

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Sonja Fischer

# Schulmüdigkeit und Schulverweigerung

Eine annotierte Bibliografie für die Praxis  
Zweite aktualisierte Auflage 2005



Forschungsschwerpunkt  
Übergänge in Arbeit



**Kompetenzen  
fördern**  
Berufliche Qualifizierung  
für Zielgruppen mit  
besonderem Förderbedarf



Dokumentation

Dokumentation

Dokumentation



Sonja Fischer (Hrsg.)  
**Schulmüdigkeit und Schulverweigerung**

Eine annotierte Bibliografie für die Praxis  
Zweite aktualisierte Auflage 2005

Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“  
am Deutschen Jugendinstitut e. V.  
München/Halle 2005

Der Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“ steht in einer Forschungstradition des DJI, die, ausgehend von der Analyse der Übergangsbioographien von Jugendlichen und Erwachsenen, auch die Strukturen und Institutionen, Politiken und sozialen Folgen der Veränderungen des Übergangssystems zum Gegenstand gemacht hat. Dieses Forschungsengagement am DJI legitimiert sich nicht zuletzt aus dem im KJHG formulierten Auftrag an die Jugendhilfe, die berufliche und soziale Integration von Jugendlichen zu fördern und dabei eine Mittlerfunktion im Verhältnis zu anderen, vorrangig zuständigen und in ihren Ressourcen leistungsfähigen Akteuren wahrzunehmen.

Die annotierte Bibliografie ist im Rahmen des Projekts „Netzwerk Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“ entstanden. Das Projekt Netzwerk Prävention wird gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung: Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ unter Kofinanzierung durch den Europäischen Sozialfonds.

2. aktualisierte Auflage 2005  
© 2005 Deutsches Jugendinstitut e. V.  
Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“  
Nockherstraße 2, 81541 München  
Telefon: (089) 62 306 - 177  
Telefax: (089) 62 306 - 162

Außenstelle Halle  
Franckesche Stiftungen, Franckeplatz 1  
Haus 12/13, 06110 Halle  
Telefon: (0345) 68 178 - 0  
Fax: (0345) 68 178 - 47

Layout: Fa. datux, Ebersberg  
Druck: Druckerei Gebrüder Geiselberger GmbH, Altötting

## Inhaltsverzeichnis

	Vorwort (Irene Hofmann-Lun, Andrea Michel)	10
<b>1</b>	<b>Theoretische und empirische Analysen zum Thema Schulverweigerung</b>	
	Innovative Schulen. Wohin geht der Trend, welche Schwerpunkte zeichnen sich ab? Annette Czerwanski	13
	Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss Christoph Ehmann, Hermann Rademacker	14
	Störer und Gestörte. Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher Thomas von Freyberg, Angelika Wolff	17
	Schule – und dann? Erste Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in Abschlussklassen Nora Gaupp et. al.	19
	Integrative Traditionen in der Sekundarstufe? Porträts von vier Ostberliner Schulen Christa Händle, Bernhard T. Streitwieser	22
	Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule Birgit Herz, Kirsten Puhr, Heinrich Ricking (Hrsg.)	24
	Schule – und dann? Förderangebote zur Prävention von Schulabbruch und Ausbildungslosigkeit Irene Hofmann-Lun et. al.	29
	Schulmüdigkeit und Schulverweigerung. Die Hauptschule unter Hauptverdacht Irene Hofmann-Lun, Andrea Michel	31
	„Manchmal bin ich fix und fertig..“ Belastungen bei Bildungsprozessen in der Grundschule Alfred Hössl, Andreas Vossler	33

Kinder- und jugendpsychiatrische Diagnostik und Therapie chronischem Schulabsentismus Bettina Lüders, Georg Romer	35
Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung Wolfgang Mack, Erich Raab, Hermann Rademacker	36
Schule und Jugendhilfe – Institutionen gehen aufeinander zu Franz Prüß	38
Lernangebote für schulverweigernde Kinder und Jugendliche. Pädagogische Probleme unter dem Anspruch von Schulpflicht und Bildungsrecht Kirsten Puhr	39
Schulabsentismus als Forschungsgegenstand Heinrich Ricking	41
Motive und Handlungswege im Umfeld von Schulabsentismus Heinrich Ricking	44
Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer Maria Schreiber-Kittl, Haike Schröpfer	45
Unterrichtsmeidende Verhaltensmuster. Formen, Ursachen, Interventionen Gisela Schulze	48
Schulaversives Verhalten – Vorstellung und erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes Gisela Schulze, Manfred Wittrock	50
Handlungsstrategien im Umgang mit Schulverweigerung – Versuch einer Systematisierung Steffen Uhlig	51
Schulverweigerung: Empirische Analysen zum abweichendem Verhalten von Schülern Michael Wagner, Imke Dunkake, Bernd Weiß	52
Schuleschwänzen und Schulverweigerung. Eine Herausforderung an das Bildungssystem Brigit Warzecha	55

## 2 Pädagogische Hilfestellungen, Leitlinien und Erfahrungsberichte

Entwicklungspotenziale Sozialer Arbeit an Schulen aus der Entwicklungs- perspektive der Jugendhilfeplanung in Magdeburg – Ein Praxisbericht Ingo Gottschalk	57
Gedanken über die Entstehung einer pädagogischen Haltung in der Arbeit mit Schulverweigerern Katrin Hinne	58
Ganztagsschule als Herausforderung: Kooperation von Jugendarbeit und Schule Heinz Günther Holtappels	59
Die Notwendigkeit von Synergieeffekten in der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe Angelika Jäckl	61
Schulsozialarbeit: Sozialarbeit am Ort Schule Katrin Kantik (Hrsg.)	62
Geschlechtsdifferenzierte Arbeit mit jugendlichen SchulverweigerInnen Andrea Mann	64
Zwischenwelten – Jugendliche zwischen Schule und Straße Arwed Marquardt	65
Was kann die Schule zur Vermeidung von Schulmüdigkeit tun? Handlungsstrategien zur Arbeit mit schulmüden und schulverweigernden Jugendlichen Andrea Michel, Irene Hofmann-Lun	67
Schulangst. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer Wolfgang Oelsner, Gerd Lehmkuhl	69
Schule und Schulsozialarbeit. Aufgaben, Rollen, Kooperationsmöglichkeiten Thomas Olk, Karsten Speck	71
Verlauf und Prädiktoren des Schulschwänzens Martin Pinquart, Gowert J. Masche	73

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe Franz Prüß, Stephan Maykus	75
Schule kann gelingen. Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden Enja Riegel	77
Schulverweigerern Zugänge zu systematischem Lernen eröffnen – Das Handlungsfeld „Integration in Schule und Berufsschule“ Maria Schreiber-Kittl, Haike Schröpfer	79
Ressourcenorientierte Ansätze in Hessens Kooperationslandschaft Heinz-Jürgen Stolz	80
Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Hintergründe und Lösungsansätze Karlheinz Thimm	82
Gedanken zur Schulverweigerung, zum Gewinnen und Verlieren und zur Konsequenz Stefan Troitzsch	84
Denk- und Handlungsansätze für die pädagogische Arbeit mit schulaversiven Kindern Peter Wachtel, Manfred Wittrock	85

### **3 Praxismodelle**

Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im „Netzwerk innovativer Schulen und Deutschland“ Annette Czerwanski (Hrsg.)	86
Lokale Kooperation bei der beruflichen und sozialen Integration benachteiligter Jugendlicher Haike Förster, Ralf Kuhnke, Hartmut Mittag, Birgit Reißig (Hrsg.)	88
Praxisprojekte im Handlungsfeld von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung Irene Hofmann-Lun, Andrea Michel, Elke Schreiber (Hrsg.)	90

Förderung schulmüder Jugendlicher. Neue Wege der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schulen in den Schulmüden-Projekten in Nordrhein-Westfalen Irene Hofmann-Lun, Nicole Kraheck	91
Den Schulausstieg verhindern. Gute Beispiele einer frühen Prävention Andrea Michel (Hrsg.)	92
Umgang mit Schulverweigerung. Grundlagen und Praxisberichte für Schule und Sozialarbeit Wolfgang Mutzeck, Kerstin Popp, Michael Franzke, Anja Oehme (Hrsg.)	94
Den Übergang bewältigen. Gute Beispiele der Förderung an der Ersten Schwelle von der Schule zur Berufsausbildung Ulrike Richter (Hrsg.)	96
Innovative Schulmodelle für eine verbesserte Vorbereitung von Jugendlichen auf Erwerbsarbeit Mareike Schmidt (Hrsg.)	98
Nicht beschulbar. Gute Beispiele für den Wiedereinstieg in systematisches Lernen Elke Schreiber (Hrsg.)	100
Praxismodelle zur sozialen und beruflichen Integration von Jugendlichen: Die Preisträger des Wettbewerbs „Fit für Leben und Arbeit“ Elke Schreiber, Kerstin Schreier (Hrsg.)	102
Lernangebote für Schulabbrecher und Schulverweigerer Maria Schreiber-Kittl (Hrsg.)	103
Berufs- und arbeitsweltbezogene Schulsozialarbeit: Ein Modell für die berufsübergreifenden Fortbildung von LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen Tilman Zschiesche	105

## Vorwort

Für Jugendliche und junge Erwachsene mit schlechten Bildungsvoraussetzungen sind Übergangsverläufe in Ausbildung und Erwerbsarbeit, die durch viele Brüche und Diskontinuitäten gekennzeichnet sind, mittlerweile der Normalfall. Dabei ist für Schülerinnen und Schüler, deren schulische Karrieren aufgrund individueller Problemlagen oder gesellschaftlich bedingter Benachteiligungen durch Misserfolgserfahrungen, Schulmüdigkeit und Schulversäumnisse geprägt sind, schon der qualifizierende Hauptschulabschluss – die Mindestvoraussetzung für den Einstieg in eine Berufsausbildung – häufig unerreichbar. Ihnen droht bereits vor Beendigung der Vollzeitschulpflicht eine nachhaltige Ausgrenzung aus Bildung, Ausbildung, Erwerbsarbeit und gesellschaftlicher Teilhabe.

Der Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“ am Deutschen Jugendinstitut untersucht die Lebenslagen und Lebensverläufe von „benachteiligten“ Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Schulen, im Ausbildungssystem, in Betrieben, in Arbeitsmarktmaßnahmen und auch in der Arbeitslosigkeit. Im Rahmen dieses Forschungsfeldes wurde die vorliegende Publikation ausgearbeitet.

Die Beschäftigung mit der Problematik der Schulmüdigkeit und Schulverweigerung hat sich in den letzten Jahren aufgrund alarmierender Ergebnisse aus einer Reihe von Studien intensiviert. Die Vielfalt unterschiedlicher Begriffe und – damit verbunden – die Analyse der unterschiedlichen Erscheinungsformen von Schulmüdigkeit und Verhaltensmuster von schulmüden und schulverweigernden Jugendlichen sowie die Fragen nach den unterschiedlichen Ursachen für dieses Verhalten prägen die Diskussion.

In einem weiteren Schwerpunkt der aktuellen Debatte wird der Bildungsauftrag von Schule ins Blickfeld genommen. Aus veränderten gesellschaftlichen Bedingungen ergeben sich neue Anforderungen an Schulen. Zur Frage, wie Innovationspotentiale von Schulen mobilisiert werden können, hat insbesondere die Arbeit des Netzwerks innovativer Schulen der Bertelsmann Stiftung wichtige konzeptionelle und praktische Beiträge geleistet.

Jugendsozialarbeit, deren Aufgabe die Bereitstellung von Hilfen zur sozialen und beruflichen Integration von Jugendlichen ist, hat sich vor rund zehn Jahren der intensiveren Förderung von schulmüden und schulverweigernden Jugendlichen zugewandt. In einer ersten Phase erfolgte diese

Förderung vorrangig im Rahmen von außerschulischen Projekten, in denen die Jugendlichen „beschult“ wurden. Die Arbeitsteilung zwischen Schule und Jugendhilfe war dabei eher additiv als kooperativ.

In dem Maße, in dem die Förderung der Jugendlichen in die Schulen zurück verlagert wurde, wurden die Kooperationsbeziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule verstärkt. Diese Kooperation ist mit zahlreichen Fragen und Problematiken auf verschiedenen Ebenen verbunden. Diese betreffen sowohl die Kooperation beider Institutionen als auch die jeweiligen Rollen, die Lehrer und Sozialpädagogen darin einnehmen. Dementsprechend bilden die Kooperation Schule und Jugendhilfe, die Qualitätsentwicklung in der Kooperation, strukturelle schulbezogene und jugendhilfebezogene Rahmenbedingungen für eine gelingende Kooperation auch den Fokus diverser Fachbeiträge.

In diesem Feld ist die Arbeit des Projektes „Netzwerk Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“ angesiedelt (Weitere Informationen zum Projekt sind auf der Homepage unter [www.dji.de/schulmue-digkeit/](http://www.dji.de/schulmue-digkeit/) zu finden). Ziel des Projektes ist es, Praxisbeispiele im Handlungsfeld Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung systematisch zu erfassen und ein Netzwerk von Projekten aus zahlreichen Bundesländern mit unterschiedlichen Arbeitsansätzen in Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schulen zu organisieren und zu moderieren. Im Rahmen dieses Netzwerkes werden bereits erprobte Handlungsansätze dokumentiert, verbreitet und weiterentwickelt. Auf diese Weise sollen die Erfahrungen und Erkenntnisse von Handlungsansätzen zur Prävention von Schulmüdigkeit und -verweigerung für ein wirksames Gegensteuern nutzbar gemacht werden. Zusätzlich wird die Wirkungsweise präventiver Handlungsansätze auf die Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen systematisch überprüft. Über Veranstaltungen und Veröffentlichungen werden die Ergebnisse dieser Entwicklungsarbeit Fachpolitik und -praxis zugänglich gemacht.

Mit der vorliegenden annotierten Bibliografie wird Praktikerinnen und Praktikern in diesem Handlungsfeld ein Überblick über aktuelle und relevante Literatur gegeben. Im *ersten Kapitel* sind wissenschaftliche Beiträge mit theoretischen und empirischen Analysen sowie Begriffsklärungen zum Thema Schulverweigerung zusammengestellt. Das *zweite Kapitel* bietet konkrete pädagogische Hilfestellungen und Leitlinien für die Praxis an, die mit Erfahrungsberichten aus der pädagogischen Arbeit illustriert werden. Das *dritte Kapitel* beinhaltet Informationen über Praxismodelle, die mit schulmüden und schulverweigernden Jugendlichen arbeiten.

Es muss jedoch angemerkt werden, dass die Gliederung dieser Bibliografie nicht trennscharf sein kann. So enthalten zahlreiche Beiträge neben den theoretischen und empirischen Analysen zur Illustration auch Praxisbeispiele. Ebenso sind die unter Kapitel II verzeichneten Abstracts mit Informationen über Praxismodelle angereichert. An dieser Stelle möchten wir den Autorinnen und Autoren des DJI danken, deren Broschüren über Praxismodelle als Vorlage für einige Abstracts in Kapitel III dienten.

