule für den*die Betroffenen massive Probleme vor, führe dies zum Meidungsverhalten der Schüler*innen. Im Kontext von Schulverweigerung ließen sich fast immer schlechte schulische Leistungen finden.

Die Studie betont die Bedeutung eines angemessenen Lehrer*innen Verhaltens gegenüber den Schüler*innen besonders im Kontext von Schulverweigerung. Emotionale Verletzungen und Kränkungen durch Lehrkräfte könnten bei Jugendlichen heftige Emotionen auslösen, die sich dann auf ihre schulischen Leistungen auswirken könnten. Gerade bei Schüler*innen, denen der familiäre Rückhalt fehle, wirke sich negatives, verletzendes Lehrer*innen Verhalten besonders schwerwiegend aus und begünstige Schulverweigerung und Schulabbruch (vgl. ebd., 169).

Die Befragungen ergaben, dass besonders die Reaktionen der Lehrkräfte und der Mitschüler*innen den Verlauf von Schulverweigerung positiv oder negativ beeinflussen können. Akzeptanz, Ablehnung oder Indifferenz können dazu beitragen, die Schulverweigerung abzubauen oder zu verfestigen (vgl. ebd., 189). Die Interviews mit Lehrkräften machten deutlich,

dass die Lehrer*innen sich stärker bewusst sein sollten, dass sie mit ihrem Verhalten die Reaktionen der Schulverweigerer*innen sowie die der Mitschüler*innen stark beeinflussen und daher eine akzeptierende und wertschätzende Haltung von ihrer Seite von größter Bedeutsamkeit ist. Diese Beobachtung wird dadurch untermauert, dass ein Teil der Jugendlichen über Desinteresse und fehlende Reaktionen der Schule klagte.

Neben den Lehrkräften spielen die Eltern der Betroffenen im Kontext Schulabsentismus eine maßgebliche Rolle. Sie sind stark gefordert, sich mit dem*der jugendlichen Schulverweigerer*in auseinanderzusetzen und Lösungen zu finden, die ihrem Kind die Rückkehr in die schulische Gemeinschaft ermöglichen. Die Befragung der Schulverweigerer*innen ergab, dass es den meisten Eltern nicht gleichgültig war, ob ihr Kind die Schule schwänzte (vgl. ebd., 198). Fast alle Jugendlichen berichteten davon, dass ihre Eltern versuchten, sich verbal mit ihnen auseinanderzusetzen, um die Ursache und eine Lösung für das schulverweigernde Verhalten zu finden. Die Eltern setzten sich zu großem Teil mit der Schule in Verbindung, um gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Bestanden objektiv und/oder subjektiv keine Möglichkeiten mehr für eine Reintegration in die Regelschule, versuchten viele Eltern eine alternative Beschulungsmöglichkeit für ihr Kind zu suchen, um doch noch einen Schulabschluss zu ermöglichen.

Die verbreitete Annahme, dass die Schulverweigerer*innen ihre „schulfreie“ Zeit genießen würden, konnte in der Befragung des DJI widerlegt werden. Die Schüler*innen fühlten sich nicht wohl, sondern waren oft isoliert. Am Anfang stand zwar bei vielen der Befragten oft das Schwänzen mit Gleichaltrigen. Während aber bei dem*der Betroffenen die Verweigerungstendenzen zunahmen, kehrten die Peers oftmals wieder in die Schule zurück, sodass der*die Betroffene schließlich allein zurückblieb (vgl. ebd., 180). Aus den Angaben der Befragten ließe sich ableiten, dass Mädchen eher zum Rückzug von ihren Peers tendierten und Jungen gemeinsame Aktivitäten suchten. Mit zunehmendem Alter würden die Betroffenen eher allein schwänzen und ihre Zeit zu Hause verbringen. Die Schulverweigerung kann zu einer Position als Außenseiter*in führen, wenn der Rückzug aus der Schule mit einer Reduzierung der Kontakte zu Familie und Gleichaltrigen einhergeht.

Die Befragten berichteten von großen Schwierigkeiten, die Phase der Schulverweigerung zu beenden. Hemmende Faktoren seien dabei der Spott der Mitschüler*innen und Lehrkräfte oder die Angst, den verpassten Lernstoff nicht aufholen zu können. An dieser Stelle ist die Unterstützung durch Eltern und Lehrkräfte von besonderer Bedeutung, diese müssen Hilfestellungen bei der Rückkehr geben und dem*der Schüler*in bei Problemen zur Seite stehen.

Die Ergebnisse der beiden Studien machen deutlich, wie vielfältig und individuell das Phänomen des Schulabsentismus ist. Jeder Fall ist einzigartig und es ist ersichtlich, wie bedeutend das Schulsystem bei der Entstehung und Bearbeitung von Schulabsentismus ist. Eine besondere Funktion kommt dabei den Lehrkräften und Eltern der Betroffenen zu, deren Aufgabe es ist, dem*der Schüler*in Unterstützung anzubieten und gemeinsam eine Problemlösung zu erwirken.

4 Schulabsentismus in der Freien und Hansestadt Hamburg

Dieses Kapitel bezieht das Phänomen des Schulabsentismus auf die Freie und Hansestadt Hamburg. Es folgt eine Betrachtung der „Handreichung zum Umgang mit Schulpflichtverletzungen“, eine Darstellung der aktuellen Zahlen zu Schulpflichtverletzungen sowie eine kritische Auseinandersetzung mit den behördlichen Abläufen in Bußgeldverfahren.

4.1 Handreichung zum Umgang mit Schulpflichtverletzungen

Wie bereits in Kapitel 2.1 erwähnt, ist die allgemeine Schulpflicht in Hamburg durch das Schulgesetz geregelt. Die Durchsetzung und das Verfahren bei Verstößen sind in einer „Handreichung zum Umgang mit Schulpflichtverletzungen“ festgelegt. Diese stellt somit die Handlungsgrundlage für Hamburger Schulen in Fällen von Schulabsentismus dar.

Die Verantwortung für die Überwachung des regelmäßigen Schulbesuchs der Schüler*innen obliegt der Schule, die den Schülerbogen führt. Die Aufgabe der Schulen ist es, durch die Beratung von Sorgeberechtigten und Schüler*innen den geregelten Schulbesuch sicherzustellen. Erreicht die Schule selbst keine Verbesserung der Situation, schaltet sie das zuständige Regionale Bildungs- und Beratungszentrum (ReBBZ) ein. Die Aufgabe der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren ist die Unterstützung der allgemeinen Schulen sowie ihrer Schüler*innen und deren Eltern mit einem umfassenden, qualifizierten Beratungsangebot (vgl. Regionale Bildungs- und Beratungszentren 2017).

Vor Beginn jeder Schulstunde und jeder schulischen Pflichtveranstaltung muss die Anwesenheit der Schüler*innen durch eine Lehrkraft überprüft werden. Die Fehlzeiten werden im Klassenbuch/Kursheft vermerkt. Wenn ein*e Schüler*in fehlt, wird eine Entschuldigung durch die Eltern gefordert. Fehlt diese bei Schüler*innen in der Sekundarstufe, nimmt die Schule bereits am ersten Tag des Fehlens den Kontakt zur Familie auf. Dies geschieht in Form eines Anrufes bei den Eltern oder dem*der volljährigen Schüler*in. Die schriftliche Information der Eltern

folgt spätestens am nächsten Tag, wenn kein Kontakt möglich war. Die Ergebnisse der Kontaktaufnahme werden dokumentiert.

Nach drei Tagen unentschuldigter Abwesenheit muss der*die Klassenlehrer*in oder der*die Verantwortliche in der Schule einen protokollierten Hausbesuch durchführen.

Hat der*die Schüler*in an fünf aufeinanderfolgenden Tagen unentschuldig gefehlt und kommt in dieser Zeit trotz eines Hausbesuchs kein Kontakt mit der Familie zustande, erfolgt eine Mitteilung an die ReBBZ- Beratungsleitung sowie an den ASD, die auch die bisherige Dokumentation über den Fall enthält. Sobald der*die Schüler*in mehr als drei Tage oder 20 Schulstunden in einem Monat unentschuldig versäumt hat, wird dies im Schülerbogen dokumentiert. Nach einer fünftägigen unentschuldigten Abwesenheit von Schüler*innen wird eine Konferenz unter Vorsitz der Schulleitung einberufen. An der Konferenz nehmen Beratungslehrkräfte, Vertreter*innen des ReBBZs oder schuleigene Sozialpädagog*innen des Schulberatungsdienstes teil. Die Aufgabe der Konferenz ist es, Hinweise auf eine besondere Gefährdung von Leben und Gesundheit (z.B. Suizidalität), schwere, insbesondere psychische Erkrankungen oder eine aktuelle Krisensituation (plötzlicher Leistungsabfall, abruptes Fehlen) zu erforschen. Liegen diese oder andere Krisensituationen vor, erfordert dies eine sofortige Bearbeitung durch das ReBBZ bzw. schuleigene Sozialpädagog*innen oder die Hinzuziehung des ASDs (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2013, 5).

Gelingt es den Lehrkräften nicht, innerhalb von vier Wochen ein problemlösendes Gespräch mit den Sorgeberechtigten und/oder dem*der Schüler*in zu führen, wird der Fall an das zuständige ReBBZ oder die schuleigenen Sozialpädagog*innen abgegeben. Eine Fallabgabe erfolgt ebenfalls, wenn innerhalb von sechs Wochen kein regelmäßiger Schulbesuch realisiert wurde. Bei der Weitergabe des Falles erhält das ReBBZ von der Schule die Hausbesuchsprotokolle sowie jegliche weitere Dokumentationen. Nun handelt es sich um einen Fall von „anhaltender Schulpflichtverletzung“, der im Zentralen Schülerregister erfasst wird (vgl. ebd., 5). Kann die Schulpflichtverletzung innerhalb von drei Monaten nicht beendet werden, informiert das ReBBZ bzw. die schuleigenen Sozialpädagog*innen die Schulleitung sowie die Schulaufsicht über den aktuellen Stand sowie über Vorschläge zur Verbesserung der Situation. Bei Fortbestehen der Schulpflichtverletzung werden die Schulleitung und die Schulaufsicht alle drei Monate über die Entwicklungen des Falls informiert.

Die Hamburger Stadtteilschulen sind anstelle des ReBBZs selbst für das beschriebene Verfahren verantwortlich, da sie über eine sozialpädagogische Beratungskompetenz verfügen. Die schuleigenen Sozialpädagog*innen erhalten dazu eine Dienstanweisung von ihrer Schulleitung.

Für alle Handlungsschritte der beteiligten Institutionen liegen in der Handreichung Formblätter vor, die genutzt werden müssen, um einen geregelten Ablauf sicherzustellen.

In der Handreichung sind darüber hinaus auch die Reaktionen und Sanktionen bei Schulpflichtverletzungen festgelegt. Die Verstetigung des Schulbesuchs ist zusätzlich zu pädagogischen Bemühungen mit den Mitteln des Verwaltungszwangs oder durch die Verhängung eines Bußgeldes sowie die Einleitung eines Strafverfahrens möglichst durchzusetzen (vgl. ebd., 5). Die Schule oder das zuständige ReBBZ kann die Rechtsabteilung der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) jederzeit beauftragen, wenn erste pädagogische Maßnahmen ohne Erfolg bleiben. Die pädagogischen Bemühungen, den Fall zu lösen, müssen aber fortgeführt werden. Die Rechtsabteilung wählt eine geeignete Maßnahme aus und vollzieht diese „auf Grundlage der entsprechenden Informationen über die Schülerin bzw. den Schüler [...]“ (Behörde für Schule und Berufsbildung 2013, 5 f.). Die Rechtsabteilung kann die Schulpflichtverletzungen als Ordnungswidrigkeit verfolgen, Schulzwang anwenden oder einer drohenden Schulpflichtverletzung mit einer Festsetzung eines Zwangsgeldes entgegenzutreten (vgl. ebd., 38).

Unter einem Bußgeld versteht man die nachträgliche Ahndung einer Pflichtverletzung durch Auferlegen einer Geldbuße (vgl. ebd., 38). Hierbei ist schuldhaftes Handeln des*der Adressat*in Voraussetzung für die Ahndung. Dieser*diese muss die Pflichtverletzung erkannt haben und nach seinen persönlichen Fähigkeiten in der Lage gewesen sein, richtig zu handeln. Die Adressat*innen beim Bußgeld sind Schüler*innen ab 14 Jahren und die Sorgeberechtigten. Bußgelder seien z.B. bei der Überschreitung der Ferienzeit oder der Nichtteilnahme an Schulfahrten besonders geeignet. Beim Zwangsgeld wird dem*der Adressat*in eine bestimmte Handlung aufgegeben und eine Geldsumme festgesetzt, die gezahlt werden muss, wenn die Handlung nicht termingerecht erfüllt wurde (vgl. ebd., 38). Das Zwangsgeld wird eingesetzt, um bei Sorgeberechtigten die rechtlichen Normen durchzusetzen. Wird die aufgebene Handlung trotzdem nicht umgesetzt, kann das Verwaltungsgericht als weitere Eskalationsstufe Erziehungshaft (1 Tag- 6 Wochen) anordnen. Unter Schulzwang gemäß § 41a HmbSG wird die zwangsweise Zuführung eines Kindes oder Jugendlichen zur Schule oder einer anderen Stelle verstanden, z.B. dann, wenn kein Kontakt zu den Sorgeberechtigten besteht (vgl. ebd., 38).

4.2 Zahlen Schulabsentismus Hamburg

Es gestaltet sich schwierig, für Hamburg wie auch für die gesamte Bundesrepublik genaue Zahlen zum Umfang von Schulabsentismus anzugeben.

Das ReBBZ erhält von allen Hamburger Schulen die Meldungen über Schulpflichtverletzungen und erfasst diese in einer schulübergreifenden Statistik. Die Erfassung erfolgt intern und die Zahlen sind für die Öffentlichkeit nur in Form von Anfragen in der Hamburger Bürgerschaft an den Hamburger Senat zugänglich. Die folgenden Zahlen stammen aus dem Material des Fachtags Absentismus- Prävention und Intervention 2017 des ReBBZs (siehe Anhang).