Die große Nachfrage nach der ersten annotierten Bibliografie und das Erscheinen neuerer Veröffentlichungen zur Thematik Schulverweigerung, lies eine Aktualisierung und Überarbeitung ratsam erscheinen. In dieser zweiten Auflage der annotierten Bibliografie wird eine breite Auswahl von Literatur zu unterschiedlichen Aspekten des Themenfeldes Schulverweigerung besprochen. Einundfünfzig Abstracts geben einen Überblick über den derzeitigen Stand von Forschung und Praxis. Das Ziel besteht vorrangig darin, Praktikerinnen und Praktikern die Betrachtung relevanter Fragestellungen und Themenschwerpunkte unter verschiedenen Blickwinkeln und Aspekten zu ermöglichen. Besonderes Augenmerk wird hierbei auf die Literatur ab dem Erscheinungsjahr 2000 gelegt.

Irene Hofmann-Lun, Andrea Michel

## 1 Theoretische und empirische Analysen zum Thema Schulverweigerung

Czerwanski, Annette

Innovative Schulen. Wohin geht der Trend, welche Schwerpunkte zeichnen sich ab?

In: Preiß, Christine; Wahler, Peter (Hrsg.):

Schule zwischen Lehrplan und Lebenswelt.

Zwischenbilanz zur aktuellen Bildungsreform

Opladen: Leske + Budrich, 2002, S. 83–102.

Aus Serie: DJI-Reihe Jugend. 3

ISBN: 3-8100-3107-0

Dieser Artikel untersucht vor dem Hintergrund aktueller Reforminitiativen die aktuellen „Bildungstrends“ der Schulen hinsichtlich der Frage, ob diese wirklich neu sind, oder ob diese eher althergebrachten Reformwünschen entsprechen. Czerwanski sieht hier eine deutliche Zweiteilung. Einerseits gab es „tatsächliche“ Trendwenden, wie sie beispielsweise die allgemeine Schulpflicht oder die Eingliederung von Mädchen in das Bildungssystem darstellen. Dagegen können Ansprüche wie beispielsweise neue Unterrichtsformen und stärkere Mitbestimmung der Schüler und Schülerinnen als immer wieder verlaubliche Forderungen gelten, die jedoch innerhalb der letzten Jahrzehnte nur wenig Umsetzung gefunden haben.

Die Autorin analysierte anhand des „Netzwerkes innovativer Schulen in Deutschland“ der Bertelsmann Stiftung Innovationsprozesse und Themen, die in der aktuellen Situation angegangen werden. Vorrangiges Ziel dieses Netzwerkes ist es, die Schulen als *Impulsgeber der Schulreform* zu stärken und zu unterstützen. Außerdem soll die Kommunikation unter den Schulen gefördert werden, um auch gelungene Lösungswege, die sich in der Praxis bewährt haben, weiter zu verfolgen und den anderen Schulen bekannt zu machen. Dieses Netzwerk ist für jede Schule zugänglich, die ein entsprechendes Bewerbungsverfahren durchlaufen und den Kriterien genügt hat. Wichtig ist vor allem, dass sich die Schule selbst als *lernende Schule* sieht, die die systemische Dimension von *Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung* anerkennt.

Bei der Analyse der Innovationstrends zeigen sich vorrangig folgende fünf Aspekte:

- *schülerorientierte Lern- und Erziehungskultur*  
(z. B. fächerübergreifendes Lernen, soziales Lernen)
- *Öffnung der Schulen*  
(z. B. außerschulische Projekte, Intensivierung der Elternarbeit, Zusammenarbeit mit kulturellen und internationalen Institutionen)
- *Erneuerung der Kommunikations- und Organisationskultur*  
(z. B. Teamarbeit und gemeinsame Reflexion der Arbeit von Kolleginnen und Kollegen bzw. Schulleiterinnen und Schulleitern)
- *neue Lehrerrolle*  
(z. B. Übertragung von mehr Selbstständigkeit bei Lernaufgaben auf die Jugendlichen, Reflexion des schulischen Alltags)
- *Unterstützung durch das Schulsystem*  
(z. B. mehr Autonomie bei schulindividuellen Entscheidungen, Förderung der schulischen Qualitätsentwicklung sowie Nutzung personeller und finanzieller Ressourcen)

Czerwanski schließt mit der Feststellung, dass in den 90er Jahren nicht nur Organisationsentwicklung, sondern auch Erziehung und Wissensvermittlung fokussiert wurden und fordert nunmehr eine adäquate Unterstützung durch die Schulsysteme.

Ehmann, Christoph; Rademacker, Hermann  
Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss  
Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2003  
ISBN 3-7639-1844-2

Vor dem Hintergrund einer breiter werdenden öffentlichen Diskussion um das Thema „Schulverweigerung“ versuchen die Autoren dieses Buches, einen Überblick über verschiedene Perspektiven und Begrifflichkeiten sowie über alte und neue empirische Studien zu geben. Überdies werden Vergleiche in Bezug auf die unterschiedlichen Umgangsweisen mit Schulpflichtverletzungen in den (Bundes-) Ländern bzw. Ländern innerhalb Europas gezogen. Insbesondere wird von den Autoren darauf hingewiesen, dass dem Problem der Schulversäumnisse in der Bildungspolitik immer noch zu wenig Handlungsrelevanz zugesprochen wird, was letztendlich die Durchführung von effektiven Interventionsstrategien behindert. Dies liegt gemäß den Autoren vor allem am Mangel an Daten, anhand derer es möglich wäre, aussagekräftige Thesen zu formulieren. Damit ist es auch so gut wie unmöglich, das Phänomen der Schulver-

weigerung mit passenden Begrifflichkeiten zu bekleiden, die zwar zur genüge vorliegen, aber durch fehlende Belege (wie dies umfassende Studien zu diesem Thema darstellen könnten) eher willkürlich wirken. So vernachlässigt beispielsweise „*Schuleschwänzen*“ das gefährdende Potential des Fernbleibens von der Schule, wohingegen „*Schulverweigerer*“ allein durch die begriffliche Nähe zu „*Wehrdienstverweigerer*“ eine Legitimität des Fehlens vom Unterricht suggeriert. „*Schulmüdigkeit*“ legt den Fokus hauptsächlich auf eine animierende Schule, in der Müdigkeit gar nicht erst aufkommt.

Gemäß den Autoren haben sich vor allem die Vertreterinnen und Vertreter der Sonderpädagogik um ernsthafte begriffliche Erklärungsversuche bemüht. Hier wird – ohne Schuldzuschreibungen – von einer „*Nicht-Passung*“ schulischer Angebote einerseits und den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler andererseits ausgegangen. Zumeist wird der von Schulze und Wittrock geprägte Begriff des „*schulaversiven Verhaltens*“ verwendet, der allerdings neben dem Fernbleiben von Schule auch passives Unterrichtsverhalten umfasst. Des Weiteren existieren noch Begriffe wie „*Schulabsentismus/ schuldistanziertes Verhalten*“ oder „*Schulversäumnisse*“ bzw. „*Schulpflichtverletzungen*“. Letztgenannte kommen vor allem dem bildungspolitischen Aspekt des Fernbleibens von der Schule entgegen. Die Autoren heben hervor, dass diese unterschiedlichen Begrifflichkeiten bestimmte Bewertungs-, Deutungs- und Handlungsmuster der jeweiligen Institutionen und fachlichen Bereiche sowohl reflektieren als auch unterstützen.

Bei dem Vergleich von empirischen Studien gehen Ehmann und Rademacker auf folgende ein: die im Schuljahr 2001/2002 durchgeführten landesweiten Erhebungen in Mecklenburg Vorpommern und Berlin, die Studien des Deutschen Jugendinstitutes (Schreiber-Kittl, Reißig), die Untersuchungen des Kriminologischen Forschungsinstitutes Niedersachsen (1998), eine unveröffentlichte Studien im Schulamtsbezirk Magdeburg, die PISA-Studie und die Untersuchung zu schulaversivem Verhalten von Schulze und Wittrock (1999). Bei einem Vergleich kommen die Autoren u. a. zu dem Schluss, dass die Schätzungen hinsichtlich der Schulversäumnisse divergierten, je nachdem ob diese von Lehrerinnen und Lehrern oder anderen Beobachterinnen und Beobachtern dokumentiert bzw. geschätzt wurden. Des Weiteren scheinen sich Schulpflichtverletzungen bei Jungen negativer auszuwirken als bei Mädchen. Die Autoren schließen das daraus, dass laut den Ergebnissen der empirischen Studien ungefähr gleich viele Mädchen und Jungen schwänzen. Die Schulversäumnisse von Jungen werden jedoch weitaus öfter dokumentiert und Jungen sind zudem auch häufiger in den Schulverweigererprojekten vertreten. Es existieren außerdem hinsichtlich der Häufigkeit der Schulverweigerung

deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern, wobei diese Unterschiede nicht an den jeweiligen divergierenden Bildungspolitiken festgemacht werden können. In einem historischen Vergleich mit einer Studie von Klauer von 1959/1960, die also etwa 40 Jahre zurückliegt, konnte – anders als es die aktuelle Debatte und das Thema vermuten lässt – keine Zunahme der Schulversäumnisse festgestellt werden.

Um eine Durchsetzung der Schulpflicht in Deutschland zu gewährleisten, werden Bußgeldverfahren eingeleitet oder auch zeitweilige Ausschlüsse vom Unterricht verhängt. Der Einsatz und die Höhe der jeweiligen Maßnahmen divergieren zwischen den Bundesländern. Im pädagogischen Bereich existieren Schulverweigererprojekte der Jugendhilfe, in denen Jugendliche alternativ beschult werden und es Ihnen zugleich ermöglicht wird, Abschlüsse nachzuholen. Darüber hinaus arbeiten Jugendhilfe und Schulen zusammen und unternehmen den Versuch, schuldistanzierte Jugendliche wieder in das Schulsystem zu reintegrieren. Ein weiterer Typus von Projekten bemüht sich, präventiv zu agieren und damit Jugendliche erst gar nicht aus dem Schul- und Klassenzusammenhang herausfallen zu lassen.

Innerhalb der europäischen Länder existieren unterschiedliche Umgangsweisen mit Schulversäumnissen. Während in England den Schulen finanzielle Zuschüsse gewährt werden, um Schulprogramme zu verwirklichen, die eine stärkere „Besucherquote“ versprechen, werden in Schweden die Schulen angewiesen, individuelle Lösungsansätze für entsprechend gefährdete Schülerinnen und Schüler zu entwerfen. Österreich hingegen setzt auf eine Zusammenarbeit mit Jugendamt und Schulpsychologinnen und Schulpsychologen.

Im letzten Kapitel bieten die Autoren zu der aufgeworfenen Problemlage Handlungsempfehlungen an. Am Anfang steht hierbei als Basis das sofortige Erfassen der Schulversäumnisse (entschuldigtes und unentschuldigtes Fehlen). Dies ist zentral, da dadurch sowohl Kontrolle als auch Evaluation stattfinden kann. Eine möglichst rasche Reaktion seitens der Schule auf das Nichterscheinen der Jugendlichen im Unterricht ist pädagogisch notwendig, um verbindliche Normen, die im erwachsenen Leben selbstverständlich sein sollten, einzuführen. Des Weiteren können damit auch zum Schutz der Jugendlichen gefährdende Situationen leichter kontrolliert werden. Aus ordnungspolitischer Perspektive sollten auch ein oder zwei Tage „Schwänzen“ nicht toleriert werden. Ein weiterer wichtiger Aspekt betrifft die Entwicklung von attraktiven Schulprogrammen und dem stär-

keren Einbezug der Schule in den Sozialraum. Ehmann und Rademacker betonen die Wichtigkeit der Durchsetzung der Schulpflicht vor allem im Hinblick auf persönlicher Entfaltung und Emanzipation für Jugendliche gerade aus benachteiligten Schichten.

Dieser Beitrag von Ehmann und Rademacker liefert einen Überblick über in der wissenschaftlichen Literatur verwendeten Begrifflichkeiten sowie über zahlreiche Studien. Hervorzuheben sind hierbei auch die von den Autoren unternommenen historischen und internationalen Vergleiche, auch wenn die einzelnen Studien – teilweise – sehr kurz abgehandelt werden.

Freyberg, Thomas von; Wolff, Angelika  
Störer und Gestörte.  
Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher  
Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 2005, Band 1  
ISBN: 3-86099-813-7

Das Frankfurter Institut für Sozialforschung und das Institut für analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie, Frankfurt, beforschen im Rahmen des gemeinsamen Projektes „Konflikte dissozialer Jugendlicher“ institutionelle und individuelle Konfliktfaktoren bei schulverweigernden Jugendlichen. Die Autoren beschreiben durch psychoanalytisches und soziologisches Fallverstehen, welche komplexen Interaktionen und individuellen Beziehungsmuster die Konfliktmuster zwischen Jugendlichen und Institutionen fördern bzw. zum Eskalieren bringen.

Mit der Analyse von Einzelfällen ausgesuchter schwerer Formen schulverweigernder Jugendlicher werden die Konflikte entlang psychoanalytischer und soziologischer Konzepte analysiert. Die zugrunde liegende Hauptthese lautet, dass die Jugendlichen hartnäckig versuchen, ihre destruktiven Beziehungsmuster, die oftmals durch frühere traumatische Erfahrungen erworben wurden, auch im Kontakt mit Schule bzw. mit Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen durchzusetzen. Für Institutionen bzw. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist es meist sehr schwierig, sich diesen von den Jugendlichen reinszenierten Beziehungsmustern zu entziehen, um dann damit brechen zu können. Somit „antworten“ die Erwachsenen innerhalb der von den Jugendlichen heraufbeschworenen Beziehungsmuster, und eine „Macht-Ohnmacht“-Spirale wird in Gang gesetzt.

Was den Umgang mit solchen Jugendlichen für pädagogische Fachkräfte so schwierig gestaltet, ist die Tatsache, dass die Jugendlichen in ihnen durch Gegenübertragung die Angst- und Ohnmachtgefühle, die sie selbst haben, auslösen. Zudem treten sie ihren potentiellen Helferinnen und Helfern meist sehr autonom, selbstständig und nicht hilfebedürftig gegenüber. Ohne ein eingehendes Verstehen dieses Beziehungsmusters werden diese Jugendlichen von Institutionen und Professionellen abgewiesen, weitergereicht und schließlich aufgegeben.

Von Freyberg und Wolff betonen die Notwendigkeit der Beachtung von mehreren Faktoren bei der Arbeit mit diesen schwierigen Fällen schulverweigernder Jugendlicher: Erstens ist es wichtig, eine kontinuierliche institutionelle Betreuung des Jugendlichen zu sichern. Wenn der Jugendliche von Institution zu Institution, von Maßnahme zu Maßnahme (wie das in der Praxis der Fall ist) gereicht wird, ist das Scheitern und Missverstehen seines Falles vorprogrammiert. Zudem ist eine Kooperation zwischen Schule, Jugendhilfe und Eltern unabdingbar. Verschiedene Perspektiven interdisziplinärer Zusammenarbeit ermöglichen ein umfassenderes Verständnis des Jugendlichen und sind zudem bei der Reflexion dieser äußerst diffizilen Beziehungsstrukturen sowie der damit einhergehenden unterbewußt „aufgezwungenen“ Handlungsmuster notwendig. Mit einer interdisziplinären Kooperation kann auch dem Risiko einer strukturellen Verantwortungslosigkeit entgegengetreten werden.

Nirgends scheint sich eine Kooperation mit den Eltern dermaßen problematisch zu gestalten wie mit schwierigen Jugendlichen – nirgends scheint sie jedoch so notwendig, um erfolgreich pädagogisch operieren zu können. Die seitens der Schule geforderte „Zuarbeit“ der Eltern liegt meist außerhalb der in der Familie zur Verfügung stehenden Ressourcen. Hier kann und muss eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mit sozialpädagogischen Kräften angestrebt werden. Der vierte Aspekt betrifft das Bemühen der Institutionen um ein adäquates Fallverstehen. Von Freyberg und Wolff mussten im Rahmen ihrer Falluntersuchungen feststellen, dass erst das Zusammentreffen schwieriger Jugendlicher aus problematischen Familien mit schlecht ausgerüsteten Institutionen (Kindergarten, Schule, Jugendamt, Erziehungshilfe etc.) ein „Eskalieren“ der negativen Lern- und Schulkarrieren beschleunigte. Einseitige Schuldzuweisungen an Familien sind somit nicht nur wenig sinnvoll, sondern auch schlichtweg falsch, und struktureller Verantwortungslosigkeit wird zudem Vorschub geleistet.

Besonders interessant ist die Perspektive eines psychoanalytisch-soziologischen Fallverstehens. Damit legen die Autorin und der Autor einen Beitrag vor, der es erlaubt, dem Scheitern beim scheinbar adäquaten

Umgang mit schulverweigernden Jugendlichen auf den Grund zu gehen, und die institutionellen Fehlstrukturen in Frage zu stellen. Geplant ist ein zweiter Band (Erscheinungsjahr: 2006), der aufbauend auf den Erkenntnissen des vorliegenden Bandes Handlungsstrategien aufzeigen soll.

Gaupp, Nora; et. al.  
Schule – und dann? Erste Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in Abschlussklassen  
Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“  
München/Halle: Deutsches Jugendinstitut e. V., 2004

Diese Broschüre stellt erste Ergebnisse einer bundesweiten Längsschnittuntersuchung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern sowie Gesamtschülern des Hauptschulzweigs ab ihrem ersten Schulbesuchsjahr vor. Die Untersuchung ist von 2004 bis 2006 angelegt und wird am Deutschen Jugendinstitut durchgeführt. Sie soll unter anderem Aufschluss darüber geben, welche Übergänge von der Schule in den Beruf sich bei Jugendlichen mit schlechteren Startchancen finden lassen, wie sie auf diese Übergänge vorbereitet werden und welche Übergangshilfen sie positiv nutzen können.

Die hier veröffentlichten Ergebnisse der ersten Befragungswelle geben einen Einblick in die persönliche, schulische und berufsbezogene Situation der Jugendlichen in ihrem letzten Schulbesuchsjahr. Es werden Einstellung zu Schule, Unterstützung durch das Elternhaus, berufliche Pläne und diesbezügliche Aktivitäten, Belastungen mit Problemen und gesundheitliche Beeinträchtigungen beschrieben. Die Ergebnisse werden durch zahlreiche Grafiken illustriert.

Die befragten Schülerinnen und Schüler stammten vornehmlich aus Schulen, die mit innovativen Angeboten Unterstützung leisten. Insgesamt wurden 3.922 Jugendliche in den Abschlussklassen befragt, wovon 57 % männlich und 43 % weiblich waren. Von den beteiligten Jugendlichen waren 56 % 15 oder 16 Jahre alt. Mehr als die Hälfte der Befragten (53 %) wies einen Migrationshintergrund auf.

Gut ein Drittel der Jugendlichen hat bereits einmal eine Klasse wiederholt, 7 % sogar mehrmals. Jungen waren deutlich öfter als Mädchen mit diesem Problem konfrontiert; der Migrationshintergrund schien hingegen keine Rolle zu spielen.

In den *letzten zwei* Wochen *ganze* Tage geschwänzt zu haben, gaben 11 % der Befragten an. Aussagen zum *Klassenklima* machen deutlich, dass sich der überwiegende Teil der Jugendlichen (91 %) gut mit ihren Klassenkameraden versteht. Die Schülerinnen und Schüler fühlten sich von ihren Lehrkräften ernst genommen (81 %). Auch gab die Mehrzahl an, gerne in die Schule zu gehen (61 %), sowie sich für die Fächer zu interessieren (66 %).

Auf regelmäßige *familiäre Unterstützung* bei Hausaufgaben konnten nur weniger als die Hälfte der Jugendlichen (43 %) zurückgreifen. Dies traf noch seltener auf Jugendliche mit Migrationshintergrund zu.

Bei den Plänen der Jugendlichen für die Zeit nach der Schule treten deutliche Geschlechtsunterschiede zutage. Knapp die Hälfte aller Jugendlichen (47 %) gab an, nach der Schule eine *Ausbildung* absolvieren zu wollen, dies waren 52 % der männlichen und 41 % der weiblichen Jugendlichen. Etwa ein Viertel aller Befragten plante, eine weiterführende Schule zu besuchen (24 %). Diese Alternative wurde von weiblichen Jugendlichen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich stärker präferiert. Die mit 14 % drittgrößte Gruppe strebte den Besuch eines berufsvorbereitenden Angebotes an. Wenige Schülerinnen und Schüler (6 %) wussten noch nicht, was sie nach der Schule machen wollen.

Es zeigte sich, dass sich der Großteil der Befragten bereits um einen *Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz* beworben hatte (Bewerbung: 62 %; davon mehrere Bewerbungen: 47 %). Jeweils etwa zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler berichteten, dass sie die *Erstellung der Bewerbungsunterlagen* sowie das *Einüben von Bewerbungsgesprächen* gemeinsam mit ihren Lehrkräften durchführten. Eltern waren hierbei vergleichsweise wenig miteinbezogen: beim Üben von Bewerbungsgesprächen erhielten knapp ein Fünftel Unterstützung durch die Eltern, bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen weniger als ein Drittel.

Praktika sind ein wichtiges Feld, in dem die Schule unterstützend aktiv werden kann. Hier wird den Jugendlichen die Möglichkeit geboten, sich in verschiedenen beruflichen Feldern auszuprobieren und ihre Vorstellungen und berufsbezogenen Kompetenzen zu überprüfen. Von den Befragten haben fast alle (96 %) im Verlauf ihrer Schulzeit bereits ein

Praktikum absolviert. Für die Qualität der Praktika spricht die Tatsache, dass über die Hälfte dieser Jugendlichen angegeben hat, dass ihnen das Praktikum für die Berufswahl sehr geholfen hat; 29 % gaben an, dass es ihnen immerhin etwas geholfen hat. Verglichen mit anderen Aktivitäten, an denen die Jugendlichen in der Vorbereitung auf die Berufswahl teilgenommen haben, wie etwa Besuchen im BIZ oder beruflichen Eignungstests, bekommen die Praktika die besten Bewertungen.

Die Schülerinnen und Schüler haben für die Zeit nach der Schule größtenteils Pläne entwickelt und erhalten bei ihrer Berufsorientierung auch Unterstützung durch die Schule. Ihrer beruflichen Zukunft jedoch blickten sie relativ skeptisch entgegen. So gaben 41 % der Befragten an, dass sie unsicher seien, was ihre Zukunft nach Beendigung der Schule betrifft.

Dass Hauptschülerinnen und Hauptschüler größeren Benachteiligungen unterworfen sind, belegt auch die Tatsache, dass die befragten Jugendlichen mit zahlreichen Problemen und gesundheitlichen Belastungen zu kämpfen haben, wie finanziellen Problemen (21 %), Krankenhausaufenthalten (28 %) oder dauerhaften Auseinandersetzungen mit Gleichaltrigen bzw. Eltern (29 % bzw. 32 %). Letzteres betrifft vor allem Mädchen. Jungen gaben mehr Probleme mit Gericht/Polizei und Schlägereien (Gericht/Polizei: 23 %; Schlägereien: 21 %) an. Betrachtet man zusätzlich die gesundheitlichen Belastungen der Jugendlichen, wird deutlich, dass die Befragten einer problembelasteten Gruppe angehören. Relativ viele Jugendliche leiden unter Einschlafstörungen (42 %), Kopfschmerzen (36 %) oder Magenschmerzen (30 %). Von gesundheitlichen Problematiken sind Mädchen deutlich stärker betroffen als Jungen.

Ergebnisse aus den weiteren Untersuchungswellen, die in halbjährlichen Abständen stattfinden, werden Aufschluss darüber geben, welche Wege die Jugendlichen durch das Ausbildungs- und Berufssystem gehen werden.

Händle, Christa; Streitwieser, Bernhard T.  
Integrative Traditionen in der Sekundarstufe?  
Porträts von vier Ostberliner Schulen  
Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 2002  
ISBN: 3-8300-0946-1

Das Buch von *Händle* und *Streitwieser* setzt sich mit den Unterschieden bzw. den Vor- und Nachteilen des Schulsystems in der DDR und der BRD auseinander. Dazu untersuchen die Autorin und der Autor Schulen in einem Ostberliner Bezirk. Die Hauptuntersuchung fand in den Jahren 1999/2000 statt; zu einem Zeitpunkt an dem die dort tätigen Lehrkräfte zumeist bereits seit sieben Jahren im Bildungs- und Schulsystem, der BRD unterrichteten.

Die zentrale Problemstellung, die der Untersuchung von *Händle* und *Streitwieser* zugrunde liegt, ist *Kontinuität* und *Wandel* bei der Einstellung und Arbeitsweise der Lehrkräfte, die von dem *integrativen* Schulsystem der DDR in das *selektive* Schulsystem der BRD wechselten. Fragen, die sich daraus ergeben, betreffen das pädagogische, fachliche und soziale Verständnis und Engagement der Lehrkräfte und wie sich dies in der Umsetzung im Unterricht zeigt.

Zudem interessieren sich die Autorin und der Autor dafür, wie das neue Schulsystem in den privaten Alltag der Lehrkräfte eingreift und welche Konsequenzen im persönlichen Empfinden für die betroffenen Lehrkräfte daraus entstehen. Die Autorin und der Autor bedienen sich zur Beantwortung dieser Fragen eines Methodenmixes von Befragungen der Lehrkräfte (100 wurden interviewt, 20 porträtiert), Beobachtungen (Unterricht, Pausenhöfe, Cafeterien), Dokumentenanalysen (Bilder, Texte der Jugendlichen etc.) sowie Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern.

Die Autoren halten fest, dass seitens der Lehrkräfte und Schulleitungen zwar die Kontrolle und politische Disziplinierung in der DDR bemängelt wird. Hinsichtlich der pädagogischen, integrativen und sozialen Aspekte wird das Schulsystem der DDR jedoch dem der BRD gegenüber als überlegen angesehen. So wird kritisiert, dass der sozialen Betreuung der Schülerinnen und Schüler durch die größeren Klassenstärken sowie durch die höhere Unterrichtsverpflichtung der Lehrkräfte bei Weitem nicht mehr so engagiert nachgekommen werden kann. Da die Lehrkräfte nicht nur die Bildungsvermittlung, sondern auch die Erziehungsfunktionalen zentrales Moment ihrer Arbeit sehen, beklagen

sie die fehlende Zeit für Schüler-Lehrer-Gespräche sowie die individuelle Bezugnahme zu den einzelnen Jugendlichen. Gerade die seit der Wende vermehrt auftretenden Probleme der Jugendlichen können pädagogisch nur schwer aufgefangen werden. Zudem ist die Chancengleichheit der Jugendlichen und Kinder durch das selektive Schulsystem stark beeinträchtigt. Hinzu kommt die Diskriminierung der Schülerinnen und Schüler im Ausbildungs- und Berufsmarkt, die ihre Abschlüsse an statusniedrigeren Schulen erworben haben.

Hinsichtlich der eigenen Leistung tritt ein starkes professionelles Selbstbewusstsein zu Tage. Im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen im Westen stellen die befragten Lehrkräfte bei sich vermehrt Disziplin, Pünktlichkeit und berufliches Engagement fest. Um so demütigender wird die schlechtere Bezahlung im Osten empfunden. Bedauert wird außerdem, dass den höheren Anforderungen gerade im sozialen Bereich unter den neuen Rahmenbedingungen nicht mehr nachgekommen werden kann. Insgesamt werden auch die Leistungsstandards und -ergebnisse – vor allem in den Naturwissenschaften – in der DDR höher eingeschätzt. Die Lehrkräfte monieren des Weiteren, dass die freieren Lehrpläne arbeitsintensiver wären und zudem die Einheitlichkeit im Wissensbestand der Schülerinnen und Schüler unterlaufen würden. Die Schulbücher werden als gestalterisch ausgereifter, dagegen jedoch als unsystematisch und mangelhaft bezüglich gewohnter fachlicher Standards beurteilt.

Beklagt wird auch die verstärkte Schüler- und Elternpartizipation am westlichen Schulmodell. Die als „übertriebene Neigung zur Kritik“ wahrgenommene Schülerbeteiligung wird von den Lehrkräften als schwierig empfunden. Genauso bedeutet es für die Lehrerinnen und Lehrer einen höheren Arbeitsaufwand, wenn sie ihre Arbeit aufgrund der Kritik von Eltern rechtfertigen müssen.

Für die Eltern bedeutet das Schulsystem der BRD weniger Unterstützung. Dies macht sich nicht nur durch ein fehlendes Angebot an Mittagsmahlzeiten, Schulärzten und Ferienbetreuung bemerkbar, sondern auch in der mangelnden Kontinuität von Lehrer-Schüler-Beziehungen.

Herz, Birgit; Puhr, Kirsten; Ricking, Heinrich (Hrsg.)  
Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule  
Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2004

Mit diesem Sammelband legen die Herausgeber ein Buch vor, das den aktuellen Stand der Forschung zum Thema Schulabsentismus umfassend darstellt. Durch die Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Disziplinen wird ein fachlich breites Spektrum gewährleistet. Dieser Sammelband geht auf die Initiative des inzwischen seit fünf Jahren arbeitenden interdisziplinären Arbeitskreises „Schulverweigerung – Schulabsentismus“ zurück. Im Rahmen dieses Arbeitskreises setzen sich Fachkräfte aus den Bereichen Sonderpädagogik, Sozialpädagogik, Psychologie und Soziologie unter der Koordination von *Manfred Wittrock* intensiv mit der Frage auseinander, weshalb Jugendliche dem Schulalltag entfliehen. Erklärtes Ziel des Bandes ist es, durch einen interdisziplinären Dialog die komplexen Zusammenhänge von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus verschiedenen Perspektiven zu analysieren und die derzeitige Heterogenität der Herangehensweisen, Interpretationsziele und Handlungsstrategien aufzuzeigen.

Da jeder Beitrag für sich bedeutend für den aktuellen Forschungsstand zur Schulverweigerung ist, wird im Folgenden ein kurzer Überblick über die einzelnen Beiträge gegeben.

*Herz* beschreibt in „*Kritische Anmerkungen zur Bildungssituation in Deutschland*“, inwieweit eine „Chancengleichheit“ im Bildungssystem für Jugendliche aus sozial und finanziell schlechter gestellten Familien immer noch Utopie zu sein scheint. Fehlender Chancengleichheit wird seitens der Schule nicht ausgleichend begegnet, sondern durch diese vielmehr – beispielsweise durch Schüler-Lehrer-Interaktionen oder das dreigliedrige Schulsystem – zementiert.