Im März 2017 besuchten 192.148 Schüler*innen in Hamburg die allgemeinbildenden Schulen. Im Jahr 2016 erhielt das ReBBZ 1073 formale Meldungen von Schulpflichtverletzungen. Im Jahr 2015 waren es 1012 Meldungen. In 404 Fällen (2016) und 385 Fällen (2015) fand eine Beratung beim ReBBZ im Vorfeld von Absentismus-Meldungen statt. 2016 stammten 734 der 1073 Meldungen von Hamburger Stadtteilschulen (2015: 680). Die höchste Anzahl von Meldungen finden sich bezogen auf alle Schulformen in den Jahrgängen 8 bis 10 (Klasse 8: 16,7%, Klasse 9: 24,1% und Klasse 10: 23,5%). 19,3% waren 16 Jahre und 21,7% der Betroffenen waren 17 Jahre alt. Das ReBBZ berichtet, dass es in den letzten 14 Jahren jährlich ca. 1000 gemeldete Schulpflichtverletzungen erhielt. Daher sei keine steigende oder fallende Tendenz auszumachen (vgl. Peponis/Sylvester 2017, 17).

Die Rechtsabteilung der BSB erfasst jährlich die ihr gemeldeten anhaltenden Schulpflichtverletzungen und die daraufhin erstellten Bußgeldbescheide. Sie erhielt im Jahr 2017 insgesamt 1115 anhaltende Schulpflichtverletzungsmeldungen. In 2017 wurden in dieser Fallkategorie 892 Bußgeldbescheide erlassen. Diese Zahl bezieht sich jedoch nicht ausschließlich auf die in 2017 gemeldeten Fälle, da teilweise Bußgeldbescheide von Fällen aus dem Jahre 2016 aufgrund von Formalien und Fristen erst 2017 erlassen werden konnten. Diese Zahlen stellen die Meldungen aus allen Schulformen bis auf die Berufsschulen dar. Eine Aufschlüsselung hinsichtlich der unterschiedlichen Schulformen oder Jahrgänge ist nach Aussage der Rechtsabteilung der BSB nicht möglich. Diese Zahlen geben kein repräsentatives Bild über die Anzahl von Schulabsentismus-Fällen ab, da zum einen nicht jede*r Schüler*in einen Bußgeldbescheid als Folge seiner*ihrer Versäumnisse erhält und zum anderen ein*e Schüler*in mehrere Bußgeldbescheide erhalten kann.

Ein transparenter und differenzierter Umgang mit den Zahlen im Kontext Schulabsentismus ist notwendig. Dazu wäre eine Differenzierung nach Schulformen, Jahrgängen, Geschlecht und Dauer hinsichtlich der anhaltenden Schulpflichtverletzungen wie auch der Bußgeldbescheide besonders im Hinblick auf die Stadtteilschulen sinnvoll, um das Ausmaß und die Verteilung des Phänomens in Hamburg besser einschätzen zu können. Weitere interessante Zahlen im Kontext Schulabsentismus wären die getrennte Betrachtung der Zahlen der erlassenen Bußgelder gegen Sorgeberechtigte und Schüler*innen. Ebenfalls informativ wäre eine Übersicht über

den Zeitpunkt der Meldungen der Schulen an die Rechtsabteilung, um festzustellen, wann und wie schnell auf das Sanktionsmittel Bußgeld zurückgegriffen wird.

Es sollte stets die Frage im Mittelpunkt stehen, was die erhobenen Zahlen für die Stadt Hamburg bedeuten und welche Entwicklungen und Konsequenzen sich daraus ableiten lassen, um so Rückschlüsse auf Risikogruppen und die Weiterentwicklung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen zu ermöglichen.

4.3 Behördliche Abläufe bei Schulpflichtverletzungen

In Hamburg werden Schulpflichtverletzungen seit dem Jahre 2005 von der Rechtsabteilung der Behörde für Schule und Berufsbildung mit Hilfe von Bußgeldern geahndet. Einen bestimmten Zeitpunkt, an dem ein Bußgeldbescheid erlassen wird, gibt es nicht. Die betroffenen Schulen oder das ReBBZ können sich jederzeit an die Rechtsabteilung wenden. Scheinen die Sorgeberechtigten der Grund für das Fernbleiben des Kindes zu sein, kann gegen sie ein Bußgeld gemäß § 113 HmbSG erlassen werden. Wird das Bußgeld nicht bezahlt, wird der Fall an die Kasse.Hamburg übergeben, die für das Forderungsmanagement verantwortlich ist. Liegt ein bewusstes Fernhalten und eine massive Verletzung der Fürsorge- und Erziehungspflicht durch die Sorgeberechtigten vor, kann gemäß § 171 Strafgesetzbuch i.V.m. 114 Abs. 2 HmbSG Strafanzeige gegen sie erhoben werden, die auch zu einer Gefängnisstrafe führen kann. Gibt es darüber hinaus Anzeichen einer Kindeswohlgefährdung nach § 1666 Abs. 1 Bürgerliches Gesetzbuch, hat das Familiengericht darüber zu entscheiden, ob ein Missbrauch der elterlichen Sorge vorliegt und familienrechtliche Interventionen erforderlich sind.

Bei Schüler*innen über 14 Jahren wird das Bußgeld in den meisten Fällen direkt gegen den*die Jugendlichen selbst gerichtet, es sei denn, es ist ersichtlich, dass die Sorgeberechtigten den Schulbesuch des Kindes verhindern.

Die Rechtsabteilung informiert sich über das Anliegen der Schule und setzt sich brieflich mit der betroffenen Familie in Verbindung. Die Betroffenen können sich innerhalb von 14 Tagen zu dem Schreiben äußern und haben die Möglichkeit zu erklären, wie es zur Schulpflichtverletzung kam. Nach Ablauf der 14 Tage wird ein Bußgeld verhängt, es sei denn, es werden Informationen über den Fall bekannt, die einen Bußgeldbescheid sinnlos erscheinen lassen (z.B. psychische Krankheiten der Betroffenen). In unklaren Fällen soll eine Absprache zwischen Behörde und Schule stattfinden. Die Höhe des Bußgeldes kann zwischen 75 und 200 Euro variieren. Die Rechtsabteilung der BSB gibt an, dass ein Bußgeld die Schüler*innen motivieren soll, den Schulbesuch wiederaufzunehmen.

Wird ein erlassener Bußgeldbescheid gegen eine*n Jugendlichen nicht gezahlt, kann der Fall gemäß § 113 HmbSG im Rahmen eines Ordnungswidrigkeitsverfahrens vor dem Jugendgericht verhandelt werden. Wird gegen eine*n Jugendliche*n ab 14 Jahren ein Strafverfahren eingeleitet, ist das Jugendamt gesetzlich verpflichtet, als Jugendgerichtshilfe (JGH) im Jugendstrafverfahren mitzuwirken (vgl. Maijer 2015). Die zuständige JGH wird über das Verfahren informiert und der*die Betroffene wird zu einer Anhörung eingeladen, in der ihm*ihr die Möglichkeit gegeben wird, sich zum Sachverhalt zu äußern. Wenn der JGH Kenntnisse über die*den Jugendliche*n vorliegen (z.B. Maßnahmen des ASDs), kann er*sie vor Gericht darüber berichten. Der*die Richter*in kann nach Anhörung der Gründe für die Schulpflichtverletzung den vorliegenden Bußgeldbescheid in eine Weisung nach § 98 Ordnungswidrigkeitengesetz ändern. Als Weisung sind Arbeitsleistungen, Gespräche, eine Schulweisung oder andere Maßnahmen möglich. Wird diese nicht erfüllt, kann der*die Richter*in Arbeitsleistungen oder schließlich auch Jugendarrest verhängen.

4.4 Betrachtung der Sinnhaftigkeit von Bußgeldern

Wie bereits in der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Schulabsentismus dargelegt, sind die betroffenen Schüler*innen vielfachen Belastungen im familiären, persönlichen sowie schulischen Kontext ausgesetzt. Ihr Fernbleiben von der Schule ist als ihre Bewältigungsstrategie auf ihre individuell bestehenden Problemlagen anzusehen.

Die Soziale Arbeit fördert als handlungsorientierte Profession gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung des Menschen. Sie befähigt und ermutigt Menschen, die Herausforderungen ihres Lebens zu bewältigen und ihr Wohlergehen zu verbessern (vgl. Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. 2016). Die Schulsozialarbeit integriert die Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit in das System Schule. Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit sieht die Ermittlung der individuellen Ursachen von schulabsenten Verhaltensweisen sowie die Bearbeitung dieser als Teil des Auftrags der Schulsozialarbeit an. In Kooperation mit den betroffenen Schüler*innen, ihren Familien und allen schulischen Beteiligten sollte eine geeignete Problemlösung entstehen, die im Ergebnis die Reintegration der Schüler*innen in den Regelunterricht realisiert (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015, 13). Darüber hinaus ist die Schulsozialarbeit auch gesetzlich für die Bearbeitung von Absentismüsällen an Hamburger Stadtteilschulen zuständig (siehe 4.1). Sie ist somit diejenige, die das Absentismüsverfahren einleitet, das sich im Bußgeldverfahren gipfelt. Die in 4.3 beschrieben behördlichen

Abläufe bei Schulpflichtverletzungen lassen einen rapiden Druckaufbau auf die betroffenen Schüler*innen, wie auch ihre Sorgeberechtigten durch die Schule erkennen. Es ist aufgrund der Ergebnisse der Krefelder Studie davon auszugehen, dass die Eltern von betroffenen Schüler*innen ein ohne hin angespanntes, problematisches Verhältnis zur Schule haben (siehe 3.1). Folglich kann nicht nur der Rückgriff auf das Sanktionsinstrument Bußgeld nachteilige Folgen für die Zusammenarbeit mit den Schüler*innen bzw. ihren Eltern haben, sondern bereits erste Maßnahmen wie der Hausbesuch. Um diesen Entwicklungen entgegenzuwirken, muss ein besonderer Wert auf die Gewinnung der Eltern als Kooperationspartner*innen für pädagogische Maßnahmen gelegt werden. Die Krefelder Studie bestätigt dies, da in 3.1 deutlich wurde, dass sich die befragten Eltern bei Erziehungsproblemen nicht an die Schule wenden würden und außerhalb des Elternsprechtages überwiegend keinen Kontakt zur Schule hatten.

Bei einem Bußgeld als Ahndung von gesetzlichem Fehlverhalten sollte es sich grundsätzlich nur um eine Begleitmaßnahme handeln, die als „ultima ratio“ angesehen werden muss. Auch wenn das Bußgeld einen Anstoß geben soll, um den pädagogischen Bemühungen der Schule zum Erfolg zu verhelfen, ist die Entwicklung einer kritischen und sensiblen Haltung zum Umgang mit Sanktionsmitteln unabdingbar.

Diese Forderung basiert auf der Feststellung, dass unangemessene Strafen zu einer Verfestigung des schulaversiven Verhaltens führen können, da eine wertschätzende oder strafende Reaktion der Schule das Verhalten der schulabsenten Jugendlichen maßgeblich beeinflusst (siehe 3.2). Die Betroffenen brauchen Aufmerksamkeit, äußere Strukturierung sowie Förderung statt Zwang, Aussonderung und Bestrafungen. Daher benötigt die Schulsozialarbeit mehr Raum für ihre pädagogische Arbeit mit den betroffenen Schüler*innen, um Erfolge ohne Zwang zu ermöglichen. Um Fälle von Schulabsentismus mit pädagogischen Mitteln zu bearbeiten, sind schuleigene Handlungskonzepte erforderlich, die den schulinternen Ablauf bei Schulpflichtverletzungen festhalten und strukturieren. Dabei sollte der Fokus verstärkt auf der Prävention liegen, um zu verhindern, dass sich Kinder und Jugendliche gegen den Schulbesuch entscheiden oder ihnen der Schulbesuch untersagt wird.

5 Handlungsempfehlungen für Hamburger Stadtteilschulen

Die Schule stellt für Kinder und Jugendliche einen zentralen Lebensort dar, an dem sie einen Großteil ihrer Zeit verbringen. Aufgabe der Schule ist es, ihren rechtlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag zu erfüllen. Die Schule hat dabei nicht nur die Vermittlung von Bildungsinhalten und die Vergabe von Bildungsabschlüssen zur Aufgabe, sondern besitzt auch eine soziale

Funktion. Der Erwerb von sozialen Kompetenzen, die Vermittlung von Werten sowie die Vorbereitung auf das zukünftige Leben in der Gesellschaft gehören zu den zentralen Aufgaben von Schule. Schreiber- Kittl und Schröpfer sprechen sich für den Beitrag der Schule bei der Entstehung von Schulabsentismus aus. Ihrer Ansicht nach trägt „Schule als zentraler kindlicher-jugendlicher Lebensort [...] bedeutend dazu bei, Probleme zu erzeugen, die in der Folge zu Ablehnung von Schule führen können“ (Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, 20).

Die Schwerpunktsetzung auf die Hamburger Stadtteilschulen erfolgt aufgrund ihrer hohen Risikobelastung, die durch die gemeldeten Fälle von Schulpflichtverletzungen deutlich wird.

In diesem Teil wird erläutert, welche Handlungsstrategien die Hamburger Stadtteilschulen mit Hilfe der Schulsozialarbeit verfolgen sollten, um Schulabsentismus vorzubeugen und zielgerichtet zu intervenieren. Im Folgenden wird von Schule gesprochen, wenn die Hamburger Stadtteilschulen gemeint sind. Viele der entwickelten Handlungsempfehlungen lassen sich jedoch auch auf andere Schulformen übertragen.