*Schulze* und *Wittrock* stellen in „*Unterrichtsabsentismus als Signal – Unterrichtsabsentismus als Signal zum (sonder-)pädagogischen Handeln?*“ Ergebnisse des Forschungsprojektes „Schulaversive Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen“, das von 1998 bis 2002 durchgeführt wurde, vor. Es werden in diesem Beitrag Begriffserklärungen hinsichtlich der verschiedenen Auftretensformen von „*Unterrichtsabsentismus*“ vorgelegt sowie Interventionsstrategien auf den unterschiedlichen Ebenen Familie, Schule, Klasse vorgestellt. Als übergreifenden Weg plädieren Autorin und Autor für ein interdisziplinäres Zusammenarbeiten in einem integrativ ausgerichteten Schulkonzept.

*Thimm* und *Ricking* erörtern in „*Begriffe und Wirkungsräume*“ die Vielzahl der in der Bundesrepublik verwendeten Begriffe, um das Phänomen Schulversäumnisse zu beschreiben und zu analysieren. Durch die Begriffsvielfalt ist ein Vergleich von Forschungsstudien schwer möglich. Die theoretisch abgeleiteten und/oder praktisch erarbeiteten Konzeptionen des interdisziplinären Forschungsfeldes widersprechen dabei oftmals einander.

*Hegeler* und *Rademacker* kritisieren in „*Schulversäumnisse und die Wahrnehmungsprobleme der Schulverwaltung oder: wie man lernte Schulversäumnisse zu fürchten*“ die in den verschiedenen Bundesländern unterschiedliche administrative Umgangspraxis mit Schulverweigerern. Dies betrifft bereits die (Nicht-)Erfassung von Schulversäumnissen und zieht sich hin bis zur gesetzlichen Regelung bzw. zum Ahnden von Schulverweigerung als Ordnungswidrigkeit. Anhand des Schulprojektes in Bremen verweisen die Autoren auf ein positives Modell, das wirkungsvolle schulische und administrative Maßnahmen im Umgang mit Schulverweigerern aufzeigt.

*Gallschütz* und *Pubr* informieren in ihrem Beitrag „*Schulabsentismus als individuelle Strategie zur Bewältigung von Problemlagen*“ über ihre in Sachsen-Anhalt durchgeführte Einzelfallanalyse, die sie anhand von leitfadengestützten Interviews mit 21 Jugendlichen vornahm, um Belastungsfaktoren und subjektive Befindlichkeiten der Jugendlichen zu untersuchen. Die zugrunde liegende These dieses Forschungsvorhabens postuliert, dass das Fernbleiben vom Unterricht als eine für die Jugendlichen subjektive Problemlösungsstrategie angesehen werden kann. Die Ergebnisse erlauben eine präzise Differenzierung ihrer Bewältigungs- und Problemlösungsstrategien.

*Kiy* und *Schulze* stellen „*Empowerment-Konzepte als elternzentrierte Angebote bei drohendem Schulabsentismus*“ in ihrem Beitrag in den Vordergrund. Ausgehend von einer Pilotstudie der Universität Bremen entwickeln die Autoren ein Konzept der Elternarbeit auf Basis des Empowerment-Konzeptes. Eltern schulverweigernder Jugendlicher sollen hierbei nicht nur in den Prozess der Wiedereingliederung einbezogen, sondern in ihrer Sozial- und Alltagskompetenz unterstützt werden.

*Pubr* erläutert in „*Pädagogisch motivierte Handlungsansätze auf der Grundlage von Schulpflicht und Bildungsrecht*“ verschiedene Handlungsansätze zur Frage, wie Schule mit schulverweigernden Schülerinnen und Schülern verfährt. Die Autorin hinterfragt kritisch die Thematik aus den Blickwinkeln der Schulpflicht sowie des Bildungsrechts und der Förderungspflicht. Ausgehend von dem pädagogischen Ansatz, dass Schulver-

weigerung für die Jugendlichen eine Strategie darstellt, individuelle Problemlagen zu lösen, diskutiert Puhr Möglichkeiten und Grenzen, die Schulpflicht bei allen Schülerinnen und Schülern durchzusetzen.

„*Schulschwänzen und sozialer Ausschluss*“ von *Ehmann* und *Rademacker* beinhaltet Forschungsergebnisse ihrer 2003 publizierten Untersuchung zu Schulabsentismus. Die Handhabungen auf administrativen und bildungspolitischen Ebenen in den einzelnen Bundesländern sind nicht nur uneinheitlich, sondern zeugen zumeist von einer Hilflosigkeit bzw. einem mangelnden Problembewusstsein gegenüber dem Thema. Die Autoren leiten anhand ihrer Studie Vorschläge ab, wie Schulbehörden in der Bundesrepublik Deutschland Bildung und Schulpflicht fördern und fördern können.

*Caspar-Jürgens* verweist in ihrem Beitrag „*Temenos-Lerngruppen – Herausforderung für Eltern*“ anhand des Projektes „Temenos“ in Bayern auf Alternativen zu den traditionellen Lernsystemen in Grundschulen. Grundpfeiler des Projektes „Temenos“ sind eine gleichberechtigte Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften sowie eine Ausrichtung des Unterrichts an die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler. Konkret bedeutet dies, dass Lehrpläne an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder sowie deren Eltern ausgerichtet werden und Eltern bzw. der häusliche Rahmen der Kinder als Lernort eingesetzt werden können. Die Autorin veranschaulicht im Rahmen von Praxisbeispielen das Zusammenwirken aller Beteiligten bei „Temenos“.

In „*Handlungsebenen und Handlungsstrategien für die Arbeit mit Schuldistanzierten*“ zeigt *Thimm* Möglichkeiten und Zugänge auf, die sich in der schulischen und außerschulischen Arbeit mit schulverweigernden Jugendlichen bieten. Der Autor sieht als Voraussetzung für eine adäquate Betreuung der Jugendlichen die Notwendigkeit einer passgenauen Zielgruppenanalyse der Betroffenen, um dann die Vielfalt der sich bietenden Optionen an Handlungsalternativen und Betreuungsmöglichkeiten auszunutzen. *Thimm* beschreibt in seinem Beitrag stichpunktartig die Merkmale einer Zielgruppenbestimmung und stellt differenziert die verschiedenen Handlungsbereiche und Handlungsebenen von der Schule und Jugendhilfe bis hin zu Familie und Schulverwaltung dar.

*Hofmann-Lun* und *Michel* stellen in „*Handlungsansätze im Praxisfeld Schulmüdigkeit und Schulverweigerung*“ eine im Rahmen des am Deutschen Jugendinstituts (DJI) durchgeführten Forschungsprojektes „Netzwerk Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“ entwickelte Typologie der Arbeit mit schulmüden und schulverweigernden Kindern und Jugendlichen vor. Der Beitrag beinhaltet eine Beschreibung der Ansätze

„Frühe Prävention“, „Förderung abschlussgefährdeter Jugendlicher“ sowie „Außerschulische Förderung“, die mit bewährten Beispielen aus der Praxis illustriert werden.

„Schulische Qualitätsstandards bei Schulabsentismus“ beinhaltet die von Ricking, Thimm und Kastirke aufbereitete Zusammenstellung von schulischen Qualitätsstandards, die im Rahmen der Arbeitsgruppe „Schulabsentismus/Schulverweigerung“ erarbeitet wurden. Der Beitrag stellt differenziert und stichpunktartig die Faktoren der einzelnen organisatorischen Ebenen dar, die es gilt bei präventiven bzw. interventiven Eingriffen zur Vermeidung von Schulabsentismus zu beachten. Die aufgezählten Qualitätsmerkmale betreffen u. a. methodische und didaktische Unterrichtsgeschehnisse, Klassenklima, Verhalten von Schulleitung sowie Lehrkräften, Kooperationsformen und -möglichkeiten mit Eltern sowie die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern.

Lütgenau behandelt im Rahmen seines Beitrags die Peer-Sozialisation, die sich im angelsächsischen Raum bereits zunehmender Aufmerksamkeit erfreut. Er zeigt, wie diese eingesetzt werden kann, um schulverweigernde Jugendliche wieder in Unterricht und Schule zu integrieren. In „Peer-Involvement als präventive und interventive Strategie, um Unterrichtsabsentismus zu begegnen – mögliche Formen und theoretische Begründung“ werden theoretische Annahmen erläutert, unterschiedliche Formen der Peer-Education aufgezeigt und auch kritische Aspekte beleuchtet.

Kooperation von Schule, Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen von Schulverweigerer-Projekten ist Gegenstand des Beitrags von Müller und Wegener. Es werden zwei gelungene Beispiele aus der Praxis vorgestellt, in denen Teams, die mit Fachkräften verschiedener Professionen besetzt sind, zusammenarbeiten. Der Beitrag „Kooperative Zusammenarbeit in Schulverweigererprojekten – Erfahrungen aus Projekten für schulabsente Kinder und Jugendliche“ versäumt es nicht, auf die prekäre finanzielle Situation der Kooperationspartner und die Notwendigkeit einer ausreichenden finanziellen und personellen Ausstattung hinzuweisen, um den Erfolg der Projekte zu gewährleisten.

Herz diskutiert in ihrem Beitrag „Von den Hilfen zur Erziehung zur Kinder- und Jugendpsychiatrie?“ die Frage, inwieweit davon ausgegangen werden muss, dass die Zunahme der Zahl der als schulphobisch bezeichneten Kinder und Jugendlichen, die in psychiatrischen Maßnahmen behandelt werden, aus der Ressourcenverknappung der öffentlichen Erziehung nach dem KJHG resultiert. Ausgangspunkt bildet eine empirische Erhebung an allen Einrichtungen der Kinder- und Jugendpsychiatrie in der

Bundesrepublik Deutschland. Die Autorin kann mit dieser Erhebung nachweisen, dass bundesweit vermehrt Schulphobiker in psychiatrischen Einrichtungen gemeldet bzw. betreut werden.

Ein internationales Beispiel für den Umgang mit Schulabsentismus erörtern *Renwick* und *Kastirke* in „*Pädagogische und pädagogisch-therapeutische Präventions- und Interventionskonzepte für ‘Children at Risk of Exclusion’ im Kontext der englischen Inklusionsbewegung*“. Die Autorinnen geben einen kurzen historisch-politischen Abriss der Bedingungen der schulischen Förderung von schulmüden bzw. schulverweigernden Jugendlichen in England. Im Anschluss daran werden präventive und interventive Strategien vorgestellt, die an englischen Schulen praktiziert werden. Dabei werden die pädagogischen und therapeutischen Konzepte mit Beispielen aus der Praxis belegt. Schließlich wird noch ein Einblick gegeben, wie im Rahmen eines Forschungsprojektes der Oldenburger Universität diese englischen Konzeptionen aufgegriffen werden.

In dem Beitrag „*Schulverweigerung aus der Sicht unterschiedlicher Professionen*“ wird untersucht, wie das Thema Schulverweigerung aus verschiedenen Disziplinen gesehen und bearbeitet wird. Dabei greift die Autorin *Popp* auf juristische, soziologische, psychiatrische, (klinisch-)psychologische sowie sonder- und sozialpädagogische Abhandlungen über Schulverweigerung zurück und vergleicht diese hinsichtlich Begrifflichkeiten, Auftretensformen und Interventionsstrategien.

Dass nicht nur Kinder und Jugendliche unter Schule leiden und dann den Unterricht verweigern, sondern diese Problematik auch Lehrerinnen und Lehrer betreffen kann, erläutern *Kastirke* und *Jenssen* in „*Schuldistanzierte Lehrkräfte – Phänomene, Hintergründe und Strategien der Veränderung*“. Die Autoren analysieren Parallelen zwischen schuldistanzierten Lehrkräften und Jugendlichen und gehen der Frage nach, inwieweit sich die jeweiligen Verhaltensweisen bedingen bzw. provozieren. Es werden zudem Erklärungsansätze vorgestellt sowie Hilfestellungen zu möglichen Handlungsalternativen für Lehrerinnen und Lehrer aufgezeigt.

„*Qualitätsstandards für Schulverweigererprojekte in Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe*“ tragen die Autorinnen und Autoren *Müller*, *Gallschütz*, *Pubr* und *Thimm* zusammen. Die Autorinnen und Autoren legen in ihrem Beitrag zuerst die theoretischen Grundlagen der Qualitätssicherung dar. Dann werden konkrete Praxisbeispiele aus der Zusammenarbeit von Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe vorgestellt. Schließlich zeigen die Autorinnen und Autoren stichpunktartig beschrieben und tabellarisch geordnet Mindeststandards für die Qualitätssicherung beim Zusammenwirken der Kooperationspartner.

Im Beitrag „*Episoden*“ illustriert *Rademacker* anhand erlebter Situationen, die er im Rahmen seiner Untersuchungen sammeln konnte, witzig bis sarkastisch in anekdotischer Manier die problematischen Strukturen im schulischen Alltag – nicht nur schulmüder bzw. schulverweigernder Jugendlicher.

Hofmann-Lun, Irene; et. al.  
Schule – und dann? Förderangebote zur Prävention von  
Schulabbruch und Ausbildungslosigkeit  
Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“  
München/Halle: Deutsches Jugendinstitut e. V., 2005

In dieser Broschüre werden erste Ergebnisse der zweiten Erhebungswelle einer bundesweiten Längsschnittbefragung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern, die am Deutschen Jugendinstitut durchgeführt wird, dargestellt. Im Mittelpunkt dieser Befragungswelle standen Fragen nach konkreten Fördermaßnahmen bzw. Aktivitäten der Jugendlichen, die den Prozess des Übergangs von der Schule in eine Berufsausbildung planen und bewältigen helfen. Diese Fördermaßnahmen sind Gegenstand der Broschüre. Der Bericht nimmt auf ausgewählte Daten aus der PISA-2000-Untersuchung „die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich“ Bezug. Wie im ersten Bericht werden die Ergebnisse anhand zahlreicher Grafiken illustriert.

An der zweiten Befragung, die als telefonische Befragung unmittelbar vor Ende des letzten Schulbesuchsjahres durchgeführt wurde, nahmen insgesamt 2.424 Jugendliche teil. Hiervon waren 54 % männlichen und 46 % weiblichen Geschlechts, 56 % wiesen einen Migrationshintergrund auf und der Großteil der Jugendlichen war zwischen 15 und 16 Jahre alt (73 %).

Von den befragten Jugendlichen nahmen 23 % an *Förderunterricht in kleinen Lerngruppen*, einer spezifischen Maßnahme zur Verbesserung der schulischen Leistungen, teil. Die Autorinnen und Autoren stellten hierbei keine Differenz zwischen Jungen und Mädchen bzw. zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund fest. Bei den Fächern, die im Rahmen dieses Förderunterrichts unterrichtet wurden, zeigten sich (geringfügige) Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen. Dies führen die Autorinnen und Autoren auf unterschiedliche Neigungen und Erfordernisse zurück. Von den Befragten, die an diesem Förderunterricht teilnahmen, wählten 13 % Mathematik, 9 % Deutsch, 8 % Englisch,

6 % werkpraktischen Unterricht sowie 1 % Deutsch als Zweit-/Fremdsprache. Für zwei Drittel der Jugendlichen führte dieser Förderunterricht zur Verbesserung der schulischen Leistungen. Auch hier zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede (Mädchen: 65 %; Jungen 70 %).

Praktika im letzten Schuljahr können die wichtige Funktion einer kurzfristigen Orientierung, Umorientierung oder Neuorientierung erfüllen. Sie könnten außerdem das Interesse von Betrieben an Jugendlichen als potentiellen Auszubildenden wecken. Zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler gaben an, in ihrem letzten Schulbesuchsjahr ein Praktikum absolviert zu haben (66 %). Dies waren weniger Mädchen als Jungen (61 % zu 69 %) sowie weniger Jugendliche mit Migrationshintergrund als Jugendliche deutscher Herkunft (63 % zu 68 %).

Die Praktika von 43 % der Jugendlichen hatten eine Dauer von bis zu 10 Tagen, bei 22 % der Befragten von über 26 Tagen. Unter Letztern fanden sich deutlich mehr Jungen als Mädchen. Dies waren über ein Viertel der Hauptschüler im Vergleich zu 17 % der Hauptschülerinnen. Der Großteil der Jugendlichen (74 %) betrachtete das Praktikum als Entscheidungshilfe hinsichtlich ihrer beruflichen Laufbahn.

Regelmäßige Gespräche zur Planung des weiteren beruflichen Werdegangs führten 70 % der Befragten. Von denjenigen, die diese Gespräche häufig führten, nannten 87 % Familienmitglieder als Gesprächspartner, 71 % nannten Freunde. Mit Lehrkräften führten 63 % der Befragten diese Gespräche, mit Berufsberaterinnen und Berufsberatern 45 % sowie mit Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen 22 %. Neben der Familie erfolgte berufliches Coaching damit auch mit sachkompetenten Personen aus der Schule. Während Mädchen und Jungen sich gleichermaßen mit Familie und Lehrkräften berieten, wendeten sich Mädchen öfter als Jungen an Freundinnen bzw. Freunde; Jungen hingegen nannten öfter als Mädchen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen als Gesprächspartner. Jugendliche mit Migrationshintergrund führten im Vergleich zu den übrigen Befragten häufiger Gespräche mit Lehrkräften und Freundinnen bzw. Freunden und seltener mit Familienmitgliedern.

Jobs während der Schulzeit bzw. in den Ferien können der beruflichen Orientierung von Jugendlichen dienen. Die Schülerinnen und Schüler wurden gefragt, ob sie in ihrem letzten Schuljahr einem bezahlten Job nachgegangen sind. Ein knappes Drittel der Befragten bejahte diese Frage (27 %). Für die Qualität des Einblicks in die Berufswelt dürfte – so die Autorinnen – der Umfang der geleisteten Arbeitsstunden bedeutsam sein. Hier zeigten sich deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede. So gaben Mädchen häufiger als Jungen an, bis zu zehn

Stunden in der Woche zu arbeiten (73 % zu 63 %). Dagegen übten mehr Jungen als Mädchen Jobs aus, die 21 Stunden und mehr umfassten (23 % zu 11 %). Als wichtige Entscheidungshilfe zur Berufswahl sahen 38 % der Jungen ihre Erfahrungen aus bezahlten Jobs an, im Vergleich waren dies 27 % der Mädchen. Dieser Unterschied in der Bewertung der Jobs als beruflicher Orientierungshilfe resultiert aus Sicht der Autorinnen und Autoren aus der Tatsache, dass Jungen häufiger als Mädchen und Jugendliche ohne Migrationshintergrund etwas häufiger als Jugendliche mit Migrationshintergrund einer bezahlten Tätigkeit nachgehen, die 21 Stunden und mehr umfasst und sie im Rahmen dieser Tätigkeiten vermutlich eher Arbeitssituationen, die der Berufsorientierung dienen, ausprobieren können.

Die Autorinnen und Autoren weisen am Schluss auf die folgende der insgesamt sechs Befragungswellen hin, die ein halbes Jahr nach Schulende der Frage nachgehen wird, welche Wege sich für die Jugendlichen in Berufsausbildung abzeichnen.

Hofmann-Lun, Irene; Michel, Andrea  
Schulmüdigkeit und Schulverweigerung.  
Die Hauptschule unter Hauptverdacht  
In: Diskurs. Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft  
München/Halle: Deutsches Jugendinstitut e. V., 1/2004,  
S. 28–35.

Die Autorinnen stellen in ihrem Beitrag Bedingungskonstellationen dar, die dazu führen können, dass Jugendliche problematische Schulkarrieren durchlaufen. Es werden Strategien beschrieben, die in Schulen und außerschulischen Projekten angewandt werden, um Schulmüdigkeit und Schulverweigerung entgegenzuwirken. Des Weiteren werden konkrete Lösungsansätze besprochen und es wird auf die Notwendigkeit einer Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule eingegangen.

Einleitend verweisen die Autorinnen darauf, dass es derzeit in Deutschland keine repräsentativen Untersuchungen oder bundesweiten Daten zu Schulmüdigkeit bzw. Schulverweigerung gibt. Jedoch wurden zahlreiche Untersuchungen auf Länder- bzw. kommunaler Ebene durchgeführt, die zeigen, dass insbesondere bei Sonder- und Hauptschülern Unterrichtsversäumnisse weit verbreitet sind. Hauptschülerinnen und Hauptschüler bringt das häufige Fernbleiben von der Schule um weitere Bildungs- und Zukunftschancen.

Zahlreiche Studien belegen, dass sich in Hauptschulen Jugendliche mit schwierigen und belastenden Lebensumständen konzentrieren. Dadurch lassen sich – zumindest teilweise – die hohen Quoten von Schulpflichtverletzungen in dieser Schulform erklären. Ursachen, die Schulmüdigkeit und Schulverweigerung bedingen bzw. begünstigen, sind gemäß den Autorinnen in sozialen Problemkonstellationen der Jugendlichen (z. B. Ausgrenzung, fehlende Anerkennung, Konflikte) mit Freundinnen und Freunden, Mitschülerinnen und Mitschülern und in schwierigen Familienverhältnissen zu finden. Aber auch inadäquate Unterrichtsmethoden und -inhalte können dazu beitragen, dass Jugendliche sich von der Schule entfernen.

Ein weiterer wichtiger Grund, weshalb sich Jugendliche von der Schule abwenden, kann in der sogenannten *Schulangst* begründet liegen. Dieser können Lehrkräfte im Rahmen des Unterrichts, wenn überhaupt, nur oberflächlich begegnen.

Schulverweigerung wird in der Literatur zum Teil in *aktive* und *passive* Schulverweigerung unterschieden. Erstere beschreibt dabei auffälliges Stören im Unterricht bis hin zum Fernbleiben vom Unterricht. Letztere äußert sich vor allem in Träumen, Nichtbeteiligung etc. Schulverweigerung passiert nicht von heute auf morgen, sondern muss als ein sich selbst verstärkender Prozess gesehen werden.

Bei der Erläuterung von Strategien gegen Schulmüdigkeit und Schulverweigerung greifen Hofmann-Lun und Michel auf eine Forschungsarbeit des Deutschen Jugendinstituts (DJI), die „Erhebung und Dokumentation von Schulmüden-Projekten in NRW“ aus dem Jahr 2002, zurück. Im Rahmen des Projektes wurde eine enge Kooperation von Schule und Sozialarbeit erprobt.

Als *Problemlösebausteine* wurden folgende Faktoren erkannt:

- (1) *Stabile Beziehungen zwischen Fachkräften und Jugendlichen,*
- (2) *Mix von Pädagogiken,*
- (3) *Kombination von unterschiedlichen Lernorten*  
(z. B. Betriebe, soziale Einrichtungen im Stadtteil),
- (4) *Themen der sozialen Arbeit*  
(z. B. Schuldnerberatung, Suchtmittelberatung),
- (5) *neue Formen der Elternarbeit*  
(Schulerfolg als gemeinsames Projekt von Schule und Eltern begreifbar machen),
- (6) *Förderung der kognitiven Kompetenzen der Jugendlichen.*

Als grundlegend erwies sich die Kooperation von Schule und Sozialarbeit. Während Schule sich weiterhin vorrangig für den Unterricht engagierte, nahm sich die Jugendsozialarbeit sozialer Themengebiete (Elternarbeit, Verbesserung des Klassenklimas, Stärkung sozialer Kompetenzen etc.) an.

Die Autorinnen skizzieren am Ende ihres Beitrags ein Fallbeispiel eines erfolgreichen Schulmüden-Projektes, das an der Gesamtschule Hagen-Haspe durchgeführt wird.

Hössl, Alfred; Vossler, Andreas  
„Manchmal bin ich fix und fertig ...“  
Belastungen bei Bildungsprozessen in der Grundschule  
In: Diskurs. Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft  
München/Halle: Deutsches Jugendinstitut e. V., 1/2004,  
S. 18–27.

Dieser Beitrag von Hössl und Vossler setzt sich mit den Bildungsanforderungen auseinander, die bereits in der Grundschule an Kinder gestellt werden und geht der Frage nach, ob und wie die verschiedenen Schülerinnen und Schüler mit den Leistungsanforderungen von Schule und Elternhaus umgehen können. Unter Bezug auf die Ergebnisse der vom BMBF geförderten DJI-Studie „Bildungsverläufe, Misserfolge und Belastungen bei Bildungsprozessen in der Grundschule“ wird den einzelnen Belastungssituationen und den damit einher gehenden Gefährdungen erfolgreicher Bildungsbiografien nachgegangen.

Gleichaltrige Kinder beziehungsweise die Kinder in einer Klassengemeinschaft verfügen meist über äußerst variierende Kompetenzen, so die Autoren. Dies betrifft unter Umständen *Konzentrations- und Wahrnehmungsvermögen, Anpassung an Ordnungsstrukturen sowie kognitive Kompetenzen bei der Aneignung von Kenntnissen in Deutsch oder Mathematik*. Auch wenn die Schule Förderanstrengungen und -versuche unternimmt, beispielsweise Lernkurse anbietet, so können die Lehrkräfte doch nur in einem engen Rahmen agieren und damit den unterschiedlichen Lerntemperamenten und Lernbedürfnissen nicht adäquat gerecht werden. Erschwerend kommen nach Hössl und Vossler die unterschiedlichen Belohnungsverfahren in Form von Sternchen, Punkten, Lachgesichtern, Noten aber auch Aufrufen bzw. Aufforderungen zu Beiträgen hinzu. Hier werden Leistungsunterschiede „klassenöffentlich“ und somit transparent.

Im Rahmen der qualitativen Längsschnittstudie wurden Eltern von 24 Kindern zu drei Erhebungszeitpunkten am Ende eines Schuljahres zu der Schulsituation ihres Kindes befragt. Zudem wurden jeweilige Leistungsnachweise (Zeugnisse) und vom Unterricht unabhängige Leistungstests ausgewertet. 24 Kinder und deren Eltern wurden von der ersten bis vierten Klasse befragt. Die befragten Kinder wurden aus acht verschiedenen Klassen an vier bayrischen Grundschulen rekrutiert. Die Auswahl der Kinder richtete sich nach den unterschiedlichen Leistungsniveaus der Kinder sowie nach den sozialstrukturellen Rahmen der Schule.

Die Studie der Autoren zeigte, dass zu Schulbeginn (1./2. Klasse) die Kinder noch selten über Leistungsstress klagten. Wenn Belastungen angesprochen wurden, betrafen diese in der Regel soziale Konflikte mit Lehrkräften oder Mitschülerinnen und Mitschülern. Ab der dritten Klasse wurden dann zunehmend Leistungsthemen (vermeintliche Misserfolge, fachliche Schwierigkeiten) von den Schülerinnen und Schülern als belastende Faktoren genannt. Vor allem ab der vierten Klasse, wenn die Frage im Raum stand, welche weiterführende Schule besucht werden kann, wurden psychische und physische Stresssymptome virulent.

*Belastungen durch Leistungsanforderungen im Unterricht* können, wie die Fallstudien zeigen, durch Über- oder Unterforderung entstehen. Während letzteres sich bei leistungsstarken Kindern zumeist in Langeweile bemerkbar macht, wirkt Leistungsüberforderung bei schlechten Schülerinnen und Schülern demotivierend. Vergleiche mit besseren Mitschülerinnen und Mitschülern oder negatives Rückmeldung durch Lehrkräfte machen leistungsschwachen Kindern ihre Defizite oftmals schmerzlich bewusst. Diese Kinder erfahren sehr viel weniger Bestätigung und Lob von Mitschülerinnen und Mitschülern und Lehrkräften, es kommt verstärkt zum unangenehmen Bloßstellen der Misserfolge.

Beziehungen in der Klasse sind für Kinder in der Grundschule ein besonders wichtiger Faktor für die Herausbildung von sozialen Erfahrungswerten und von Lernmotivation. Gerade im Grundschulalter sind Kinder auf Anerkennung und positive Aufmerksamkeit von Lehrkräften angewiesen. Fehlt Anerkennung, so führt das zu Kränkungen und Belastungen. Die Interviews zeigen, wie wichtig es für die Schülerinnen und Schüler ist, eine gefestigte und gute Position im sozialen Verbund der Schulklasse einzunehmen. Als besonders schwierig muss es eingeordnet werden, wenn Kinder Opfer von Ausgrenzungen, sogenannten „Bullying“ oder Hänseleien werden. Soziale Belastungen können aber nicht nur in der Schulklasse, sondern auch in der Familie auftreten. Die

Autoren berichten, dass im Elternhaus Leistungsanforderungen teilweise mit Erziehungsstrategien vermischt werden. Enttäuschung über schlechte Noten und Leistungsdruck werden bei leistungsschwächeren Kindern in der Eltern-Kind-Beziehung vermehrt transportiert. Dadurch wird Prüfungsängsten bzw. Überforderung Vorschub geleistet.

Im letzten Teil des Beitrags illustrieren Vossler und Hössl subjektive Belastungen von Grundschulern anhand zweier Fallbeispiele. Dabei werden individuelle Stresssituationen von Eltern und Kindern für den Leser anschaulich herausgearbeitet.

Dieser Beitrag macht insgesamt deutlich, wie bereits im Grundschulalter Kinder den vielfältigen Belastungen durch Leistungsdruck und sozialen Erwartungen von Mitschülerinnen und Mitschülern, Lehrkräften und Elternhaus ausgesetzt werden, wie erste Konkurrenzerfahrungen und Versagensängste evoziert und wie Weichen für Schulmüdigkeit und Schulverweigerung gestellt werden.

Lüders, Bettina; Romer, Georg  
Kinder- und jugendpsychiatrische Diagnostik und Therapie  
chronischem Schulabsentismus  
In: Warzecha, Birgit (Hrsg.): Institutionelle und soziale  
Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden.  
Eine Herausforderung an Netzwerke der Kooperation  
Münster: Lit Verlag, 2000, S. 136–150.  
Aus Serie: Konflikt – Krise – Sozialisation. 9  
ISBN: 3-8258-4461-7

Schulverweigerung hat viele Facetten und kann prinzipiell auf viele Ursachen zurück zu führen sein. Innerhalb dieses Beitrages geht es jedoch ausschließlich um die Schulverweigerungsform der *Schulphobie*. Diese Art von psychischer Störung beruht auf einer frühen Trennungsangst der Kinder und Jugendlichen von ihren Bezugspersonen. Schulphobie äußert sich durch starke Ängste der Kinder, in die Schule zu gehen bzw. vor all den Dingen, die mit Schule zusammenhängen. Diese Ängste beruhen – so die Autorinnen – auf Trennungsängsten vom Elternhaus. Der Unterschied zwischen *Schulphobie* und *Schulangst* bzw. *Schulfurcht* besteht darin, dass die letztgenannten auf einer Leistungs- und Sozialangst beruhen und oftmals auf Mobbing-Erfahrungen oder Überforderungen im Leistungsbereich zurückgehen.