5.1 Schulinternes Handlungskonzept

Der fundamentalen Frage nach der An- und Abwesenheit von Schüler*innen wird im Schulalltag durch die Schulleitung häufig keine große Bedeutung beigemessen. Das Problem des Schulabsentismus wird als Randproblem betrachtet und in der Außendarstellung tabuisiert (vgl. Ricking 2006, 108). Aufgabe der Schulsozialarbeit ist es, einen Beitrag zur Entwicklung von Schule und zur Verbesserung des Schulklimas zu leisten. Um dies zu erreichen, „transportiert sie die Belange der Sozialpädagogik in den Diskursraum der Schulpädagogik und forciert eine Entwicklung, die es den Lehrkräften erlaubt, einen professionellen Perspektivwechsel vorzunehmen“ (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015, 12). Im Kontext von Schulabsentismus hat sich die Schulsozialarbeit für die Entwicklung einer problem- und lösungsorientierten Haltung auf Seiten der Schulleitung wie auch der Lehrkräfte einzusetzen, die eine hohe Schulbesuchsquote als bedeutsamen Indikator für Schulqualität betrachtet. Die Schulleitung sollte ein pädagogisches Verständnis vertreten, „innerhalb dessen sie eine klare Handlungserwartung bei Schulversäumnissen gegenüber dem Kollegium äußert“ (Ricking 2014, 44). Da die Schulsozialarbeit bei Schulabsentismus verantwortlich ist, hat die Schulleitung die schuleigenen Schulsozialarbeiter*innen als Expert*innen anzuerkennen und ihnen Raum und Mittel zu geben, um ihren Auftrag zu erfüllen. Im Konzept der Schulsozialarbeit muss ihr Auftrag und die Zuständigkeit bei Schulabsentismus explizit festgehalten werden. Jede Schule hat es sich zur Aufgabe zu machen, ein verbindliches pädagogisches Handlungskonzept zu entwickeln,

das den Ablauf der Handlungen im Bereich Schulabsentismus steuert und sichert. Dabei gibt es „Eckpfeiler effektiver Absentismusprävention“ (Ricking 2006, 108). Dieses Konzept soll in Zusammenarbeit von Schulleitung, Schulsozialarbeiter*innen, Lehrkräften, weiteren pädagogischen Mitarbeiter*innen sowie in Kooperation mit den Eltern der Schüler*innen entwickelt werden. Es ist notwendig, dass das Konzept innerhalb des Schulpersonals akzeptiert, jedem zugänglich gemacht und unbedingt von allen Beteiligten eingehalten wird. Ein einheitliches Vorgehen ermöglicht Entlastungen und erhöht den Erfolg der Handlungsstrategien. Es sollte sich dabei um ein verschriftlichtes Handlungskonzept handeln, das Maßnahmen festhält, die die Lebenswelt des Kindes einbeziehen und darüber eine Brücke zurück in die Schule bauen (vgl. Ricking 2006, 107). Das Handlungskonzept sollte einer stetigen Weiterentwicklung unterliegen.

Die Schule muss präventive und interventive Maßnahmen entwickeln, um Schulabsentismus vorzubeugen und zielgerichtet zu intervenieren. Der Präventionsbegriff umfasst Maßnahmen, die die Lebensbedingungen von Menschen stabilisieren oder verbessern, sodass Beeinträchtigungen nicht auftreten oder in ihren Auswirkungen gemindert werden (vgl. Ricking 2017, 267). Frühe präventive Förderung hat es zum Ziel, Entwicklungsverläufe positiv zu beeinflussen und im Rahmen von Schulversäumnissen die Verfestigung von schulaversiven Verhaltensweisen zu vermeiden (vgl. ebd., 267). Auch wenn Schulen im Bereich der Prävention von Schulversäumnissen aktiv sind, benötigen sie ein Handlungsrepertoire für auftretende Versäumnisse, um im Einzelfall angemessen zu handeln und ihre Schüler*innen in Fällen von Schulabsentismus zu unterstützen.

5.2 Verstärkung und Erfassung der Anwesenheit

Der Verstärkung der Anwesenheit der Schüler*innen, sowie der genauen Erfassung, Analyse und Interpretation ihrer Fehlzeiten kommt im Hinblick auf die Prävention von Schulabsentismus eine essenzielle Bedeutung zu. Ziel der Schule muss es sein, die soziale Einbindung ihrer Schüler*innen zu fördern und so Schulabsentismus vorzubeugen. In Bezug auf die Fehlzeiten der Schüler*innen hat die Schule ein transparentes System der Erfassung zu etablieren, das von allen Lehrkräften befolgt wird und so die schnelle Reaktion auf Versäumnisse ermöglicht.

5.2.1 Anwesenheit verstärken

Einen wesentlichen Teil der Absentismusprävention stellt die Verstärkung der Anwesenheit der Schüler*innen dar. Wenn die Schule ihren Fokus auf die Bedürfnisse der häufig fehlenden Schüler*innen legt und ihre Teilhabe am Unterricht fördert, können Versäumnisse minimiert

werden. Schüler*innen mit hohen Fehlzeiten fühlen sich oft nicht als Teil der Schulgemeinschaft, was Absentismus herbeiführen und/oder verstärken kann. Da Menschen stabile Bindungen brauchen, die reich an Austausch und Zuneigung wie auch zukunftsfähig sind, sollte die soziale Einbindung und Partizipation der Betroffenen verstärkt werden (vgl. Ricking 2017, 267). Die Schule sollte ihren Schüler*innen vermitteln, dass jeder *jede Einzelne geschätzt und als Teil der Gemeinschaft gebraucht wird. Um dies zu erreichen, sollte die Partizipation der Schüler*innen an der Unterrichtsgestaltung sowie in außerunterrichtlichen Angeboten gefördert werden. Letztgenannte sollten auf die Bedürfnisse der Schüler*innen ausgerichtet sein und Beziehungsarbeit ermöglichen, sodass die Kinder und Jugendlichen vor einer pädagogischen Abkoppelung geschützt werden (vgl. Ricking 2006, 127).

Der Einfluss des sozialen Klimas auf das Wohlbefinden von Schüler*innen und somit auch auf ihr Schulbesuchsverhalten kann als hoch eingeschätzt werden (vgl. ebd., 111). Ein lernförderliches Klima ist gekennzeichnet durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln des Zusammenlebens, gemeinsam geteilte Verantwortung sowie Gerechtigkeit und Fürsorge der Lehrkräfte gegenüber den Schüler*innen (vgl. Meyer 2004, 47; zit. n. Ricking 2014, 45). Entscheidend für ein sozial-integratives Schulklima ist die Qualität des Umgangs miteinander und mit Konflikten. Daher sollten die Schulsozialarbeiter*innen in Kooperation mit den Lehrkräften eine Stärkung der Bewältigungskompetenzen der Schüler*innen im Umgang mit risikobelastenden Lebenslagen sowie die Schaffung von Förderbedingungen in der Schule ermöglichen.

5.2.2 Erfassung von Fehlzeiten

Eine genaue Erfassung von un- und entschuldigten Fehlzeiten sowie eine transparente Datenlage über die An- und Abwesenheiten von Schüler*innen stellt die wesentliche Grundlage für eine effektive Prävention von Schulabsentismus dar. Sie ermöglicht einen Überblick über das Ausmaß und die Verteilung der Fehlzeiten in Bezug auf die Dauer und Schwerpunkte in der Verteilung nach Jahrgängen, Klassen, Fächern und Tagen (vgl. Ricking 2006, 125). Die tägliche und stündliche Überprüfung der Anwesenheit muss daher von allen Lehrkräften ernstgenommen und umgesetzt werden. Bei ersten Auffälligkeiten muss sofort reagiert werden, damit Fälle von beginnendem Schulabsentismus registriert und notwendige Schritte eingeleitet werden können. Dazu muss sichergestellt werden, dass alle Eltern über die Entschuldigungsregelung informiert sind. Wenn Lehrer*innen konsequent die Anwesenheit überprüfen, zeigt dies, dass der Schulpflicht ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird und die Anwesenheit jedes*jeder Einzelnen bedeutsam ist (vgl. Claßen/Nießen 2015, 65). Folgt keine Reaktion auf das

Schwänzen, kann dies dazu führen, dass die Betroffenen ihre Fehlzeiten ausweiten und andere Schüler*innen dazu angeregt werden, ähnliche Verhaltensmuster auszutesten. Die Anwesenheit muss nicht nur am Anfang des Tages kontrolliert werden, sondern auch vor jeder Unterrichtsstunde. Die Kontrolle der Anwesenheit muss dabei unbedingt einheitlich erfolgen und darf nicht von Lehrkraft zu Lehrkraft variieren. Die Klassenlehrer*innen bzw. Tutor*innen müssen dabei den Überblick über die Fehlzeiten ihrer Schüler*innen behalten und die Fehlzeiten direkt an die schuleigenen Schulsozialarbeiter*innen weitergeben.

Die Autor*innen Claßen und Nießen empfehlen für die Erfassung von Fehlzeiten eine laminierte Liste, die im Lehrerzimmer aufgehängt werden soll. Dort wird eingetragen, wer sich im Sekretariat krank gemeldet hat, neue fehlende Schüler*innen ohne Entschuldigung werden ergänzt und von der*dem Sekretär*in oder dem*der Klassenlehrer*in angerufen, wie es in der „Handreichung zum Umgang mit Schulpflichtverletzungen“ bestimmt ist. Die Liste soll am Ende des Schultages zur Dokumentation kopiert werden und kann zur Kontrolle der Klassenbucheinträge und ggf. als Beweis für das Jugendamt genutzt werden. Bestimmt die Schule ein System zur Registrierung von Fehlzeiten, muss dieses einheitlich von Lehrer*innen und pädagogischen Mitarbeitern angewandt werden, da die Nachlässigkeit bei dieser Dienstpflicht fatale Folgen haben kann (vgl. Claßen/Nießen 2015, 66). Die erhobenen Daten sollten zusammengefasst und diskutiert werden. Die Analyse von Zahlen und Fakten ermöglicht eine präzisere Einschätzung des Sachverhalts sowie die Entwicklung geeigneter Handlungsweisen (vgl. Ricking 2006, 125). Die Zahlen sollten dabei für Schüler*innen wie auch das pädagogische Personal offen zugänglich sein.

Die Erfassung von Fehlzeiten darf dabei nicht nur als Kontrollfunktion verstanden werden, sondern muss als Voraussetzung angesehen werden, die es ermöglicht, sofort pädagogisch auf Versäumnisse zu reagieren. Ziel der pädagogischen Reaktion muss es sein, die individuellen Gründe des Fernbleibens des*der Schüler*in zu erforschen und gemeinsam mit den Betroffenen nach Lösungen zu suchen und somit einen geregelten Schulbesuch zu ermöglichen.

5.3 Beziehungsarbeit und Befähigung der Lehrkräfte

Aufgabe der Schulsozialarbeit ist es, bei Schulabsentismus aktiv zu werden. Dabei stehen besonders die Schüler*innen und Lehrkräfte im Fokus. Ziel der Schulsozialarbeiter*innen ist es, zu allen Schüler*innen einer Schule vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen. Die Lehrkräfte gehören neben der Schulleitung zu den bedeutendsten Kooperationspartnern wie auch Zielgruppen von Schulsozialarbeit (vgl. Speck 2014, 65). Es ist Aufgabe der Schulsozialarbeit,

Lehrer*innen für die Sichtweisen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen und sozialpädagogische Fragestellungen zu sensibilisieren. Darüber hinaus obliegt es ihr, die Lehrkräfte in Bezug auf sozialpädagogische Themen zu beraten und fortzubilden (vgl. Speck 2014, 65).

5.3.1 Beziehungsarbeit

Ziel der Schulsozialarbeit ist es, die Schule zu einem guten Lebens- und Erfahrungsraum für Schüler*innen zu machen, dazu steht primär der Beziehungsaufbau zu (möglichst) allen Schüler*innen im Fokus. Für Schüler*innen können vertrauensvolle unbelastete Bindungen (ohne benotende und disziplinarische Verfügungsgewalt) zu Schulsozialarbeiter*innen als sozialer Rückhalt wirken. Die Schulsozialarbeiter*innen müssen im Schulalltag der Kinder und Jugendlichen also stets präsent sein, um ihren Aufgaben nachzukommen. Um präventiv zu wirken, sollten Schulsozialarbeiter*innen sich den neuen Fünftklässler*innen schon am ersten Tag an der Schule vorstellen und sie über die Beratungsmöglichkeiten aufklären (vgl. Hagen 2010, 97). Weiterhin muss ein Ausbau der Beziehungen ermöglicht werden. Dazu sollten pädagogische Angebote wie Pausenangebote, pädagogische Mittagstische oder Mädchen- und Jungengruppen initiiert werden (vgl. ebd., 97). Förderlich ist auch die Teilnahme am Klassenrat, wo Schüler*innen aufgetretene Probleme thematisieren und die Schulsozialarbeiter*innen an Lösungen mitwirken können.

Der angestrebte Beziehungsaufbau zu allen Schüler*innen einer Schule lässt sich aufgrund der begrenzten zeitlichen und personellen Ressourcen sowie der Größe der Stadtteilschulen oft nicht realisieren. Die Schulsozialarbeiter*innen sind oftmals für zu viele Klassen mit einer zu hohen Schüler*innen Anzahl zuständig, sodass sie nicht in der Lage sind, vertrauensvolle Beziehungen zu allen Schüler*innen aufzubauen oder im Unterricht stets präsent zu sein. Wenn die Bedeutung der Schulsozialarbeit von der Schule anerkannt wird, müssen ihr auch die erforderlichen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Damit die Schulsozialarbeit den ihr aufgetragenen Aufgaben nachkommen kann, sind mehr Schulsozialarbeiter*innen an den einzelnen Schulen notwendig, die von den Schulleitungen eingestellt werden müssen.

5.3.2 Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen

Wie in dieser Arbeit mehrfach dargelegt, kommt den Lehrkräften bei der Entstehung und dem Umgang mit schulablehnenden Verhaltensweisen eine große Bedeutung zu. Daher ist es erforderlich, dass alle Lehrkräfte sich mit dem Thema Schulabsentismus auseinandersetzen.