Merkmale, die für eine Schulphobie (und nicht einer Schulangst oder der Schulverweigerung) sprechen, sind folgende sechs Punkte: Die Eltern wissen, dass ihr Kind der Schule fern bleibt; das Kind zeigt weder ein antisoziales Verhalten noch größere Leistungsschwierigkeiten; das Kind leidet an depressiven Zuständen, übertriebener Ängstlichkeit oder psychosomatischen Beschwerden; die Eltern versuchen erfolglos alles Erdenkliche, um das Kind wieder in die Schule zu bekommen, doch schließlich enden die Schwierigkeiten des Kindes in einer länger andauernden Schulverweigerung.

Eine psychiatrische Behandlung ist gemäß der Autoren unbedingt angezeigt, da nicht „nur“ der Bildungserfolg gefährdet ist, sondern auch eine sehr hohe Gefahr besteht, dass bei schulphobischen Kindern im Erwachsenenalter andere Phobien oder psychiatrische Störungen zum tragen kommen. Jedoch sind Therapieerfolge zumeist nur bei sehr jungen Kindern zu konstatieren. Ab dem Alter von 13 Jahren ist die Wahrscheinlichkeit der Reintegration in die Schule weitaus geringer und die der Manifestierung der Schulphobie in eine psychiatrische Störung stark erhöht.

Mack, Wolfgang; Raab, Erich; Rademacker, Hermann  
Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung  
Opladen: Leske + Budrich, 2003  
ISBN: 3-8100-3786-9

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der PISA-Studie, die einen klaren Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg aufzeigen konnte, ist es notwendig, nicht nur die schulische Wissensvermittlung einer gründlichen Untersuchung zu unterziehen, sondern auch die außerschulischen Faktoren stärker zu berücksichtigen. Gerade wenn es darum geht, schwache oder benachteiligte Jugendliche zu unterstützen, muss die Schule stärker die Lebenswelten dieser Schülerinnen und Schüler in den Blick nehmen und gegebenenfalls integrieren. Mack, Raab und Rademacker präsentieren die Ergebnisse einer Untersuchung des Deutschen Jugendinstitutes, die die Autoren von 1997 bis 2000 durchgeführt haben. Innerhalb des Projekts „Schulentwicklung und Lebenswelten“ wurde den Fragen nachgegangen, wann, ob und in wieweit sich Schulen an den Lebenswelten der Jugendlichen orientieren, welche Anforderungen an die Schule seitens der Eltern und der Jugendlichen gestellt werden und wie bzw. ob die Schulen diesen gerecht werden können. Innerhalb dieses Projektes wurden quantitative Schüler- und Elternbefragungen durchgeführt, wobei die Schülerinnen und Schüler der Geburtskohorte von 1982

bis 1985 angehörten. Überdies wurden Experteninterviews mit Schulleiterinnen und Schulleitern, Elternvertreterinnen und Elternvertretern sowie Fachkräften der Jugendhilfe, der Arbeitsverwaltung und der Polizei u. a. geführt sowie Dokumente analysiert.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass ein Lebensweltbezug, wie er in der Sozialpädagogik üblich ist, in den Schulen nicht anzutreffen und selbst ein schwach ausgeprägter Lebensweltbezug nur selten zu finden ist. Natürlich muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass ein Lebensweltbezug im Sinne der Sozialpädagogik auch nicht Aufgabe der Schule sein kann und soll. Es sind Schulen auszumachen, die hinsichtlich ihres speziellen bzw. attraktiven Bildungsprogrammes lebensweltrelevant für ihr Jugendliche sind. Des Weiteren gibt es Schulen, die keinen expliziten Lebensweltbezug aufweisen und dennoch aufgrund ihres attraktiven Bildungsangebotes und guter Rahmenbedingungen eher selten auf problematische Situationen für Schülerinnen und Schüler stoßen.

Schließlich gibt es noch eine weitere kleine Gruppe von Schulen, die den fehlenden Lebensweltbezug schwer kompensieren können, und in denen sich somit ein problemhaftes Verhältnis zwischen den Schülerinnen und Schülern und der Schule entwickelt. Diese prekäre Situation tritt vor allem am unteren Ende der „Sekundarschulhierarchie“ auf und fördert bei den betroffenen Jugendlichen eine Benachteiligung im Bildungssystem und soziale Desintegrationsprozesse. Die Ergebnisse der Studie sprechen dafür, dass diese Problemlage vor allem in sozial schlechter gestellten Stadtteilen verstärkt auftritt. Hier ist gemäß den Autoren besonders dringender Handlungsbedarf zu einer *bewussten sozialräumlichen Entwicklung* hinsichtlich einer Verbindung von Schule und Lebenswelt angezeigt.

Bei den Auswertungen zeigte sich überdies, dass neben dem traditionellen Bildungsauftrag außerschulische Angebote und Dienstleistungen seitens der Schule nicht nur von Eltern und Jugendlichen, sondern auch von Experten und der Öffentlichkeit erwartet werden. Dies darf jedoch nicht mit dem Begriff der „sozialpädagogischen Schule“ verglichen werden, da hierunter andere Aspekte und Forderungen verstanden werden. Dieser Begriff ist allein schon deshalb nicht zutreffend, da damit eine Polarität von *Förderung* und *Bildung* impliziert wird, die anhand der Studie gemäß den Befragten so nicht auszumachen war. Die Autoren schlagen deshalb folgende Begrifflichkeit vor: *Bildungsschule mit größerer Sensibilität für die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen.*

Vor dem Hintergrund ihrer Studienergebnisse geben Mack, Raab und Rademacker am Ende ihres Buches Anregungen für eine Schulentwicklung. Grundlage sollte eine stärkere Implementierung lebensweltorientierter Aspekte im Schulsystem sein. Dafür müssen jedoch einige Voraussetzungen gegeben sein: An dieser Stelle sollen nur einige von den Autoren genannte Aspekte erwähnt werden. Zum ersten ist es nötig, den zeitlichen Rahmen von Schule zu erweitern. Überdies müssen auch die räumlichen Gegebenheiten so geschaffen und gestaltet werden, dass Jugendliche sich gerne darin aufhalten und ihre persönliche Entfaltung unterstützt wird. Dies bedeutet, dass neben Klassenzimmern Räumlichkeiten für Werkstätten, Ausstellungen, Cafés etc. notwendig sind. Des Weiteren sollten neben Lehrkräften, die auch außerhalb ihrer Lehrstunden präsent sein müssen, auch andere Fachkräfte (Psychologen, Berufsberater, etc.) sowie Eltern, pädagogische Laien, Künstler involviert werden. Eine stärkere Partizipation seitens der Eltern und der Schülerinnen und Schüler ist außerdem hilfreich, wenn es darum geht, eine stärkere Lebensweltanbindung und eine Kooperation mit außerschulischen Institutionen zu fördern.

Prüß, Franz

Schule und Jugendhilfe – Institutionen gehen aufeinander zu

In: Andresen, Sabine; Bock, Karin; Brumlik, Micha;

Otto, Hans-Uwe; Schmidt, Mathias; Sturzbecher, Dietmar (Hrsg.):

Vereintes Deutschland – geteilte Jugend.

Opladen: Leske + Budrich, 2003, S. 449–464.

ISBN: 3-8100-3560-2

Prüß dokumentiert in seinem Artikel die unterschiedlichen historischen und aktuellen Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland hinsichtlich der Beziehung bzw. der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule.

War in der alten BRD bis in die 60er Jahre hinein eine strikte Trennung zwischen Jugendhilfe und Schule zu konstatieren, so gaben in den 80er Jahren verstärkt auftretende Jugendprobleme Anlass, die Schulsozialarbeit zu forcieren. In der DDR hingegen war bis zur „Wende“ die Schule nicht nur eine Institution zur Wissensvermittlung, sondern sie war wesentlich für Sozialisation und politische wie ideologische Erziehung zuständig. Prüß stellt jedoch mittlerweile eine zunehmende Zusammenarbeit zwischen beiden Institutionen fest. Dies liegt zum einen an den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, wie sie sich den Jugendlichen

heute darstellen – vor allem in Ostdeutschland. Zum anderen ist dies auch ein konsequenter Ausdruck der sich nach außen öffnenden Schulen. Jedoch kann zumeist weniger von einer „echten“ als von einer additiven Zusammenarbeit gesprochen werden. Für eine tatsächliche Kooperation ist es u. a. notwendig, dass zwar gemeinsame Ziele verfolgt werden, aber jeder Kooperationspartner auch eigene Ziele hat und diese im Blick behält. Von einer additiven Kooperation wird dann gesprochen, wenn Projekte der beiden Institutionen nebeneinander laufen, ohne dass diese von gegenseitigem Interesse sind.

Prüf' Forderung nach einer Schule, die nicht nur *lebensweltorientiert* sondern auch *lebensweltgestaltend* agiert, bedeutet, dass am Ort Schule eine Integration unterschiedlicher Bereiche wie Schule, Jugendhilfe und Eltern, Ehrenamt etc. ermöglicht wird, die arbeitsteilig das gemeinsame Ziel verfolgen, Jugendlichen ein Forum zur Persönlichkeitsentfaltung und Lebensgestaltung zu bieten.

Puhr, Kirsten

Lernangebote für schulverweigernde Kinder und Jugendliche.  
Pädagogische Probleme unter dem Anspruch von Schulpflicht  
und Bildungsrecht

Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 2003

Aus Serie: Erziehung – Unterricht – Bildung. 107

ISBN: 3-8300-1115-6

Puhr verwendet den Oberbegriff „Schulabsentismus“ und vereint darin jegliche Form der Unterrichts- und Schulverweigerung – von der passiven Unterrichtsverweigerung über das teilweise Fernbleiben vom Unterricht bis hin zum endgültigen Abbruch. Puhr's Hauptthese ist, dass sowohl die pädagogische Praxis als auch die Theorie konzipiert und verwendet wird, obwohl um deren „Nicht-Einlösbarkeit“ gewusst wird. Anliegen der Autorin ist es herauszufinden, inwieweit eine „Reflexion von Ungewissheit“ innerhalb der pädagogischen Arbeit mit schulverweigernden Jugendlichen existiert.

Nach Puhr steht Schulabsentismus immer am Ende einer Kette von problematischen Lebenssituationen und stellt für Jugendliche eine subjektive Lösungsstrategie dar. Für Puhr ist dieses Problemlösungsverhalten grundsätzlich an zwei schwierigen Lebenssituationen gebunden. Entweder sind schwierige schulische Bedingungen oder schwer zu bewältigende „Probleme der Lebensgestaltung“ Voraussetzung für schulabsentes Verhalten. In die Klassifikationsgruppe, die in einem Zusammenhang mit

schulischen Problemen stehen, fallen Begriffe wie *Schulangst*, *latente Verweigerung*, *Schulunlust* oder *Schulmüdigkeit*. Der zweiten Gruppe werden Phänomene wie *Halt durch die Familie*, *Entscheidung für Gruppennorm*, *Ersatzbefriedigung* und *Schwänzen* zugeordnet.

Um nun zu untersuchen, wie Pädagogen mit der Differenz zwischen den Grenzen einerseits und Erwartungen andererseits innerhalb der Begleitung von schulverweigernden Jugendlichen umgehen und diese Differenz reflektieren und gegebenenfalls legitimieren, führte Puhr Experteninterviews durch. Diese Interviews wurden qualitativ ausgewertet. Es zeigt sich, dass der Anspruch, für jeden Jugendlichen das Recht auf Bildung und Schule zu verwirklichen nicht eingelöst werden kann. Hier öffnet sich eine Kluft zwischen der Verantwortung der Pädagoginnen und Pädagogen gegenüber benachteiligter Jugendlichen einerseits und dem Wissen um die Nichteinlösbarkeit dieser Aufgabe andererseits. Die Wahrnehmung dieser trotz pädagogischer Hilfestellungen niemals garantierten Erfolge im Rahmen der Arbeit mit schulverweigernden Jugendlichen führt nicht selten zu Krisen bei den Pädagogen und Pädagoginnen. Puhr kommt zu dem Schluss, dass es seitens der betroffenen Pädagoginnen und Pädagogen unterschiedliche Formen des Umgangs mit Mißerfolgen gibt. Es kristallisieren sich drei Hauptgruppen von Pädagoginnen und Pädagogen mit unterschiedlichen Umgangsweisen heraus, die hier nur sehr grob skizziert werden können.

Die erste Gruppe sieht diese Unzulänglichkeit der pädagogischen Hilfeleistungen eher als ein persönliches Wissensdefizit oder aber als einen Zuständigkeitsbereich für andere Fachkräfte an. Es wird also bei diesen Pädagoginnen und Pädagogen davon ausgegangen, dass prinzipiell jeder schulverweigernde Jugendliche so unterstützbar sei, dass ein Schulabschluss auf jeden Fall im Bereich des Möglichen wäre.

Die zweite Gruppe der Pädagoginnen und Pädagogen hatte bereits *Routine* im Umgang mit Krisen innerhalb der Arbeit mit schulverweigernden Jugendlichen gebildet. Jedoch wurden auch im Fall des Misslingens des pädagogischen Auftrages Abbrüche zu Jugendlichen akzeptiert (z. B. Verweisen von Jugendlichen aus dem Projekt). Legitimiert wurde diese Wahrnehmung des Abbruchs als eine „*Konsequenz pädagogischer Verantwortung*“. Die Haltung gegenüber Abbrüchen verweist nach Puhr auf eine gewisse Ambivalenz zwischen Theorie/Ideal und Praxis, da den Jugendlichen in diesem Falle kein uneingeschränktes Engagement entgegen gebracht wird.

Die dritte Gruppe hatte keine Routine im Umgang mit Krisen entwickelt und sah es als professionelles Ideal an, sich in jeder Situation individuell wieder auf's Neue eine Lösungsmöglichkeit zu wählen. In dieser Gruppe wird die uneingeschränkte pädagogische Hilfeleistung für schulverweigernde Jugendliche betont. Überdies werden alte Formen der Unterstützung in Frage gestellt und immer wieder nach neuen Angebotsmöglichkeiten Ausschau gehalten. Dabei wird trotzdem akzeptiert, dass eine Gewissheit im Umgang mit schulverweigernden Jugendlichen nicht möglich ist.

Vorlage für Puhr's Buch ist ihre Dissertation „Schulpflicht und Bildungsrecht für alle Kinder und Jugendliche. Reflexionen über Anspruch und Praxis pädagogischer Auseinandersetzungen mit Kindern und Jugendlichen, die nicht mehr in der Schule lernen“ (als Online-Publikation an der Universität- und Landesbibliothek der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg abrufbar). Die Dissertation gibt eine Übersicht über den theoretischen Stand der Forschung zu der pädagogischen Sicht hinsichtlich des Schulabsentismus. Des Weiteren werden die unterschiedlichen Begrifflichkeiten erläutert und verschiedene Dimensionen der Schulpflicht dargestellt (z. B. politisch-rechtliche). Dieses Buch ist eine hilfreiche Unterstützung für Pädagoginnen und Pädagogen, die im Bereich der Schulverweigerung arbeiten und ihre eigene Arbeitsweise und vor allem den Umgang in Krisensituationen reflektieren möchten. Dies wird zusätzlich zu den theoretischen Abhandlungen durch Interviewauszüge, in denen die Standpunkte der befragten Pädagoginnen und Pädagogen veranschaulicht werden, ermöglicht.

Ricking, Heinrich  
Schulabsentismus als Forschungsgegenstand  
Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität  
Oldenburg, 2003  
ISBN: 3-8142-0863-3

Das Fernbleiben von Jugendlichen von der Schule wird in zunehmendem Maße in der Fachliteratur thematisiert und untersucht. Die unterschiedlichen empirischen Studien und theoretischen Abhandlungen zum Thema des Schulabsentismus sind jedoch teilweise widersprüchlich oder schlicht nicht vergleichbar, da unterschiedliche methodische Vorgehensweisen bzw. Theorierahmen präferiert oder differierende Aspekte fokussiert wurden. Überdies läuft Forschung selbst zum selben Themengegenstand relativ blind nebeneinander her, ohne dass allzu viel Notiz von anderen Erkennt-

nissen oder Erfahrungen genommen würde. Diese Ignoranz gegenüber neuen Ergebnissen stellt im internationalen Forschungskontext ein schwerwiegendes Problem dar. Hier setzt nun die Metaanalyse von Ricking zum Thema Schulabsentismus an. Mit dem Begriff Metaanalyse sind „im weiteren Sinne unterschiedliche Verfahren“ gemeint, mit denen es möglich ist „Ergebnisse der Forschung zu einem Thema oder einer Forschungsfrage zu integrieren, zu vergleichen und Schlüsse aus der Synthese zu ziehen“. Ricking rekurriert hierbei auf 242 Fachtexte, die in Fachzeitschriften, Fachbüchern oder Monografien in Deutschland, Großbritannien und den USA in dem Zeitraum von 1960 bis 2000 veröffentlicht wurden. Dabei analysiert er drei Untersuchungsschwerpunkte.

Innerhalb des ersten Bereiches, der mit „Zielgruppenspezifische Kennzeichnung“ überschrieben ist, erfolgen die Definitionen von Schulschwänzen, Schulphobie, Schulverweigerung, Schulabsentismus und noch jeweils die Darlegung theoretischer Ansätze, Verhaltensbilder oder Begleitfaktoren. Im zweiten Teil der Auswertungen finden sich die verschiedenen „Bedingungsfaktoren“. Diese erstrecken sich von schulischen Aspekten (Klassenklima, Lehrerverhalten etc.) über Peer-Groups bis hin zu familiären (Einstellung der Eltern, Lehrer-Eltern-Interaktionen etc.) und individuellen Gesichtspunkten (Intelligenz, Selbstkonzept etc.). Der dritte Teil widmet sich den verschiedenen Methoden und Ansätzen im Präventions- und Interventionsbereich. Hier werden gesetzliche Interventionsrahmen, Intervention und Prävention im schulischen und therapeutischem Feld sowie rehabilitative Möglichkeiten thematisiert.

Hinsichtlich der Begrifflichkeiten der verschiedenen Ausdifferenzierungen von Schulabsentismus (Schulverweigerung, Schulphobie, Schulangst etc.) stellt Ricking ein reges Durcheinander in deren Verwendung und definitiver Festlegungen fest. Diese Inkohärenz in den verschiedenen empirischen Studien und Klassifikationsversuchen der Forscher führt nicht selten zu Verwirrungen und Missverständnissen und macht eine Erklärung der verwendeten Terminologie vorab notwendig. Überdies merkt Ricking an, dass hinsichtlich der Schulverweigerungsform des „Zurückhaltens“ so gut wie keine explizit auf dieses Thema bezug nehmende Beiträge aufzufinden waren.

Aber auch in Bezug auf Intervention und Prävention ist noch viel Forschungs- und Praxisarbeit zu leisten, dies jedoch hauptsächlich auf der schulischen Ebene. Um Schulabsentismus zu begegnen, orientieren sich Schulen immer noch zu stark an (schulgesetzlichen) Vorgaben anstelle von pädagogischen Schritten. Nach Ricking sollten u. a. die Effekte von schulökologischen und institutionellen Bedingungen oder das Problembewusstsein von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schulleiterinnen und

Schulleitern stärker berücksichtigt und beforscht werden. Des Weiteren ist es notwendig, dass sich Schulen vermehrt ihrer pädagogischen Möglichkeiten gewahr werden und diese auch nutzen. Im Präventionsbereich schlägt Ricking vor, Schule als einen Lebens- und Lernort zu gestalten, in dem sich die Schülerinnen und Schüler wohl fühlen und dafür die notwendigen pädagogischen und räumlichen Voraussetzungen zu schaffen. Hinsichtlich des Interventionsbereichs ist nach Ricking die Frage handlungsleitend, wie schwer bzw. leicht es die Schülerinnen und Schüler haben, dem Unterricht fern zu bleiben. Nach Ricking ist das schnelle Reagieren seitens der Schule besonders wichtig, um die jeweiligen Schüler noch erreichen zu können und um die „Absentismusal“ von nicht gefährdeten Schülerinnen und Schülerinnen und Schülern zu stärken. Aufgrund der unterschiedlichen Gegebenheiten, die die einzelnen Schulen mitbringen, sind starre Präventions- und Interventionsmuster nicht implementierbar. Ricking stellt deshalb „*Eckpfeiler effektiver Absentismusprävention*“ vor, die dann von jeder einzelnen Schule in ihre jeweilige Situation übertragen werden können. Zu diesen Eckpfeilern gehören die Motivation der Lehrkräfte, das Dokumentieren und (sanfte) Sanktionieren von Schulversäumnissen bei gleichzeitigem Schaffen von Anreizen für den Schulbesuch sowie eine angenehme Rückkehrsituation für ehemalige Schulverweigerer. Auch das Registrieren der ersten Warnhinweise (z. B. Schulversagen, Lernverweigerung), die Intensivierung der Schüler-Lehrer-Beziehung bzw. der Eltern-Lehrer-Beziehung sowie ein sinnvoll didaktisch gestalteter Unterricht sind notwendige Aspekte, um dem Phänomen der Schulverweigerung adäquat entgegenzutreten zu können.

Dieses Buch wendet sich ausdrücklich nicht nur an Fachkräfte, sondern auch an Studierende und an interessierte Eltern. Durch die wohl bis jetzt einmalige Aufbereitung von den bis zu dem Jahr 2000 veröffentlichten Beiträgen zu dem Thema Schulabsentismus, werden in strukturierter Weise die unterschiedlichen Aspekte zu diesem Thema grundlegend und umfassend vermittelt. Zusätzlich zu den drei bereits beschriebenen Auswertungsbereichen der Metaanalyse findet sich ein eigenes Kapitel, in dem ein historischer Abriss zu dem Thema Schulpflicht, die schulrechtlichen Möglichkeiten bei Schulpflichtverletzungen sowie die soziale Tragweite der Schulpflicht dargestellt werden.

Ricking, Heinrich  
Motive und Handlungswege im Umfeld von Schulabsentismus  
In: Warzecha, Birgit (Hrsg.): Institutionelle und soziale  
Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden.  
Eine Herausforderung an Netzwerke der Kooperation  
Aus Serie: Konflikt – Krise – Sozialisation. 9  
Münster: Lit Verlag, 2000, S. 301–310.  
ISBN: 3-8258-4461-7

In den verschiedenen fachlichen Disziplinen werden Einordnungsversuche der Aufttrittsformen von Schulabsentismus unternommen. Dominierte über eine lange Zeit eine jugendpsychiatrische Sichtweise, so werden gerade aus sonder- bzw. sozialpädagogischer Sicht zunehmend Mängel dieser theoretischen Modelle bei der praktischen Arbeit konstatiert: Der Pathologisierung der Schulverweigerer würde Vorschub geleistet und defizitäre Schulstrukturen würden vernachlässigt. Einen Ausweg – so Ricking – verspricht hier die verhaltenstheoretisch fundierte Einschätzungsskala der Schulverweigerung (ursprünglich von Kearny und Silverman). Diese Skala beschreibt die vier Mechanismen der Schulverweigerung (Schulverweigerung ist der Oberbegriff dieser Skala; für Ricking ist *Schulabsentismus* der passende Oberbegriff für das Phänomen): *Vermeidung negativer Effekte, Vermeiden aversiver sozialer Situationen/Prüfungssituationen, Aufmerksamkeit suchendes Verhalten und durch das Verhalten bewirkte spürbare positive Verstärkung*. Hierbei wird jedoch bewusst auf exakte Typisierungen verzichtet, da dies dem vielschichtigen und komplexen Phänomen der Schulverweigerung nicht gerecht werden könne. Diese vier Mechanismen können auf zwei Perspektiven reduziert werden: Das Vermeiden von negativen Zuständen (Leistungsängste, soziale Ängste etc.) und das Aufsuchen von angenehmen Situationen (Peer-Group, etc.). Diese polare Sicht der positiven/negativen Situationen lässt sich gemäß Ricking auch auf den Schulabsentismus übertragen, wenn der Entstehungsprozess mit familiären Problemlagen und daraus folgenden schulischen Schwierigkeiten berücksichtigt wird.

Hinsichtlich pädagogischer Maßnahmen haben sich zunehmend alternative Schulmodelle bewährt. Jedoch laufen hierbei die Schulen Gefahr, ihre eigenen problematischen Strukturen zu ignorieren und schwierige Schülerinnen und Schüler einfach „abzuschieben“. Dabei konnte vielfach in Studien nachgewiesen werden, dass Schulen ein sehr großer Beitrag bei der Senkung des Schulabsentismus zukommt.

Notwendig sind dabei individuell auf jede einzelne Schule zugeschnittene *Interventions- und Präventionsmaßnahmen*, die es ermöglichen, den Jugendlichen eine Schule mit zureichenden Lebens- und Lernmöglichkeiten zu bieten. Stichworte sind hier: schnelles Reagieren der Schule auf das Fortbleiben der Schülerinnen und Schüler, spezielle Unterrichtsangebote für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, Kooperation mit Familie und Jugendamt etc.

Schreiber-Kittl, Maria; Schröpfer, Haike  
Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung  
über Schulverweigerer  
München: Deutsches Jugendinstitut e. V., 2002  
Aus Serie: Übergänge in Arbeit. 2  
ISBN: 3-87966-405-6

Nach Meinung von Expertinnen und Experten nimmt die Anzahl der Jugendlichen, die Schule verweigern oder gar die Schule ohne jegliches Bildungszertifikat verlassen, zu. Die Folgen sind für die betroffenen Jugendlichen fatal, da Bildungsabschlüsse zwar keine hinreichenden aber notwendige Voraussetzungen darstellen, um berufliche und gesellschaftliche Positionen erreichen zu können. Um Jugendlichen, die der Schule schon über einen längeren Zeitraum ferngeblieben sind, wieder eine Eingliederung in das Schulsystem zu ermöglichen, wurde das Modellprojekt „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit 1998–2001“ ins Leben gerufen. Dieses Projekt wurde vom Deutschen Jugendinstitut wissenschaftlich begleitet und vom Bundesministerium für Familie, Senioren und Frauen vier Jahre lang finanziell unterstützt.

Schreiber-Kittl und Schröpfer tragen nun in diesem Buch nicht nur die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung dieses Projektes zusammen, sondern geben auch einen umfassenden Überblick über Ursachen, Auftretensformen und Begrifflichkeiten hinsichtlich des Phänomens der Schulverweigerung.

In Bezug auf die wissenschaftliche Begleitung wurden jedoch nicht nur bei den acht Projekten des Modellprojektes „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit 1998–2001“ qualitative und quantitative Untersuchungen vorgenommen. Zusätzlich wurden weitere 28 Projekte aus dem Wettbewerb „Fit für Leben und Arbeit“ untersucht. Schreiber-Kittl und Schröpfer befragten Expertinnen und Experten (u. a. Lehrkräfte in Berufsschulen, Vertreterinnen und Vertreter von schulpсихologischen

Diensten sowie von Schulämtern und Jugendämtern) und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Modellprojektes sowie schulverweigernde Jugendliche. Insgesamt konnten 346 Jugendliche bundesweit erfasst werden.

Die meisten jugendlichen Schulverweigerer begannen im Alter zwischen 12 und 14 Jahren mit dem Schwänzen. Geschlechtsspezifische Unterschiede sind außerdem zu nennen: So neigen beispielsweise Mädchen im Unterricht eher zu passiven Verhaltensweisen (Träumen etc.), wohingegen männliche Schüler eher aktiv den Unterricht stören. Mädchen verbringen die Zeit meist alleine oder daheim, während männliche Schulverweigerer sich häufiger Peers anschließen. Wie kommt es nun zu schulverweigerndem Verhalten? Nicht jedes schulaversive Verhalten, so die Autorinnen, ist ein Anzeichen von Schulverweigerung. Bis zu einem gewissen Grad sind auffällige Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern durchaus normal für die Adoleszenzphase. Bei den so genannten „harten“ Fällen können keine monokausalen Erklärungszusammenhänge greifen. Es müssen mehrere Faktoren zusammentreffen, die dann zu einem schulverweigernden Verhalten führen. Expertinnen und Experten verweisen in diesem Zusammenhang auf familiäre Schwierigkeiten und schulische bzw. gesellschaftliche Problemfelder. Trotz der Relevanz aller drei Aspekte scheinen insbesondere schulische Gegebenheiten besonders gravierend zu wirken. So waren für 59 % der befragten Jugendlichen Probleme mit den Lehrkräften ausschlaggebend für die ersten Fehlzeiten. Weitere schulische Problemfaktoren waren Ärger mit Mitschülern (29 %) oder schlechte Leistungen (31 %). Es wurden jedoch auch außerschulische Faktoren von den Jugendlichen genannt. So gaben beispielsweise 37 % der befragten Jugendlichen an, sich lieber mit einem Freund/Freundin getroffen zu haben. Dies muss jedoch nach Schreiber-Kittl und Schröpfer vor dem Hintergrund der einsetzenden Pubertät der Schüler und Schülerinnen interpretiert werden – einer Phase, in der gerade emotionale Aufgaben den Jugendlichen weitaus wichtiger erscheinen als Schule.

Die Autorinnen konstatieren, dass häufiges Schwänzen mit einem hohen Anstrengungsgrad hinsichtlich der Geheimhaltung vor den Eltern verbunden ist. Die freie Zeit, die durch das Schwänzen gewonnen wird, gestaltet sich entgegen landläufiger Meinung oft recht unangenehm, da es gilt, sich zu verstecken und den Eltern das normale Schülerleben vorzutäuschen. Gerade bei einem fortgeschrittenen Stadium der Schulverweigerung wird dies immer anstrengender und die Gefahr der sozialen Isolation größer. Bei den Reaktionen seitens der Schule zeigte sich, dass sich die Lehrkräfte bei ca. 59 % der Befragten um Gespräche mit Jugendlichen und Eltern (53 %) bemühten. 14 % der Befragten gaben an, ganz aus der Schule verwiesen worden zu sein, bei 10 % wurde das Schulumt

eingeschalten und bei 22 % bekamen die Eltern einen Bußgeldbescheid; bei 21 % erfolgte keine Reaktion. Schreiber-Kittl und Schöpfer weisen darauf hin, dass es für diese Jugendlichen von ganz erheblicher Bedeutung war, ob und auf welche Art mit der Schulverweigerung umgegangen wurde. Für eine Rückkehr in die normale Schullaufbahn ist die *positive Zuwendung* von Lehrerinnen und Lehrern, von Mitschülerinnen und Mitschülern, von Eltern und von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern – so die Untersuchungsergebnisse – ganz wesentlich. Überdies erscheint das Eingreifen in den Anfangsphasen der Schulverweigerung vor allem bei benachteiligten Jugendlichen besonders wichtig.