Die Handlungsbereitschaft von Lehrkräften bei Schulversäumnissen und schulablehnenden Verhaltensweisen ist abhängig von der Lehrer*innenausbildung sowie von ihrem individuellen

Selbstverständnis als Lehrkraft und Pädagog*in. Wenn Lehrkräfte weder präventiv noch inter-ventiv agieren, kann dies auf mangelnde Kenntnisse zur Thematik oder darauf hindeuten, dass die Absentismusprävention nicht zu den eigenen Aufgaben gezählt wird (vgl. Ricking 2006, 113). Dieser Problematik muss sich die Schulleitung mit Unterstützung der Schulsozialarbeit annehmen. Die Schulsozialarbeit soll Lehrkräfte darin unterstützen, einen professionellen Perspektivwechsel vorzunehmen, dies ist besonders im Kontext von Schulabsentismus erforderlich. Die Schulsozialarbeiter*innen müssen die Lehrkräfte ermutigen, sich eigenverantwortlich mit dem Thema auseinanderzusetzen und ihre Haltung zu hinterfragen: „Was kann ich tun, um Schulabsentismus vorzubeugen? Wie kann ich meine Schüler*innen in Fällen von Schulabsentismus unterstützen?“ Die Lehrkräfte müssen ihre Bedeutung in Bezug auf Schulabsentismus kritisch hinterfragen, dazu kann die Schulsozialarbeit Reflexionsprozesse anstoßen und den Lehrer*innen ihre Bedeutsamkeit und Verantwortung verdeutlichen, damit diese bei Schulversäumnissen in der Lage sind, angemessen zu reagieren. Aufgabe der Sozialarbeiter*innen ist es, die Lehrkräfte bei der Entwicklung einer klaren Haltung zur Thematik zu unterstützen und sie durch die Vermittlung von Wissen und Handlungsstrategien im Umgang mit dem Phänomen zu befähigen.

Fälle von Schulabsentismus können bei Lehrkräften zu Überforderungen führen und erfordern die pädagogische Unterstützung durch Schulsozialarbeiter*innen. Die Zusammenarbeit in diesem Kontext muss auf einer partnerschaftlichen und akzeptierenden Kooperationshaltung beider Professionen basieren. Ziel beider Professionen muss es sein, sich in der Arbeit mit schuldistanzierten Schüler*innen möglichst effektiv zu unterstützen und zu ergänzen (vgl. Ricking/Hagen 2016, 134). Dabei muss klar definiert sein, dass die Schulsozialarbeiter*innen für Fälle von Schulabsentismus an der Schule zuständig sind, eine erfolgreiche Bearbeitung der Fälle jedoch nur durch eine partnerschaftliche Kooperation ermöglicht werden kann.

Die pädagogischen Kompetenzen der Schulsozialarbeit müssen verstärkt von Lehrkräften genutzt werden. Bei Unsicherheiten, Überforderung oder Konflikten jeglicher Art mit Schüler*innen sollten die Schulsozialarbeiter*innen frühestmöglich hinzugezogen werden, um durch ihre pädagogische Beratungskompetenz eine Konfliktlösung zu ermöglichen. Um eine optimale Förderung des*der Betroffenen zu ermöglichen, müssen die Schulsozialarbeiter*innen und Klassenlehrer*innen bzw. Tutor*innen in einem ständigen Austausch stehen und eine gemeinsame Planung und Umsetzung von Maßnahmen (wie Hausbesuchen) realisieren. Ergänzend zur gemeinsamen Fallbearbeitung sollten professionsübergreifende kollegiale Beratungen sowie externe Supervisionen stattfinden, in denen ein umfassender Austausch möglich ist.

5.3.3 Entwicklung von Handlungsstrategien bei Lehrkräften

Damit Lehrkräfte angemessen handeln können, benötigen sie Handlungskompetenzen sowie ein differenziertes Repertoire von Handlungsstrategien (vgl. Ricking/Thimm/Kastirke 2004, 245). In Absprache und mit Unterstützung der Schulleitung sollten die Schulsozialarbeiter*innen Gesprächsrunden, Workshops sowie Vorträge zum Thema Schulabsentismus organisieren und durchführen. Diese können nach Schulschluss am Nachmittag oder im Rahmen von Thementagen für Lehrkräfte stattfinden und sollten möglichst von allen Lehrkräften der Schule besucht werden, verpflichtend jedoch von den Klassenlehrer*innen bzw. Tutor*innen wahrgenommen werden.

Die Schulsozialarbeiter*innen vermitteln den Lehrkräften in diesem Zuge Kenntnisse über die Ursachen, Anzeichen und Formen von Schulabsentismus und geben ihnen praktische Handlungstipps, wie sie in Fällen von Schulabsentismus agieren sollten. Außerdem erscheint es sinnvoll, dass Lehrkräfte durch die Vermittlung von verschiedenen Gesprächstechniken (z.B. motivierende Gesprächsführung) ihre Fähigkeiten im Umgang und der Kommunikation mit Schül*innen weiter ausbauen. Ebenfalls sollten Strategien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Eltern thematisiert werden. Weiterhin sollten die Lehrkräfte ihre Kenntnisse im Bereich der Kindeswohlgefährdung erweitern und Sicherheit im Umgang mit dem § 8a SGB VIII „Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung“ erlangen. Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, wenn die Schulsozialarbeit Workshops bzw. Vorträge zum Thema Konfliktmanagement, Mobbing sowie psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter anbietet oder Lehrkräfte Fortbildungen zu diesen Themen am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) besuchen. Auch die Erweiterung der Kenntnisse von Lehrkräften über Hilfsangebote und Kooperationen mit Trägern der Jugendhilfe im Kontext Schulabsentismus erscheinen sinnvoll.

Für die Bindung an die Schule ist eine positive Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung von großer Bedeutsamkeit. Die Beziehung von Schüler*innen mit schulablehnenden Verhaltensweisen zu ihren Lehrer*innen ist häufig negativ geprägt und wird oft von den Betroffenen als ein Grund ihres Fehlens angegeben (Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002).

Das Verhalten von schulaversiven Schüler*innen stellt Lehrkräfte vielmals vor Herausforderungen, da die Betroffenen oft durch abweichendes provozierendes Verhalten in der Klasse auffallen. Folgen auf dieses Verhalten negative Lehrer*innen Reaktionen, so sei ein „Teufelskreis“ angestoßen, da die negativen Reaktionen das schulablehnende Verhalten weiter verfestigen und zu einer negativen Klassenatmosphäre beitragen würden (vgl. Ricking 2006, 116).

Daher sollten die Lehrkräfte in der Entwicklung von angemessenen Verhaltensweisen sowie dem Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen zu ihren Schüler*innen durch die Schulsozialarbeit unterstützt werden.

Der Prozess der Abwendung von der Schule verläuft oft schleichend, sodass neben der Erfassung von Fehlzeiten der Identifikation von frühen Warnsignalen ein hoher Stellenwert zukommt. Eine innere Abwehrhaltung gegen die Schule kann schon zeitlich vor dem eigentlichen Fernbleiben beginnen. Frühe Warnsignale können dabei eine Lernverweigerung, sozialer Rückzug und Gleichgültigkeit gegenüber der Schule sowie wiederholtes Zuspätkommen sein (vgl. Ricking 2017, 267). Lehrer*innen sind in der Verantwortung, auf diese Anzeichen zu achten und zu sofort reagieren. Auch wenn kein rechtlicher Verstoß vorliegt, muss interveniert werden, um die Entstehung von aktiven Verweigerungsformen zu verhindern.

Das Fehlen von Schüler*innen darf nicht dazu führen, dass die Lehrkraft sich nicht weiter für den*die Betroffenen einsetzt, da sich der*die Schüler*in sonst abgewiesen fühlt und es zu einem vollständigen Kontaktabbruch kommen kann. Der Abbruch der Kommunikation muss jedoch unbedingt verhindert werden und die Lehrkräfte sollten ihr Verhältnis zum*zur Schüler*in kritisch reflektieren und den Ursachen für das schulablehnende Verhalten offen gegenüberstehen (vgl. Ricking 2014, 85 f.).

Um angemessen auf schulablehnendes Verhalten zu reagieren, ist die Arbeit mit positiven Reaktionen von Seiten der Lehrkräfte erforderlich. Auf positives Schüler*innen Verhalten sollte immer ein lobendes Feedback folgen, um dieses zu verstärken. Es ist notwendig, dass Lehrer*innen auf emotionale Aufgeschlossenheit sowie ein freundliches und optimistisches Auftreten achten, um eine vertrauensvolle Beziehung zu ihren Schüler*innen aufzubauen (vgl. Ricking/Hagen 2016, 122). Werden Lehrer*innen als Vertrauenspersonen angesehen, kann dies eine schützende Wirkung für die Schüler*innen haben. Darüber hinaus sollten die Lehrkräfte in ihrem Verhalten, ihrer Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit als Vorbilder wirken und auf einen wertschätzenden und respektvollen Kommunikationsstil achten (vgl. Ricking 2006, 116).

Die Lehrkräfte sollten ihre Anforderungen transparent machen und begründen sowie in diesem Kontext leistungsschwachen Schüler*innen individuelle Lernförderung anbieten. Für leistungsschwache Schüler*innen kann sich schnell die Frage nach dem Sinn des Schulbesuchs stellen, wenn sie die an sie gerichteten Erwartungen nicht erfüllen können. Kontinuierlich erfolglose Schüler*innen würden den Ort des Versagens eher meiden und bräuchten daher passende Lernbedingungen und fachliche Unterstützung für schulische Erfolge (vgl. ebd., 129).

Ziel der Lehrkräfte sollte es daher sein, die Unterrichts- und Lernbedingungen so zu gestalten, dass alle Schüler*innen Erfolge erleben können.

Es zeigt sich, dass sich Schüler*innen mit Problembelastungen häufig im schulischen Kontext zurückziehen, statt aktiv um Hilfe zu bitten. Daher ist es die Aufgabe der Lehrkräfte, auf alle Schüler*innen zu achten und die Schulsozialarbeiter*innen über ihre Beobachtungen zu informieren, sodass den Betroffenen Hilfestellungen angeboten werden können. Kommt es zu Fehlzeiten, ist es neben den festgelegten Handlungsabläufen Aufgabe der Lehrkräfte, den Schüler*innen zu vermitteln, dass ihr Fehlen in der Klasse auffällt und dass sie wertgeschätzt werden. Den Betroffenen sollte signalisiert werden, „Du fehlst uns, wenn du fehlst!“ (Claßen/Nießen 2015, 69). Daher muss auch während einer Fehlzeit der Kontakt zwischen Lehrkraft und Schüler*in, wie auch zwischen Schüler*in und Mitschüler*innen aufrechterhalten werden. Beispielsweise kann jeder*jede in der Klasse einen Brief an den*die Betroffene*n schreiben, um ihm*ihr das Gefühl zu vermitteln, vermisst zu werden und ihre Wertschätzung zum Ausdruck zu bringen.

5.4 Konfliktkultur

In Konfliktsituationen mit Mitschüler*innen und Lehrkräften sollten Schüler*innen die Angebote der Schulsozialarbeit als überparteilichen Anlaufpunkt verstehen und sich vertrauensvoll dorthin wenden können. Dazu sollten die Beratungsangebote der Schulsozialarbeit möglichst niedrigschwellig gestaltet sein und von den Betroffenen zu festen Zeiten oder nach Absprache in Anspruch genommen werden können.

Darüber hinaus ist die Haltung der Schule zu Konflikten von Bedeutung. Es sollte eine Konfliktkultur etabliert werden, in der Lehrer*innen ein Problembewusstsein entwickelt haben und Konflikte aktiv und offen angegangen werden (vgl. Ricking/Thimm/Kastirke 2004, 248).

Darüber hinaus sollte die Schule das Konzept der Mediation als Verfahren der systematischen Konfliktlösung in ihr Schulkonzept integrieren, um so eine erfolgreiche Bearbeitung von Schüler*innenkonflikten zu ermöglichen (vgl. Ricking 2014, 49 ff.) Im Rahmen der Mediation können bei Schüler*innen persönliche Entwicklungsprozesse sowie der Ausbau von sozialen Handlungskompetenzen gefördert werden. In diesem Kontext wird auch die Bedeutsamkeit der Ausbildung von Schüler*innen zu Streitschlichter*innen deutlich. Dabei soll der große Einfluss der Gleichaltrigen für positive Entwicklungsverläufe genutzt und die Schüler*innen mit ihren Problemlösungskompetenzen in den Erziehungsprozess eingebunden werden (vgl. ebd., 51). Interessierte Schüler*innen sollen dazu in Arbeitsgruppen oder an Projekttagen von

Schulsozialarbeiter*innen zu Expert*innen ausgebildet werden. Damit aber nicht nur ausgewählte Schüler*innen ihre Konfliktlösungskompetenzen ausbauen können, sollten alle Schüler*innen bei der Bewältigung von Konflikten unterstützt werden. Dazu sollten Themen wie Ausgrenzung, Angst, Gewalt und Mobbing in geeigneten Unterrichtsstunden wie dem Klassenrat von Schulsozialarbeiter*innen aufgegriffen werden. Zusätzlich sollten Problemlöse- und Selbstmanagement-Trainings zum Umgang mit Aggression, Ärger und Frustration eingeführt werden (vgl. Ricking/Thimm/Kastirke 2004, 249).

Zum Thema Schulmüdigkeit, Schulangst und Schulverweigerung sollten von Schulsozialarbeiter*innen Projekte initiiert und im Rahmen von Thementagen, Projektwochen oder in offenen Angeboten durchgeführt werden.

Die Schule muss sich für ein gewaltfreies und sicheres Schul- und Klassenklima einsetzen und dem Mobbing durch/von Schüler*innen entgegenreten. Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen haben die Aufgabe, auf Anzeichen von Mobbing im Lebensraum Schule zu achten. Mobbing tritt selten offen auf und ist deshalb für Lehrkräfte im Unterricht schwer zu greifen. Da es häufig auf dem Pausenhof, in Schulgängen oder auf dem Schulweg geschieht, können die Schulsozialarbeiter*innen z.B. in der Pausenbetreuung verstärkt auf Anzeichen achten und daraufhin einschreiten. Auf die Formen und Auswirkungen von Mobbing wurde schon in Abschnitt 2.3.2 eingegangen. Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen müssen sofortige Hilfe ermöglichen, um für den*die Betroffenen*e eine Entlastung zu schaffen. Dabei ist es notwendig, dass die Lehrkräfte über die Hintergründe von Mobbing informiert sind, um sensibel auf Anzeichen zu reagieren sowie auf Gefährdungspotenziale zu achten und das Thema im Kollegium und Klassenverband zu thematisieren (vgl. Ricking 2006, 113). Um Mobbing an Schulen schnellstmöglich Grenzen zu setzen, müssen auch die Schüler*innen ermutigt werden, beobachtete Vorfälle zu melden.

5.5 Peer-Education

Um den Einfluss der Jugendlichen untereinander bei der Prävention und Intervention von Schulabsentismus zu nutzen, sollte sich die Schulsozialarbeit im Bereich der „Peer-Education“ engagieren. „Peer-Education“ kann als Überbegriff für die Form der Wissensvermittlung durch Jugendliche für Jugendliche verstanden werden (vgl. Strauß 2012, 95). Die Methode der Arbeit von Gleichaltrigen für Gleichaltrige wurde in den siebziger Jahren verstärkt in den USA und England eingesetzt und danach auch in Deutschland angewandt. Die vermehrte Verwendung

des Peer-Ansatzes im europäischen Raum findet seit den neunziger Jahren statt (vgl. Kästner 2003, 56; zit. n. Strauß 2012, 96 f.)

BuddY e.V. will die Potenziale von Heranwachsenden nutzen und arbeitet auf der Grundlage „Schüler*innen helfen Schüler*innen“ sowie dem Multiplikatoren-Ansatz (vgl. Claßen/Nießen 2015, 61). Zunächst werden Lehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen zu Buddy-Coaches ausgebildet. Diese bringen dann wiederum den Schüler*innen die Idee des Programms näher und stoßen so die Entwicklung von Praxisprojekten an. Dies kann das Engagement für Mitschüler*innen, Hausaufgabenunterstützung, Schulwegbegleitung oder Formen der Unterrichtsgestaltung beinhalten. Ziel des Programms ist es, Schüler*innen ihre Selbstwirksamkeit erfahren zu lassen, sowie ihre Selbstständigkeit und Konfliktlösefähigkeit zu fördern. Das Programm zielt mit Hilfe des Grundsatzes „Stärken in den Blick nehmen und Schwächen abbauen“ auch darauf ab, das Schul- und Klassenklima zu verbessern (vgl. ebd., 61). Zu den vier Bausteinen des Programms gehören die Peergroup-Education (Lernen und profitieren von Gleichaltrigen), die Lebensweltorientierung (Orientierung am Alltag der Schüler*innen), die Partizipation (Aktive Gestaltung des Lebensraums) und zuletzt das Erleben von Selbstwirksamkeit (Schüler*innen machen die Erfahrung, etwas verändern zu können) (vgl. ebd., 61). Die vier Bausteine sollen dazu beitragen, die Lust der Schüler*innen auf Schule zu steigern.

Auch Ricking verweist im Kontext Schulabsentismus auf die Bedeutsamkeit von „Buddy-Konzepten“. Schüler*innen würden dabei zu pädagogischen Partnern werden, um voneinander zu lernen, aufeinander zu achten und sich gegenseitig zu unterstützen (vgl. Ricking 2014, 87). Das Prinzip des „Lernen am Modell“ nach Bandura wird genutzt, um Verhaltensänderungen zu unterstützen. In Bezug auf Schulabsentismus können „Buddys“ auf verschiedenen Ebenen eingesetzt werden. Wesentlich ist dabei, dass das „Modell“ als Identifikationsobjekt angesehen wird. Die Person sollte also „in der Umwelt anerkannt sein bzw. Macht haben und dem Beobachter ähnlich sein, d.h. dessen Fähigkeiten in etwa entsprechen“ (Ricking 2014, 87). Beispielsweise kann ein*e Schüler*in mit hohen Fehlzeiten neben eine*n Mitschüler*in gesetzt werden, der*die als Modell fungiert. Es soll eine positive Beziehung aufgebaut und so das Schulbesuchsverhalten des*der Zielschülers*in positiv beeinflusst werden. Das Modell soll ein positives Verhalten in Form eines regelmäßigen Schulbesuchs demonstrieren und den*die Zielschüler*in z.B. einen Teil des Schulweges begleiten. Aufgabe der Lehrkraft ist es, den*die Zielschüler*in bei positivem Verhalten (wie pünktlichem Eintreffen) zu loben. Das Modell soll dem*der Mitschüler*in Möglichkeiten aufzeigen, wie schwierige Unterrichtssituationen bewältigt werden können und ihm*ihr zur Seite stehen (z.B. in der gegenseitigen Unterstützung beim Lernen) (vgl. ebd., 87). Das Modell soll den*die Zielschüler*in bestärken und Vertrauen

in ihn*sie äußern. Positive Entwicklungen würden das angestrebte Verhalten des*der Zielschüler*in weiter fördern, sodass sich in Folge auch die Selbstregulation entwickeln könne und sich der regelmäßige Schulbesuch verfestigen würde (vgl. ebd., 88).

5.6 Kooperationen im Handlungsfeld Schulabsentismus

Der bedeutsamste Kooperationspartner im Handlungsfeld des Schulabsentismus ist die Jugendhilfe, die im System Schule von der institutionalisierten Schulsozialarbeit verkörpert wird. Die jeweils individuellen Bedingungen in Fällen von Schulabsentismus erfordern die Kooperation mit weiteren Partnern auch über den Bereich der Jugendhilfe hinaus. Weiterhin kommt der Kooperation mit den Eltern eine besondere Bedeutung zu.

5.6.1 Kooperation mit den Eltern

Eine enge Kooperation zwischen den zentralen Bezugssystemen Schüler*innen, Familie und Schule gilt als eines der effektivsten Mittel der Absentismusprävention (vgl. Ricking 2014, 55). Die Kooperation stellt dabei „einen wechselseitigen Kommunikations- und Interaktionsprozess dar“ (Ricking 2014, 55). Wenn sich die Schule und das Elternhaus gemeinsam für den Schulbesuch der Kinder und Jugendlichen verantwortlich fühlen, kann eine aktive Erziehungspartnerschaft gelingen, die zu einer optimalen Förderung der Schüler*innen beiträgt. Schuldzuweisungen müssen dabei auf beiden Seiten unbedingt unterlassen werden. Die Kooperation mit den Eltern sollte durch Akzeptanz und Respekt der Lebenswelt der Betroffenen gekennzeichnet sein. Die elterlichen Kompetenzen und ihre Funktion als „Experten in eigener Sache“ sollten dabei unbedingt anerkannt werden (vgl. Theunissen 1999, 107; zit. n. Kiy/Schulze 2004, 156). Die Schule muss den Eltern vermitteln, dass das Thema Schulabsentismus nur gemeinsam durch eine vertrauensvolle partnerschaftliche Kooperation bearbeitet werden kann. Um diese Kooperation zu erleichtern, ist besonders eine gute Beziehung zwischen den Eltern und den Schulsozialarbeiter*innen sowie den Klassenlehrer*innen bzw. Tutor*innen von Bedeutung. Besonders bei gefährdeten Schüler*innen sollten ein regelmäßiger Kontakt sowie turnusmäßige Entwicklungs- und Förderplanungsgespräche stattfinden (vgl. Thimm 2004, 220). Der Kontakt sollte jedoch nicht nur bei negativen, sondern unbedingt auch bei positiven Entwicklungen gesucht werden, um eine gute Kooperation zu ermöglichen. Auch wenn die zeitlichen Ressourcen beschränkt sind, sollte der Kontakt gehalten und gepflegt werden (vgl. Hagen 2010, 97). Der Austausch zwischen beiden Systemen sollte strukturiert sein und so die Basis für eine gesicherte Interaktion und Verbindlichkeit schaffen. Dazu sollten Rückmeldesysteme (Anrufe, Besuche,

Meldungen, schriftliche Mitteilungen), sowie feste Regeln für einen optimalen Informationsstand auf beiden Seiten installiert werden (vgl. Ricking 2006, 130).

Für eine erfolgreiche Elternarbeit müssen von der Schulsozialarbeit in Kooperation mit der Schulleitung Veranstaltungen zu den Themen Gewalt, (Cyber-) Mobbing, Konfliktbearbeitung und schulaversivem Verhalten organisiert werden. Dabei sollen den Eltern konkrete Handlungsempfehlungen und Unterstützungsangebote unterbreitet werden. Es muss sichergestellt werden, dass alle Eltern über die Beratungsangebote der Schulsozialarbeit informiert sind, damit sie sich bei Erziehungsproblemen dorthin wenden können. Die Schulsozialarbeiter*innen können so eine vertrauensvolle Beziehung zu den Familien ihrer Schüler*innen aufbauen und in Krisen- und Konfliktsituationen effektiver reagieren. Den Eltern sollte dabei stets vermittelt werden, dass die Schule sich für sie und ihr Kind interessiert und es als bedeutender Teil der Schulgemeinschaft gesehen wird. Falls die Probleme der Eltern in den schuleigenen Beratungsangeboten nicht gelöst werden können, sollte eine Vermittlung an weiterführende Unterstützungsangebote erfolgen.

Da das Elternverhalten bei Schulabsentismus eine wesentliche Rolle spielt, sollte die Schulsozialarbeit an der Förderung der elterlichen Erziehungs Kompetenzen ansetzen. Zum elterlichen Empowerment eignen sich Elterntrainings, wie das „Positive Parenting Program- Triple P“. Das verhaltensorientierte Programm wird zur universellen Prävention von Erziehungsproblemen und kindlichen Verhaltensauffälligkeiten eingesetzt (vgl. Ricking/Hagen 2016, 171). Die Zielgruppe sind Eltern von Kindern und Jugendlichen im Alter von 0 bis 16 Jahren. Das Training kann einzeln oder in einer Gruppe von fünf bis zwölf Personen durchgeführt werden. Im Rahmen des Programms werden mindestens vier Einzelsitzungen durchgeführt, die jeweils 15 bis 30 Minuten in Anspruch nehmen. Bei intensiverem Betreuungsbedarf kann der Umfang des Trainings auf bis zu anderthalb Stunden pro Woche erweitert werden. Ziel von „Triple P“ ist der „Aufbau einer positiven Beziehung zum Kind, verbunden mit der Umstrukturierung des familiären Umfelds durch das Schaffen einer sicheren Lernumgebung, das Formulieren und Einführen von Regeln im häuslichen Umfeld sowie die Auseinandersetzung mit angemessenen Konsequenzen“ (Ricking/Hagen 2017, 172). Um das Programm „Triple P“ durchführen zu können, müssen die Sozialarbeiter*innen der Schule an einer Weiterbildung teilnehmen. Die Ausbildung zum*zur Trainer*in des „Triple P“ oder eines vergleichbaren Programms erscheint im Rahmen der Elternförderung als äußerst sinnvoll und sollte von der Schulleitung gefördert werden.

Ricking betont, dass die Eltern in die schulischen Gestaltungsprozesse einbezogen werden müssen. Sei dies nicht gegeben, ließe sich oft (wie bei den Schüler*innen) ein Rückzug und Meiden der Schule auf Seiten der Eltern feststellen (vgl. Ricking 2014, 57). Daher sollte sich die Schulsozialarbeit für eine Partizipation der Eltern an der Schulgestaltung einsetzen.

Aus pädagogischer Sicht sind Fälle, in denen die Initiative zum Schulversäumnis von den Eltern ausgeht, als besonders schwierig anzusehen, da dabei „die Zielvorstellung einer Partnerschaft zwischen Schule und Elternhaus ins Gegenteil gekehrt wird [...]“ (Ricking 2014, 106). Gerade im Bereich der elternbedingten Schulversäumnisse ist eine positive Beziehung zwischen Schule und Elternhaus eine wesentliche Ressource. Die handlungsleitenden Konsequenzen der Interventionen bestünden darin, den Eltern durch Beratung und Einbeziehung in schulische Prozesse die kulturelle, wirtschaftliche und soziale Relevanz des Schulbesuchs und -abschlusses für das zukünftige Leben der Kinder zu verdeutlichen (vgl. Ricking 2014, 106). Liegen erzieherische oder andere Schwierigkeiten im familialen Feld vor, sollte mit Mitarbeiter*innen des ASDs kooperiert werden, um geeignete Maßnahmen miteinander abzustimmen. Verweigern die Eltern ihrem Kind den Schulbesuch, erscheint es sinnvoll, frühzeitig professionelle sozialpädagogische Hilfe einzubeziehen, um eine intensive Elternarbeit zu ermöglichen (vgl. ebd., 106).

5.6.2 Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe

Intensive Fälle von Schulabsentismus können über die Handlungskompetenzen der Schule hinausgehen und den Einbezug weiterer Institutionen erfordern (vgl. Ricking 2014, 119). Eine Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Institutionen kann nur funktionieren, wenn zwischen beiden Systemen schon sowohl strukturelle als auch personelle Kooperationsbezüge bestehen. Daher müssen sich die Schulen mit anderen Einrichtungen vernetzen und in ein professionelles System von Hilfen eingebunden sein, um ein schnelles und effektives Handeln in Fällen von (beginnendem) Schulabsentismus zu ermöglichen (vgl. Ricking 2006, 110).

Die Kinder- und Jugendhilfe hat den gesellschaftlichen Auftrag, junge Menschen in ihrer Entwicklung zu fördern, sie vor Gefahren für ihr Wohl zu schützen und ihre Eltern bei der Erziehung zu beraten und zu unterstützen (vgl. Kantak 2016, 158). Da sie sich auf alle Lebenslagen bezieht, gehört auch die Schule zu ihrem Aufgabengebiet. Die Prävention von Schulabsentismus und die langfristige Sicherstellung des regelmäßigen Schulbesuchs stellt häufig eine interdisziplinäre Aufgabe dar, bei der die Jugendhilfe auf verschiedenen Ebenen einen essenziellen Beitrag leisten kann (vgl. Ricking/Albers/Dunkake 2016, 154 f.). Die Unterstützungsangebote der Kinder- und Jugendhilfe dienen zum einen der Förderung der psycho-sozialen Entwicklung

der Heranwachsenden und zum anderen dem Ausbau der erzieherischen Kompetenzen (vgl. ebd., 151). Im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) sind diverse Regelungen enthalten, die für das Thema Schulabsentismus relevant sind, dabei handelt es sich um das Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe (§ 1), den Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung (§ 8a), die Jugendsozialarbeit (§ 13), die Hilfen zur Erziehung (§§ 27 ff.), die Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche (§ 35 a) und die strukturierte Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen (§ 81) (vgl. ebd., 151). Da das Sozialgesetzbuch jedoch das Thema Schulabsentismus nicht aufführt, werden die Hilfen individuell gestaltet.

Schule und Kinder- und Jugendhilfe stehen gemeinsam in der Verantwortung, Kinder und Jugendliche im System Schule zu unterstützen und verfügen über jeweils eigene, sich ergänzende Kompetenzen. Neben der institutionalisierten Schulsozialarbeit können weitere Jugendhilfeleistungen zum Einsatz kommen, darunter ambulante und teilstationäre Hilfen zur Erziehung (vgl. Katak 2016, 160). Diese Angebote können helfen, wenn die schulischen Bemühungen allein die Schüler*innen nicht erreichen können. In jedem Fall müssen die Lehrkräfte und Jugendhilfefachkräfte kooperieren, sich abstimmen und eine gemeinsame Verantwortung in der Umsetzung übernehmen. Als Teil der Jugendhilfe kann die Schulsozialarbeit die Kontakte zwischen der Schule und der Jugendhilfe aktivieren und vertiefen.

Bei der Entfremdung vom Ort Schule können interessenorientierte Angebote eine Brücke zum Schulbesuch darstellen. Schulische und außerschulische Angebote (z.B. Sport, Jugendarbeit, Jugendkulturarbeit) können für die Schüler*innen attraktiv sein und ihr Selbstwertgefühl stärken. Um eine Unterstützung des regelmäßigen Schulbesuchs zu ermöglichen, sollten Angebote dieser Art in die schulische Förderplanung integriert werden und in Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen gestaltet werden (vgl. ebd., 161).

Die Jugendhilfe erarbeitet mit der Schule Angebote zur Stärkung der sozialen Kompetenzen von Schüler*innen. Die Angebote sozialen Lernens sollten in Abstimmung von Schulsozialarbeiter*innen und Lehrkräften umgesetzt werden und können jugendhilfeseitig im Rahmen der Schulsozialarbeit § 13 SGB VIII oder auch als Hilfen zur Erziehung in Form von sozialer Gruppenarbeit § 29 SGB VIII Anwendung finden (vgl. ebd., 161).

Wird eine Auszeit von der Schule für eine*n Schüler*in von allen Beteiligten als sinnvoll erachtet, muss diese unbedingt einem pädagogischen Konzept folgen und von der Jugendhilfe begleitet sein. Ein betriebliches Praktikum kann z.B. eine solche sinnvolle Auszeit darstellen. Die Begleitung und Rückkehr in die Schule benötigt die Unterstützung von Fachkräften der Jugendhilfe. Auch dies ist im Sozialgesetzbuch verankert (§ 13 SGB VIII, z.T. auch in

Verbindung mit § 27 ff. SGB VIII) (vgl. ebd., 161). Auch hier ist eine enge Zusammenarbeit beider Systeme notwendig, um für den*die Jugendliche*n passende Maßnahmen zu finden.

5.6.3 Alternative Beschulung

Auf der Basis sozial- und sonderpädagogischer Handlungsansätze bieten alternative Beschulungseinrichtungen einen Förderrahmen für Schüler*innen mit großen Schwierigkeiten beim Schulbesuch sowie hohem Förderbedarf auf verschiedenen Ebenen.

Die Fördereinrichtungen, oft in Trägerschaft der öffentlichen oder privaten Jugendhilfe, arbeiten zumeist mit einer rehabilitativen Strategie in einem von der Schule räumlich getrennten Setting (vgl. Ricking/Dunkake 2017, 141). Sie bieten entkoppelten Schüler*innen die Möglichkeit, ihrer Schulpflicht und dem Bildungsrecht nachzukommen. Der oft erhebliche Förderbedarf der Kinder und Jugendlichen erfordert eine beziehungs- und bindungsintensive Arbeit, alternative didaktische Ansätze, sowie eine ausgeprägte Kooperation mit den Eltern und die Einbindung in ein Netzwerk mit anderen Diensten (vgl. Ricking 2014, 126). Die Einrichtungen stellen in vielen Fällen die letzte Chance auf Wiedereingliederung in schulische und soziale Bezüge da und arbeiten an tiefgreifendem schulaversiven Verhalten. Unter Einbezug des Jugendamtes und aufgrund der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs wechseln die Schüler*innen aus Klassen der Sekundarstufe I in die alternativen Einrichtungen über und verbringen dort in der Regel ein bis zwei Jahre. Ziel ist es, die Schulmotivation der Schüler*innen zu fördern und sie „pädagogischen und erzieherischen Einflüssen zu öffnen“ (Ricking 2014, 127). Um dies zu erreichen, muss der Wunsch des*der Betroffenen etwas verändern zu wollen, vorhanden sein. Das Ziel der schulischen Reintegration kann aufgrund des mittleren Aufnahmealters von 12-14 Jahren oft nicht realisiert werden. Häufig wird statt einer Rückführung in die eigene oder eine andere Schule die Reintegration in ein strukturiertes, soziales System wie zum Beispiel im beruflichen Bereich angestrebt (vgl. ebd., 127). Auch das Ziel der Erreichung eines Hauptschulabschlusses kann aufgrund von zu großen Wissenslücken in vielen Fällen nicht realisiert werden. In außerschulischen Lernprojekten wird jedoch nicht nur die schulische Rückführung der Betroffenen angestrebt, sondern auch eine sozialpädagogische Betreuung und Förderung. Es soll gemeinsam an individuellen Problemlagen der Jugendlichen gearbeitet werden und darüber hinaus eine Strukturierung des Alltags ermöglicht werden. Auch die Förderung und Entwicklung von Sozialkompetenzen steht im Fokus. Im lernpädagogischen Bereich geht es darum, das Lernen wieder zu erlernen, Wissenslücken zu schließen und neue Fähigkeiten und Interessen zu entdecken, um eine berufliche Perspektive zu entwickeln (vgl. ebd., 128). Angebote der Jugendberufshilfe können greifen, wenn der Schulbesuch vorzeitig

beendet wurde und der*die Jugendliche bei der Entwicklung einer beruflichen Perspektive unterstützt werden muss. Der Erfolg der alternativen Beschulung kann mit Ausnahme des Erreichens von Bildungsabschlüssen als hoch angesehen werden (vgl. Ricking/Dunkake 2017, 143).

Das EU-finanzierte Programm Schulverweigerung- „Die 2. Chance“ hat es zum Ziel, verfestigte Schulverweigerung bei Schüler*innen ab 12 Jahren aus allen Schulformen abzubauen, sie wieder in die Regelschule zu integrieren und ihnen so zu einem Schulabschluss zu verhelfen. Schüler*innen, die aktiv oder passiv die Schule verweigern, können an lokale Koordinationsstellen des Projekts gemeldet werden. Im Rahmen des Case Managements werden die Betroffenen von Sozialpädagog*innen unter Berücksichtigung der jeweiligen Bedürfnisse und Problemlagen individuell begleitet (vgl. Ricking 2014, 124). Jede*r Jugendliche erhält einen individuellen Bildungs- und Förderplan, der alle Bereiche des Lebens des*der Betroffenen berücksichtigt und an die Bedarfe angepasste Unterstützungsangebote enthält. Je nach Fallkonstellation kann es sich dabei um Angebote zum Ausgleich von Lerndefiziten, um alternative Beschulung, z.B. in einem Werkstatt-Projekt oder Angebote handeln, die die Förderung der persönlichen und sozialen Entwicklung zum Ziel haben (vgl. Amberger/Gregersen/Pietrasik 2012, 216 f.).

Seit 2005 sind in Hamburg insgesamt 72 Kooperationsprojekte zwischen Schule und Jugendhilfe eingerichtet worden, die es zum Ziel haben, die schulische Integration von Kindern und Jugendliche zu unterstützen (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2015, 12). Das Projekt „Die 2. Chance“ wurde von 2008 bis 2013 gefördert. In Hamburg laufen viele der initiierten Projekte auch über die Förderung hinaus weiter. Aufgrund der positiven Erfahrungen mit diesen Angeboten haben die BSB, die Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI) und die Bezirksämter im Februar 2013 die „Rahmenvereinbarung Regionale Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe für die Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit besonders herausforderndem Verhalten zwischen der BSB, BASFI und den Bezirken“ beschlossen (vgl. ebd., 12). Die Kooperationsprojekte zwischen Schule und Jugendhilfe arbeiten auf der Grundlage dieser Rahmenvereinbarung. Alle Angebote werden gemeinsam von Schulen, den ReBBZ, Jugendämtern und Jugendhilfeträgern durchgeführt. Ziel dieser Projekte ist es, allen Kindern und Jugendlichen mit besonders herausforderndem Verhalten eine erfolgreiche Teilhabe am schulischen Leben zu ermöglichen und Rückzugs- und Verweigerungstendenzen sowie Formen verfestigter Schulverweigerung zu bearbeiten (vgl. ebd., 12).

5.6.4 Weitere Kooperationspartner

Ein weitgreifendes Kooperationsnetz der Schule stellt einen wichtigen Baustein der optimalen Förderung von Schüler*innen dar. Dazu ist eine durch die Schulsozialarbeit geförderte Sozialraumorientierung erforderlich. Die Schulen sollten Kooperationen mit Grund- und weiterführenden Schulen, Sonderschulen, Einrichtungen der Jugendhilfe, dem ASD, sozialpädagogischen Fach- und Beratungsstellen, dem ReBBZ, verschiedenen Ämtern, Vereinen, der Agentur für Arbeit, der Polizei sowie der Jugendgerichtshilfe aufbauen und pflegen. Die Kooperation mit dem ASD sollte aktiv gestaltet werden, um Fachkräfte als konkrete Ansprechpartner*innen zu gewinnen und beispielsweise gemeinsame „Runde Tische“ zur Fallbesprechung schnell einleiten zu können. Die Zusammenarbeit mit der Polizei kann durch einen „Cop4U“, einem*einer Polizeibeamt*in gefördert werden. Der Cop4U steht Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen wie auch Schüler*innen und ihren Eltern unterstützend zur Seite und setzt mit der Schule gemeinsame Maßnahmen zur Eindämmung der Jugendkriminalität um (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg 2018).

Eine besondere Bedeutung kommt der Kooperation mit Grundschulen im Stadtteil zu. Der Übergang von der Grundschule in die Stadtteilschule stellt eine große Herausforderung für Schüler*innen, ihre Eltern und die Schule dar und kann ein Risiko für Schulabsentismus bedeuten. Daher muss der Übergang von der Schule bewusst gestaltet werden. Schulsozialarbeiter*innen stellen an dieser Stelle „wichtige Begleiter dieses schulischen Neubeginns“ dar (Gastiger/Lachat 2012, 75). Lagen schon in der Grundschule Anzeichen für eine Entwicklung von schulablehnendem Verhalten vor, muss die Grundschule dies unbedingt der Stadtteilschule melden und sich über bisherige Entwicklungen sowie Maßnahmen austauschen, um einer Verfestigung des Verhaltens entgegenzuwirken. Durch gegenseitige Hospitationen zum Kennenlernen von Schüler*innen, Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen, Elternabenden, „Schnupperschultagen“, dem Tag der offenen Tür, sowie frühzeitiges Kennenlernen von schulischen Abläufen oder Patenschaften kann eine positive Einstellung gefördert werden (vgl. Claßen/Nießen 2014, 47).

Die Schulpsychologie soll durch das Einbringen psychologischer Fachkenntnisse Schulen in ihrer Arbeit unterstützen. Sie bietet unter anderem Diagnostik und Beratung bei Lern- und Verhaltensproblemen und begleitet Kinder und Jugendliche in Krisen. Im Rahmen von Schulabsentismus kann die Schulpsychologie in Einzelfällen zur Diagnostik sowie zur Beratung von Lehrkräften oder anderen pädagogischen Mitarbeiter*innen in den Bereichen Prävention und Intervention herangezogen werden (vgl. Ricking 2014, 123).

Wenn das problematische Verhalten von Kindern und Jugendlichen im Wesentlichen auf eine psychische Störung zurückzuführen ist, kann eine kinder- und jugendpsychiatrische Behandlung angezeigt sein (vgl. ebd., 131). Da psychische Störungen nicht selten einen Grund für schulabsentes Verhalten von Schüler*innen darstellen, sollte eine enge Kooperation mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie etabliert werden. Bei schwerwiegenden emotionalen Störungen mit Schulmeidungsverhalten kann in vielen Fällen eine therapeutische Behandlung bei einem*einer Psycholog*in oder Kinder- und Jugendpsychiater*in indiziert sein. Emotionale Störungen bei Angst und Depression können dazu führen, dass ein*e Schüler*in nicht mehr in der Lage ist, dem Schulbesuch geregelt nachzukommen. Psychische Störungen im Zusammenhang mit Schulmeidung sind vielfältig. In diesem Kontext sind unter anderem Depressive Störungen (F32), Soziale Phobie (F40.1), Panikstörung (F41), Generalisierte Angststörung (F41.1), Zwangsstörungen (F42.0) oder die Entwicklung einer Persönlichkeitsstörung (z.B. F60.3 emotional instabile Persönlichkeitsstörung) zu nennen (vgl. Koppe/Ranke 2012, 260). Vermuten Lehrkräfte oder Schulsozialarbeiter*innen eine psychische Störung als Grund für einen unregelmäßigen Schulbesuch, müssen sie zeitnah handeln und Kontakt mit einer entsprechenden Einrichtung aufnehmen, um eventuell vermittelnd tätig zu werden. Ist eine Therapie erforderlich, stellt weiterhin die Rückführung des*der Schüler*in in seine*ihre Schule ein maßgebliches und schnellstmöglich anzustrebendes Ziel dar (vgl. Ricking 2014, 132).

Der Übergang von der Schule in den Beruf muss von der Schule gezielt unterstützt werden, um Schüler*innen eine realistische Zukunftsperspektive zu ermöglichen. Dazu müssen Angebote zur Berufsorientierung und -beratung etabliert und erweitert werden, sowie Partnerschaften zwischen den Schulen und Betrieben intensiviert werden, um ausstiegsgefährdeten Schüler*innen schon während der Schulzeit ein Praktikum zu ermöglichen und so praktische Lernerfahrungen und Erfolge zu fördern.

5.7 Individuelle Fallbearbeitung

Wird jedes Kind/jeder*jede Jugendliche*r als Bestandteil eines einmaligen Ökosystems betrachtet, dessen*deren Verhalten immer kontextabhängig gestaltet ist, so ist auch jeder Fall von Schulabsentismus einzigartig und die Hintergründe sind breitgefächert (vgl. Ricking 2006, 133). Die individuelle fachliche Einschätzung des Einzelfalls muss dabei als multidisziplinärer und nachvollziehbarer Prozess verstanden werden, um effektives pädagogisches Handeln zu ermöglichen.

5.7.1 Handeln im Einzelfall

Das strukturierte Vorgehen in Fällen von Schulabsentismus sollte systematisch erfolgen und folgende Handlungsschritte umfassen: Vorklärungen, Ermittlung der Bedingungsstruktur, Datenauswertung, Strategie- und Maßnahmenauswahl, Planung der Umsetzung, systematische Umsetzung und Evaluation (vgl. Ricking 2014, 107).

Im Rahmen der Vorklärungen sollte bestimmt werden, welche*r Schulsozialarbeiter*in die Verantwortung für den Fall übernimmt und die Intervention durchführt. In Gesprächen sollte die Sichtweise des*der Betroffenen und seine*ihre Erwartungen und Zielvorstellungen thematisiert werden. Möchte der*die Betroffene einen Schulabschluss erreichen, wird ein regelmäßiger Schulbesuch als Ziel der Intervention festgelegt. Um die Bedingungsstruktur zu ermitteln, ist es erforderlich, die Bedingungen des Verhaltens des*der Betroffenen zu klären. Die Versäumnisstruktur sollte durch Beobachtungen erforscht werden. Dabei sollte ermittelt werden, seit wann und wie lange der*die Schüler*in das absente Verhalten zeigt, ob sich ein Zusammenhang mit bestimmten Tagen, Fächern oder Lehrer*innen finden lässt, welche Maßnahmen und Reaktionen auf das Verhalten gefolgt sind, sowie ob weitere Probleme im schulischen Zusammenhang aufgetreten sind (vgl. ebd., 109 f.). Dazu gehört auch die Bestimmung der Form des schulabsenten Verhaltens (vgl. ebd., 111). Zur Klärung der Situation ist der Austausch mit anderen Schulsozialarbeiter*innen, Lehrkräften oder Mitschüler*innen des*der Betroffenen sinnvoll. Zur Einschätzung des Falles können neben der Datenauswertung auch standardisierte Testverfahren zur Dokumentation von Lern- und Sozialverhalten sowie der Emotionalität des*der Betroffenen herangezogen werden (vgl. ebd., 113 ff.). Die Beteiligten sollten sich eigene Hypothesen bewusstmachen und reflektiert überprüfen. Zusätzlich sollten die Risikofaktoren und Ressourcen des Falles sowie die Motivlage des*der Schülers*in herausgearbeitet werden. Die Strategie- und Maßnahmenauswahl sollte gemeinsam mit dem Kind/Jugendlichen und den Eltern erfolgen und von den Schulsozialarbeiter*innen angeleitet werden. Dazu wird ein Förderplan erstellt, der die ermittelten Bedingungen des Falles sowie die durchzuführenden Interventionen (Maßnahmen, Ziele, Zeitplan) enthält. Die Förderung des*der Betroffenen kann dabei die Einbeziehung anderer Institutionen erfordern. Daher können Problemlösegespräche zwischen den beteiligten Institutionen angesetzt werden.

Entwicklungen, Fortschritte oder auch Rückschläge sollten kommuniziert und dokumentiert werden; die Dokumentation sei eine Voraussetzung für eine langfristige und systematische Förderung und schaffe Transparenz (vgl. ebd., 117). Im Anschluss sollte die systematische Umsetzung des Planes erfolgen, die stets überprüft werden muss. Die Zielerreichung muss regelmäßig kontrolliert werden. Wenn ersichtlich wird, dass in Bezug auf Ziele oder Maßnahmen

Anpassungen erforderlich sind, sollten diese im Förderplan festgehalten werden. So ergibt sich ein kontinuierlicher Förderprozess, der sich an der Entwicklung des Kindes/Jugendlichen orientiert und stets flexibel an die Situation angepasst werden kann (vgl. ebd., 117).

5.7.2 Rückkehrgestaltung

Die Rückkehr von Schüler*innen nach Phasen von Schulabsentismus stellt eine angstbesetzte und mit Unsicherheiten verbundene Situation dar. Daher sollte nach Möglichkeit eine baldige Reintegration angestrebt werden, da die Rückführung sonst weiter erschwert wird. Die Betroffenen haben Angst davor, dass ihre Rückkehr nicht bemerkt wird oder sie unfreundlich empfangen werden. Lehrer*innen und Sozialarbeiter*innen haben die Verpflichtung, die Rückkehr des*der Schüler*in in der Klasse vorzubereiten um einen wertschätzenden Empfang zu ermöglichen. Dazu können fallgerechte Empfangs- und Integrationsstrategien im Klassenverband erarbeitet werden (vgl. Ricking/Thimm/Kastirke 2004, 247). Der*die Schüler*in muss sich willkommen und von aner kennenden Bemerkungen bestärkt fühlen. Dabei kann es sinnvoll sein, wenn der Wiedereinstieg des*der Betroffenen stundenweise erfolgt. Schuldzuweisungen, Unterstellungen oder ständiges Nachfragen, warum der*die Schüler*in nicht zur Schule gekommen sei, können schnell zu einem Rückfall führen und sollten vermieden werden (vgl. Claßen/Nießen 2015, 69). Außerdem können Mitschüler*innen ausgewählt werden, die den Wiedereinstieg der*des Schülers*in besonders unterstützen. Sie können als Wiedereinstiegsbegleiter*innen fungieren und die soziale Anbindung sowie den Stoffanschluss des*der Betroffenen ermöglichen. Alle unterstützenden Vereinbarungen und gegenseitige Verpflichtungserklärungen werden in einem gemeinsamen Rückkehrvertrag aufgenommen, dabei müssen alle Vereinbarungen von den Betroffenen akzeptiert und als machbar empfunden werden (vgl. ebd., 69). Erforderlich sind dabei verbindliche Absprachen. Es sollte geklärt werden, welche Hilfestellungen die Schule übernimmt und welche Aufgaben den Eltern zukommen. Verhaltensweisen des*der Schüler*in werden festgelegt, wenn erneut Probleme beim Schulbesuch auftreten. Außerdem wird die Vorgehensweise von Lehrer*innen oder Eltern bei erneutem Fehlverhalten festgelegt.

6 Schlussbetrachtung

Die Schule darf sich selbst nicht nur als Ort des Lernens, sondern muss sich auch als Ort des Lebens verstehen, an dem Schüler*innen das Gefühl von Gemeinschaft, Akzeptanz sowie positive Entwicklungen ermöglicht werden. Dazu muss die Schule an der Lebenswelt ihrer Schüler*innen ansetzen und ihre Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellen.

Der offene, aktive und reflektierte Umgang mit Schulabsentismus sollte ein Teil der pädagogischen Haltung von Schulleitung und Lehrkräften sein und durch die Schulsozialarbeit gefördert werden. Für einen problem- und lösungsorientierten Umgang mit Schulversäumnissen werden konkrete Handlungsstrategien benötigt, die in einem schulinternen Handlungskonzept zusammengefasst werden. Im Kontext Schulabsentismus ist es erforderlich, dass die Schule mit Hilfe der Schulsozialarbeit auf verschiedenen Ebenen aktiv wird. Dazu muss zunächst ein Schulklima geschaffen werden, in dem sich jeder*jede akzeptiert fühlt und der Schulbesuch mit positiven Emotionen verbunden ist. Die Lehrkräfte müssen ihre Aufgabe als Mentor*innen und Vertrauenspersonen ernst nehmen und stabile Beziehungen zu ihren Schüler*innen aufbauen, um ihre schützende Wirkung bei Schulabsentismus zu entfalten. Dazu müssen ihre Kenntnisse und Handlungskompetenzen zur Thematik durch die Schulsozialarbeit erweitert werden. Darüber hinaus erfordert die jeweils individuelle Bedingungsstruktur in Fällen von Schulabsentismus eine weitreichende aktive Vernetzung mit anderen Beteiligten im Kontext. Gerade die Kooperation mit den Eltern der Schüler*innen ist elementar, um vor und bei Schulversäumnissen aktiv zu werden. Um jedem Fall gerecht zu werden, muss das Handeln stets individualisiert erfolgen und alle Beteiligten miteinbeziehen. Die Probleme und Bedürfnisse der Betroffenen müssen erforscht und pädagogisch- nicht mit Sanktionsmitteln- bearbeitet werden.

Die hohen Zahlen der Schulabgänger*innen ohne Schulabschluss zeigen, wie dringend Handlungsbedarf besteht. Ohne Schulabschluss bleibt vielen jungen Menschen eine positive Zukunftsperspektive verwehrt, da sie häufig ein Leben lang auf staatliche Unterstützung angewiesen sind. Da Schulabsentismus in vielen Fällen mit massiven Problemlagen verbunden ist und die Schüler*innen für ihre Situation keinen anderen Ausweg sehen, brauchen sie verstärkt sozialpädagogische Aufmerksamkeit und Unterstützung.

Schulabsentismus sollte folglich ein Anliegen der gesamten Gesellschaft sein und muss ernst genommen werden. Dabei dürfen nicht die schulaversiven Schüler*innen als Problem verstanden werden, sondern die Bedingungsfaktoren der Schulverweigerung, die häufig auf schwerwiegende Probleme in den Systemen Schule, Familie oder Peers hindeuten.

Damit die Schulsozialarbeit der ihr übertragenen Verantwortung für die Bearbeitung von Schulabsentismus-Fällen an den Hamburger Stadtteilschulen gerecht werden kann, müssen die Schulen die Bedeutsamkeit der Schulsozialarbeit bei der Gestaltung einer lernförderlichen Umwelt für Schüler*innen erkennen. Damit die Schulsozialarbeit ihren gesellschaftlichen Auftrag erfüllen kann, müssen ihr mehr personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Die Hamburg-weiten Zahlen im Bereich Schulabsentismus müssen transparent, differenziert und handlungsorientiert erhoben werden, um daraus konkrete Entwicklungen und notwendige Handlungsschritte abzuleiten und Schulabsentismus künftig vorzubeugen. Die Prävention von Schulabsentismus muss als gesellschaftlicher Auftrag verstanden werden und es müssen Bedingungen geschaffen werden, die alle Kinder und Jugendlichen fördern und ihnen eine positive Zukunftsperspektive ermöglichen.

Literaturverzeichnis

Amberger, M./Gregersen, J./Pietrasik, J. (2012): Das Programm Schulverweigerung- Die zweite Chance. Zielsetzung, Entwicklung, Ergebnisse, in: Ricking, H./Schulze, G. (Hg.): Schulabbruch- ohne Ticket in die Zukunft? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 211-231.

Baier, D. (2012): Die Schulumwelt als Einflussfaktor des Schulschwänzens, in: Ricking, H./Schulze, G. (Hg.): Schulabbruch- ohne Ticket in die Zukunft? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 37-62.

Baier, D. [u.a.] (2009): Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Inneren und des KFN. Hannover: KFN.

Ball, C./Connolly, J. (2000): Educationally Disaffected Young Offenders. In: British Journal of Criminology, 40, 594–616.

Behörde für Schule und Berufsbildung/Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (2017): Das Schuljahr 2016/17 in Zahlen. Das Hamburger Schulwesen. Online unter:

<http://www.hamburg.de/content-blob/8138174/e7e449c3977478c175d04c3e52177aa6/data/pdf-gesamtdokument-2016-17.pdf> (Zugriff 17.02.2018)

Behörde für Schule und Berufsbildung (2016): Hamburger Schulgesetz. Online unter: <http://www.hamburg.de/content-blob/1995414/0b67f938faf36a84f3f3762718939ee5/data/schulgesetzdownload.pdf> (Zugriff

16.11.2017).

Behörde für Schule und Berufsbildung (2015): Mitteilungsblatt der Behörde für Schule und Berufsbildung. Online unter: [http://www.hamburg.de/content-blob/4619554/cce6e9a4f08ce7e0bbf6ff1bd9f4ca59/data/mbl-05-2015-1\).pdf](http://www.hamburg.de/content-blob/4619554/cce6e9a4f08ce7e0bbf6ff1bd9f4ca59/data/mbl-05-2015-1).pdf) (Zugriff 12.01.2018).

Behörde für Schule und Berufsbildung (2013): Schulpflicht. Handreichung zum Umgang mit Schulpflichtverletzungen. Online unter: <http://www.hamburg.de/content-blob/64418/8fdd0027639651eaa88bc8583bc8f633/data/bbs-hr-schulpflichtverletzungen-pdf-2013.pdf> (Zugriff 12.11.2017).

Bertelsmann Stiftung (2010): Unzureichende Bildung: Folgekosten durch Kriminalität.

Online unter: https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/Graue-Publikationen/GP_Unzureichende_Bildung.pdf (Zugriff 11.01.2018).

Braithwaite, J. (1989): *Crime, Shame and Reintegration*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2015): Große Anfrage der Abgeordneten Sabine Boeddinghaus [u.a.] (DIE LINKE) vom 03.12.15 und Antwort des Senats. Drucksache 21/2476. Online unter: <https://www.buergerschaft-hh.de/ParlDok/dokument/50760/schulabsentismus.pdf> (Zugriff 13.11.2017).

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2013): Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten Karin Prien (CDU) vom 28.10.13 und Antwort des Senats. Drucksache 20/9747. Online unter: <https://www.buergerschaft-hh.de/ParlDok/dokument/42796/schulsozialarbeit-in-hamburg.pdf> (Zugriff 16.11.2017).

Burgess, S./Gardiner, K./Popper, C. (2002): *The Economic Determinants of Truancy*. Centre for Analysis of Social Exclusion. London School of Economics. Paper 61.

Claßen, A./Nießen, K. (2015): *Was tun bei Schulverweigerung? Motive erkennen- Schüler erreichen und zurückholen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Corville-Smith, J. [u.a.] (1998): Distinguishing Absentee Students from Regular Attenders: The Combined Influence of Personal, Family, and School Factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 629-640.

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH) (2016): *Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit des Fachbereichstag Soziale Arbeit und DBSH*. Berlin. Online unter: https://www.dbsh.de/fileadmin/downloads/20161114_Dt_Def_Sozialer_Arbeit_FBTS_DBSH_02.pdf (Zugriff 01.02.2018).

Deutscher Lehrerverband (DL) (2011): *Lehrerverband schätzt die Zahl der Schulschwänzer auf 200.000 täglich*. Online unter http://www.lehrerverband.de/aktuell_schulschwaenzer.html (Zugriff 19.12.2017).

Diegel, K. (2015): *Angstbedingte Schulverweigerung: Verhaltenstherapeutisches Vorgehen bei schulphobischem Verhalten an einer psychologischen Beratungsstelle*. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, Jg. 64, 20-23.

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

Dunkake, I. (2007): Schulverweigerung: Eine Folge mangelnder familialer Kontrolle?, in: Wagner, M. (Hg.): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Weinheim und München: Juventa Verlag, 105-138.

Dunkake, I. (2007): Familie und Schulverweigerung im Rahmen der Anomietheorie: Ergebnisse der PISA-Studie 2000, in: Wagner, M. (Hg.): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Weinheim und München: Juventa Verlag, 139-176.

Duarte, R./Escario, J. (2006): Alcohol abuse and and truancy among Spanish Adolescents: count-data approach. In: Economics of Education Review, 25, 179-187.

Farrington, D. (1980): Truancy, Delinquency, the Home, and the School, in: Hersov, L./Berg, I. (Hg.): Out of School. Chichester: Wiley, 49-63.

Freie und Hansestadt Hamburg (2018): Zusammenarbeit Schule- Polizei. Cop4U. Online unter: <http://www.hamburg.de/handeln-gegen-jugendgewalt/4340294/cop4u/> (Zugriff 24.01.2018).

Freie und Hansestadt Hamburg (2016): Handlungsablauf Schulpflichtverletzungen. Online unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/5886754/1f4d46cf713177e05a609b28f76d8804/data/handlungsablauf-schulpflichtverletzungen.pdf> (Zugriff 02.02.2018).

Frings, R. (2007): Schulschwänzen und Delinquenz, in: Wagner, M. (Hg.): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Weinheim und München: Juventa Verlag, 201-237.

Fergusson, D./Lynskey M./ Horwood, L. J. (1995): Truancy in Adolescence. In: New Zealand Journal of Educational Studies 30, 25–37.

Gaupp, N./Braun, F. (2006): Schulschwänzen, Problembelastungen und Übergangsverläufe von der Schule in die Berufsbildung, in: Dessecker, A. (Hg.): Jugendarbeitslosigkeit und Kriminalität. Wiesbaden: Kriminologische Zentralstelle, 99-116.

Glueck, S./Glueck E. (1950): Unraveling Juvenile Delinquency. London: Oxford University Press.

- Grossmann, W. (1984): Schulschwänzen: psychische Macke oder Klassenkampf? In: Pädagogik extra, 3, 33-37.
- Hagen, J. (2010): Forschungsprojekt Schulabsentismus. Ergebnisse und Ausblicke. In: Standpunkt Sozial, Nr. 2, 93-101.
- Hagen, T./Ricking, H. (2016): Schulabsentismus und Schulabbruch. Grundlagen- Diagnostik- Prävention. Stuttgart: W. Kohlhammer (Brennpunkt Schule).
- Hersov, L. (1960): Persistent Non-Attendance at School. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1, 130-136.
- Hibbett, A./Fogelman, K. (1990): Future lives of truants: Family Formation and Health- Related Behaviour. In: British Journal of Educational Psychology, 60, 171- 179.
- Hibbett, A./Fogelman, K./Manor, O. (1990): Occupational Outcomes of Truancy. In: British Journal of Educational Psychology, 60, 23-36.
- Hirschi, T. (1969): Causes of Delinquency. Berkeley: University of California Press.
- Hissnauer, W. (1979): Schulschwänzen- Häufigkeit und Ursachen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 26, 354-361.
- Jacobs, K./Jakubowsky, C./Hamburger Abendblatt (Hg.) (2016): Harter Kurs gegen Schulschwänzer. Hamburg: Zeitungsgruppe Hamburg, 12.
- Kantak, K. (2016): Schulabsentismus in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Jugendhilfe begegnen. In: Unsere Jugend, Nr. 4, 158-164.
- Kästner, M. (2003): Peer-Education – ein sozialpädagogischer Arbeitsansatz, in: Nörber, M. (Hg.): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige, 1. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 50–64.
- Kiy, M./Schulze, G. (2004): Empowerment-Konzepte als elternzentrierte Angebote bei drohendem Schulabsentismus, in: Herz, B./Puhr, K./Ricking, H. (Hg.): Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 149-161.
- Klauer, K. J. (1963): Das Schulbesuchsverhalten von Volks- und Hilfsschulkindern. Ratingen: Henn.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2015): Leitlinien für Schulsozialarbeit. Online unter: https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Schulsozialarbeit/Leitlinien_Schulsozialarbeit_A5_gesamt.pdf (Zugriff 17.01.2018).

Koppe, H./Ranke, E. (2012): Schulabsentismus in einer kinder- und jugendpsychiatrischen Praxis mit Sozialpsychiatrie-Vereinbarung, in: Ricking, H./ Schulze, G. (Hg.): Schulabbruch- ohne Ticket in die Zukunft? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 258-270.

Krüger, G./Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.) (2016): Inwieweit kann mit den Setzungen des BSB-Entwurfs für eine neue Dienstzeitregelung die Soziale Arbeit in Hamburger Schulen erfolgreich sein? Hamburg.

Krüger, R. (2008): Entwicklung und Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit, in: Stange, W. (Hg.) [u.a.]: Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 152-164.

Kunkel, P. C./Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.) (2016): Gesetzliche Verankerung von Schulsozialarbeit. Online unter: http://www.kv-schulsozialarbeit.de/Gesetzliche_Verankerung_von_SchuSoz.pdf (Zugriff 20.01.2018).

Lütgenau, B. (2004): Peer-Involvement als präventive und interventive Strategie, um Unterrichtsabsentismus zu begegnen- mögliche Formen und theoretische Begründungen, in: Herz, B./Puhr, K./Ricking, H. (Hg.): Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 255-271.

Maijer, C. (2015): Die Jugendgerichtshilfe Hamburg. Online unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/4479320/ccda3a1f8c9a4586a18e309284abbde7/data/jgh-hamburg.pdf> (Zugriff 13.01.2018).

May, D. (1975): Truancy, School Absenteeism and Delinquency. In: Scottish Educational Studies, 7, 97-107.

McAra, L. (2004): Truancy, School Exclusion and Substance Misuse: The Edinburgh Study of Youth Transitions and Crime. Center for Law and Society, Edinburgh.

Merton, R. K. (1969): Social Theory and Social Structure, 9. Auflage, Glencoe: Ill.

Merton, R. K. (1968): Sozialstruktur und Anomie, in: Sack, F./König, R. (Hg.): Kriminalsoziologie, Frankfurt, 283-313.

Merton, R. K. (1968): Social Theory and Social Structure. New York: The Free Press.

Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.

Michel, A. (2006): Den Schulausstieg verhindern. Strategien einer frühen Prävention von Schulmüdigkeit, in: Schreiber, E. (Hg.) (2006): Chancen für Schulmüde. Reader zur

Abschlussstagung des Netzwerks Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung am Deutschen Jugendinstitut e. V. München/Halle: Deutsches Jugendinstitut e. V. (Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“), 66-77. Online unter (Zugriff 02.02.2018).

Mutzeck, W. [u.a.] (2004): Umgang mit Schulverweigerung. Grundlagen und Praxisberichte für Schule und Sozialarbeit. Weinheim/Basel: Beltz.

Nye, F. (1958): Family Relationships and Delinquent Behavior. New York: Wiley.

Patterson, G. R./Reid, J. B./Dishion, T. J. (1992): Antisocial Boys: A Social Interactional Approach. Eugene, Oregon: Castalia Publishing Company.

Patterson, G. R./Stouthamer-Loeber M. (1984): The Correlation of Family Management and Practise and Delinquency. In: Child Development 55, 1299-1307.

Patterson, G. (1980): Children Who Steal, in: Hirschi, T./Gottfredson, M. (Hg.): Understanding Crime. Current Theory and Research. London: Sage, 73-90.

Preuß, E. (1978): Schulschwänzen und Schulverweigerung, in: Klauer, K.J. (Hg.): Sonderpädagogik in allgemeinen Schulen. Berlin: Marhold, 164-173.

Rabold, S./Baier, D./Pfeiffer, C. (2008): Jugendgewalt und Jugenddelinquenz in Hannover. Aktuelle Befunde und Entwicklungen seit 1998. KFN: Forschungsbericht 105.

Regionale Bildungs- und Beratungszentren (2017): ReBBZ Flyer 2017,

<http://www.hamburg.de/content->

[blob/9882008/e859f715fdd7aa318540add7648b4d82/data/rebbz-flyer-2017.pdf](http://www.hamburg.de/content-blob/9882008/e859f715fdd7aa318540add7648b4d82/data/rebbz-flyer-2017.pdf) (Zugriff 03.01.2018).

Reid, K. (1985): Truancy and School Absenteeism. London: Hodder& Stoughton.

Reid, K. (1982): The Self-Concept and Persistent School Absenteeism. In: British Journal of Educational Psychology, 52, 179-187.

Reiss, A. J. (1951): Delinquency as the failure of personal and social control. In: American Sociological Review 16, 196-207.

Reißig, B. (2002): Schulverweigerung- ein Phänomen macht Karriere. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigerern. Arbeitspapier 5/2001. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit). Online unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/9_2009_Schulvw.pdf (Zugriff 02.02.2018).

Ricking, H. (2017): Schulabsentismus. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, Nr. 3, 263-269.

Ricking, H./Albers, V./Dunkake, I. (2016): Schulabsentismus als Gegenstand der Jugendhilfe!? In: Unsere Jugend, Nr. 4, 146-157.

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

Ricking, H. (Hg.)/Schulze, G. (2012): Schulabbruch- ohne Ticket in die Zukunft? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ricking, H. (2006): Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben. Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ricking, H. (2006): Absentismusprävention durch Kooperation mit Erziehungsberechtigten, in: Schreiber, E. (Hg.): Chancen für Schulumüde. Reader zur Abschlusstagung des Netzwerks Prävention von Schulumüdigkeit und Schulverweigerung am Deutschen Jugendinstitut e. V. München/Halle: Deutsches Jugendinstitut e. V. (Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“), 186-195. Online unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/229_6264_Reader_Chancen_fuer_Schulumuede.pdf (Zugriff 02.02.2018).

Ricking, H./Thimm, K./Kastirke, N. (2004): Schulische Qualitätsstandards bei Schulabsentismus, in: Herz, B./Puhr, K./Ricking, H. (Hg.): Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 241-253.

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

Ricking, H. (1999): Schulische Handlungsstrategien bei Schulabsentismus, in: Schulleistungen und Schulentwicklung, 2.

Sampson, R./Laub J. H. (1993): Crime in the Making. Cambridge and London: Harvard University Press.

Schreiber, E. (2006): Eltern fördern und fordern- Stärkung der Erziehungskompetenz durch kooperative Elternarbeit, in: Schreiber, E. (Hg.): Chancen für Schulumüde. Reader zur Abschlusstagung des Netzwerks Prävention von Schulumüdigkeit und Schulverweigerung am Deutschen Jugendinstitut e. V. München/Halle: Deutsches Jugendinstitut e. V. (Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“), 182-184. Online unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/229_6264_Reader_Chancen_fuer_Schulumuede.pdf (Zugriff 02.02.2018).

Schreiber-Kittl, M./Schröpfer, H. (2002): Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut (Übergänge in Arbeit Band 2).

Sommer, B. (1985): Truancy in Early Adolescence. In: Journal of Early Adolescence, 5, 145-160.

Speck, K. (2014): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 3. Auflage. München Ernst Reinhardt.

Speck, K. (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stamm, M. (2013): Zu cool für die Schule? Abbrüche, Ausstiege, Ausschlüsse von Kindern und Jugendlichen (aus/von) der Schule, Bern. (Dossier 13/2). Online unter: <http://margritstamm.ch/dokumente/dossiers/227-dossier-zu-cool-fuer-die-schule-2013/file.html> (Zugriff 08.02.2018).

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

Stamm, M. (2007): Schulabsentismus. Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung. In: Die Deutsche Schule, 1, 50-61.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2018): Absolventen/Abgänger nach Abschlussart.

Online unter: https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AbsolventenAbgaenger_Abschlussart.html (Zugriff 11.01.2018).

Steins, G./Weber, P./Welling, V. (2014): Von der Psychiatrie zurück in die Schule: Reintegration bei Schulabsentismus, 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Theunissen, G./Plaute, W. (2002): Handbuch Empowerment und Heilpädagogik. Freiburg i. Breisgau: Lambertus.

Thimm, K. (2004): Handlungsebenen und Handlungsstrategien für die Arbeit mit Schuldistanzierten, in: Herz, B./Puhr, K./Ricking, H.(Hg.): Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 213-225.

Tyerman, M. (1968). Truancy. London: ULP.

Wagner, M./Dukake, I./Weiß, B. (2004): Schulverweigerung, Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Nr. 3, 457-489.

Wagner, M. (2001): Schulverweigerung am Beispiel von Köln. Online unter: <http://docplayer.org/26983497-Schulverweigerung-am-beispiel-von-koeln.html> (Zugriff 11.02.2018).

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

Wilmers, N. (2000): Schulschwänzen und Jugenddelinquenz: Eine repräsentative Schüler- und Lehrerbefragung in Delmenhorst. Universität Bremen: Diplomarbeit Psychologie.

Strauß, S. (2012): Peer Education & Gewaltprävention, Theorie und Praxis dargestellt am Projekt Schlag.fertig. Freiburg: Centaurus Verlag & Media KG, Reihe Pädagogik Band 44.

Eidesstattliche Erklärung

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

Ort, Datum

Katharina Faßhauer