Es haben sich mittlerweile eine ganze Reihe von Projekten und Lernangeboten mit unterschiedlichen Konzeptionen für Schulverweigerer bewährt (außerschulische, sozialpädagogische, am Lernort Schule, Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe). Auch wenn gerade bei älteren Schulverweigerern eine (Re-)Integration in die Regelschule zumeist nicht möglich ist, werden diese Schulalternativen nach anfänglichem Misstrauen gut von den Jugendlichen angenommen. Problematisch erscheint den Autorinnen u. a., dass durch diese Etablierung der Projekte auffällige Schüler und Schülerinnen von der Schule abgeschoben werden können, ohne dass Schulstrukturen in Frage gestellt werden. Schreiber-Kittl und Schröpfer bemängeln weiterhin, dass zu wenig Kapazitäten für die Nachsorge vorhanden sind. Eine Vernetzung zwischen Schule und schulverweigernden Projekten ist zu fördern, um einen Synergieeffekt für beide Institutionen zu erreichen.

Die Autorinnen schließen mit der Forderung, dass es in Zukunft darum gehen muss, Schule als Lebenswelt für ihre Schülerinnen und Schüler zu konzipieren. Schule soll nicht nur ein Ort des Lernens sondern auch ein Ort sein, der den Jugendlichen bei der Bewältigung und Lösung von (Alltags-) Problemen hilft.

Schulze, Gisela  
Unterrichtsmeidende Verhaltensmuster.  
Formen, Ursachen, Interventionen  
Hamburg: Dr. Kovac, 2003  
ISBN: 3-8300-0924-0

Dieses Buch von Gisela Schulze dokumentiert Ergebnisse der Studie „Schulaversive Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen“ des Institutes für Sonder- und Heilpädagogik der Universität Rostock. Die Studie wurde von 1998–2000 durchgeführt und in dieser Zeit vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern unterstützt. In dieser Veröffentlichung werden aus diesem Forschungsprojekt Interventionsmöglichkeiten und Maßnahmen aus dem theoretischen Modells von Kurt Lewin abgeleitet. Hierbei werden auch Konzepte und Handlungsmodule für präventive, interventive und rehabilitative Maßnahmen dargestellt. Des Weiteren werden Klassifikations-schemata vorgestellt als auch empirische Projektergebnisse dargelegt.

Schulze und Wittrock teilen in ihrem in diesem Band besprochenen Beitrag „Schulaversives Verhalten – Vorstellung und erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes“ den übergeordneten Begriff der *Unterrichtsmeidung* in drei Subkategorien ein: *Schulabsentismus*, *Unterrichtsabsentismus* und *Unterrichtsverweigerung*. *Schulabsentismus* bedeutet hier, dass die Schülerin bzw. der Schüler der Schule fernbleibt. Der Begriff umfasst *Schulschwänzen*, *angstinduziertes Fernbleiben* (z. B. schul- und elterninduzierte Ängste), *Zurückhalten* (z. B. aus religiösen Gründen) und *Zurückgehalten werden* (um Miss-handlungen zu verbergen). Mit dem Begriff des *Unterrichtsabsentismus* wird der Aufenthalt der Jugendlichen in der Schule, aber außerhalb des Unterrichts beschrieben. *Unterrichtsabsentismus* wird nochmals unterteilt in *partielle Anwesenheit im Unterricht* (schülerintendiert, lehrerintendiert), *inneren Rückzug*, *Zu-spät-kommen* und *sich aufhalten an einem anderen Ort in der Schule*. Die dritte Kategorie *Unterrichtsverweigerung* hingegen beschreibt eine grundsätzliche Anwesenheit der Jugendlichen im Unterricht; jedoch wird der Unterricht durch *Unterrichtsabwehr* aktiv gestört bzw. durch *bewusste Nichtbeteiligung* passiv verwehrt.

Die empirische quantitative Studie des Forschungsprojektes unterteilte sich in zwei Erhebungen, die beide im Herbst 1999 durchgeführt wurden. Innerhalb der ersten Studie wurden 2.169 Jugendliche (1,9 % der Gesamtschülerschaft in Mecklenburg Vorpommern) und in der zweiten Studie 2.066 Jugendliche befragt. Es zeigte sich in der I. Teilstudie, dass 4 % der Jugendlichen (II. Teilstudie: 4,7 %) im Untersuchungszeitraum unent-

schuldigt fehlten, 6,6 % (II. Teilstudie: 6,3 %) haben sich mindestens einmal verspätet, 34,1 % (II. Teilstudie: 34,1 %) verweigerten mindestens einmal offen und 25,7 % (II. Teilstudie: 17,6 %) verdeckt den Unterricht. Insgesamt konnte bei 49,1 % (II. Teilstudie: 38,6 %) der Schüler und Schülerinnen schulaversives Verhalten beobachtet werden.

Insgesamt wurde konstatiert, dass Jungen in all diesen Bereichen des schulaversiven/ unterrichtsvermeidenden Verhaltens im Vergleich zu Mädchen überrepräsentiert sind. Des Weiteren wurde offene/verdeckte Unterrichtsvermeidung öfter auf dem Land als auf der Stadt ausgemacht. Außerdem wurde schulaversives/schulvermeidendes Verhalten am häufigsten in der 8. Jahrgangsstufe und an Hauptschulen festgestellt.

Um geeignete Interventionsstrategien und Maßnahmen bei unterrichtsvermeidenden Jugendlichen zu entwickeln, greift Schulze auf die Feldtheorie von Kurt Lewin zurück. Diese postuliert einen dynamischen Zusammenhang von Wirkfaktoren. Diese unterteilen sich in vier Wirkungsräume und weitere drei Dimensionen. Zu den Wirkungsräumen zählen:

- (1) *Familie*
- (2) *Peer-Group*
- (3) *Schule*
- (4) *alternativer Wirkungsraum*  
(Bereiche, die nicht in den anderen Wirkungsräumen enthalten sind, z. B. Warenhäuser, Bahnhöfe)

Zu den weiteren Dimensionen, die noch zu den Wirkfaktoren dazu gehören, zählen:

- (1) *physische/psychische Ressourcen der Jugendlichen*
- (2) *Gesellschaft*
- (3) *situative Bedingungen*  
(z. B. materiell, räumliche, zeitliche Bedingungen, Klima, individuell psychische Faktoren)

Zwischen all diesen Bereichen bestehen Wechselwirkungen, durch die sich das schulvermeidende Verhalten abschwächt oder verstärkt. Grundlegende Schlussfolgerung aus diesem theoretischen Ansatz hinsichtlich potentieller Interventionsmöglichkeiten und präventiver Maßnahmen ist die Erkenntnis, dass es weder eine feste Zielgruppe von Jugendlichen, die sich schulvermeidend verhält, noch feste Rahmenbedingungen, innerhalb derer Schulvermeidung unweigerlich auftritt, gibt. Das bedeutet, dass sich auch die präventiven, interventiven und die rehabilitativen Maßnahmen flexibel und adaptiv gestalten müssen. Wichtig sind hier eine Bereitstel-

lung bzw. eine Entwicklung von Konzepten, die Leitlinien vorgeben. Es ist hierbei darauf zu achten, dass bei schulvermeidenden Schülern und Schülerinnen nicht nur auf einem Feld (z. B. lediglich auf dem schulischen), sondern auf vielen Feldern angesetzt wird.

Nicht zuletzt ist eine Kooperation zwischen Pädagogik, Sonderpädagogik und Sozialpädagogik angezeigt. Eine kollegiale Kooperation in der Teamarbeit und eine Ausarbeitung von sozialen Netzwerken sind ebenfalls notwendig.

Schulze, Gisela; Wittrock, Manfred

Schulaversives Verhalten

– Vorstellung und erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes

In: Warzecha, Birgit (Hrsg.): Institutionelle und soziale

Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden.

Eine Herausforderung an Netzwerke der Kooperation

Aus Serie: Konflikt – Krise – Sozialisation. 9

Münster: Lit Verlag, 2000, S. 310–326.

ISBN: 3-8258-4461-7

Schulze und Wittrock legen in diesem Beitrag Begriffserklärungen sowie erste Zwischenergebnisse der quantitativen und qualitativen Untersuchungen der Sekundarstufe I zum Thema „Schulaversives Verhalten – Multifaktorielle Ansätze zur Erfassung und Bearbeitung des Phänomens im Rahmen einer systemisch orientierten Sonderpädagogik“ in Mecklenburg-Vorpommern vor. Diese Studie wurde von 1998 bis 2000 vom Institut für Sonder- und Heilpädagogik der Universität Rostock durchgeführt und vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultus unterstützt. Im Rahmen dieser Studie sollen präventive, interventive und rehabilitative Maßnahmen für schulaversive Jugendliche entwickelt werden.

Hinsichtlich der Begrifflichkeit wurde der Terminus „schulaversives Verhalten“ verwendet, da klar zum Ausdruck gebracht werden soll, dass es vielfache Vorformen gibt, die erst am Ende eines Prozesses in dauerhaften Schulabsentismus münden *können*. Als Oberbegriff einer begrifflichen Systematisierung wurde „Unterrichtsmeidende Verhaltensmuster“ (mit und ohne Schulaversion) gewählt. Diese Oberkategorie wurde in *Unterrichtsverweigerung*, *Unterrichtsabsentismus* und *Schulabsentismus* unterteilt,

wobei jede dieser drei Subkategorien wiederum *in partiiell* und *total* unterschieden wird. Durch diese Differenzierung ist es gemäß der Autoren möglich, die Breite der Ausprägungen von aktiver und passiver Aufgabenverweigerung bis (unentschuldigtem) Fehlen vom Unterricht abzubilden.

Im Rahmen der empirischen Studie wurden die Schulklassen fünf mit zehn aller Schulformen untersucht. Innerhalb der 1. Teilstudie wurden 2.169 Schülerinnen und Schüler erfasst, was ca. 1,9 % der Gesamtschüler-schaft der ausgewählten Jahrgänge in Mecklenburg Vorpommern entspricht. Von den Befragten waren 1.085 weiblich und 1.084 männlich. Des Weiteren besuchten ein Drittel im Stadtbereich und zwei Drittel im Landbereich die Schule. 87 Schülerinnen und Schüler (4,0 %) fehlten unentschuldig, davon 27 häufig (7 und mehr Schulstunden), wobei Jungen öfter „häufiger“ als Mädchen fehlten.

Uhlig, Steffen

Handlungsstrategien im Umgang mit Schulverweigerung  
– Versuch einer Systematisierung

In: Simon, Titus; Uhlig, Steffen (Hrsg.):

Schulverweigerung. Muster, Hypothesen, Handlungsfelder

Opladen: Leske + Budrich, 2002, S. 43–71.

ISBN: 3-8100-3584-X

Steffen Uhlig nähert sich der Problematik der Schulverweigerung mit Hilfe eines theoretischen Modells, das er aus systemtheoretischen und konstruktivistischen Annahmen herleitet. Anhand dieses Modells zeigt Uhlig die Probleme auf, mit denen Schulverweigerer konfrontiert sind und leitet neue Handlungsstrategien ab. Im Zentrum seiner Erörterung stehen problematische Beziehungsstrukturen. Diese lassen sich in den verschiedenen Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Eltern finden. Zumeist werden jedoch Beziehungsstrukturen vernachlässigt zugunsten der Betonung individueller Defizite. Uhlig zeigt in seinem Beitrag nicht nur die theoretischen Eckpunkte, sondern verdeutlicht die These der „Beziehungsstrukturen“ anschaulich an Beispielen aus seiner Praxiserfahrung im Zentrum für alternatives Lernen in Schönebeck.

Dass zumeist eine Defizitperspektive des Jugendlichen bei dem Thema Schulverweigerung im Vordergrund steht, zeigt sich bereits bei den verschiedenen Definitionen und Begrifflichkeiten. So verweist beispielsweise der Begriff „Schulverweigerung“ klar auf die Person des Schülers,

wohingegen „Schülerweigerung“ eher auf eine problematische Perspektive der Lehrkräfte bzw. der Schule abhebt. Nach Uhlig ist auf jeden Fall notwendig, dass beides, sowohl die Schule als auch die sozialen Kontextfaktoren, bei der Ursachenforschung adäquat Berücksichtigung finden. Lösungsmöglichkeiten sind u. a. im Einsatz von Störungsverantwortlichen an Schulen zu sehen. Das sind Fachkräfte, die bereits in der Wirtschaft eingesetzt werden. Deren vornehmliche Aufgabe ist es nicht, Störungen zu verhindern, sondern jeder einzelnen Störung auf den Grund gehen. Auch Case-Management und alternative Beschulungen könnten potentielle Interventionen als Alternative zur Schule darstellen.

Wagner, Michael; Dunkake, Imke; Weiß, Bernd  
Schulverweigerung: Empirische Analysen zum abweichendem Verhalten von Schülern  
In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 56, 3, 2004

Dem Phänomen des Schulschwänzens und der Schulverweigerung wird in der Öffentlichkeit und in der Wissenschaft zunehmend Aufmerksamkeit gewidmet. Trotz des steigenden Interesses an dieser Thematik gibt es nur sehr wenige empirische Untersuchungen, die es erlauben, das Ausmaß oder die Ursachen der unerlaubten Schulabwesenheit genauer zu bestimmen. Um leichte und schwere Fälle des Schulschwänzens voneinander zu unterscheiden, wird der Begriff der Schulverweigerung herangezogen, der das häufige Schulschwänzen bezeichnet. Aus soziologischer Perspektive kann Schulverweigerung als eine Form abweichenden Verhaltens definiert werden, da die unerlaubte Abwesenheit vom Unterricht gegen die vorherrschenden Werte und Normen einer bildungsorientierten Gesellschaft verstößt. Des Weiteren ist Schulverweigerung eine Ordnungswidrigkeit, da sie die Schulpflicht verletzt und Sanktionen, z. B. in Form von Bußgeldbescheiden, zur Folge haben kann. Die Bedeutsamkeit der Schulverweigerung lässt sich aus den sozialen Konsequenzen für die Jugendlichen ableiten. Hier sind u. a. zu nennen: niedriger bzw. keinen Schulabschluss, Nähe zu delinquenten Verhaltensweisen, Ausdruck starker psychischer Belastungen.

Ziel der Studie ist es, das Ausmaß der Schulverweigerung in Köln zu bestimmen und zu erklären. Die empirische Basis ist eine Befragung von Kölner Schülern der achten bis zehnten Klassen aus dem Jahr 1999, die das Max-Planck-Institut für internationales und ausländisches Strafrecht in Freiburg zur Verfügung gestellt hat (n=1.824). In die Studie wurden

Schüler aus Sonder-, Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien einbezogen. Als Schulverweigerer wurden Schüler definiert, die mindestens sechsmal im vergangenen Jahr unentschuldig der Schule ferngeblieben sind (vgl. auch Oberwittler et al., 2001). Die Ergebnisse zeigen, dass 7,9 % aller Schülerinnen und Schüler den Schulverweigerern zuzurechnen sind, dass Jungen häufiger als Mädchen unentschuldig der Schule fernbleiben und dass ältere Schüler im Gegensatz zu jüngeren verstärkt die Schule verweigern. Wichtiger als das Geschlecht und die Jahrgangsstufe ist jedoch die Schulform. Hauptschüler verweigern mit 14,5 % am häufigsten die Schule, gefolgt von Sonderschülern (12,8 %), Realschülern (6,1 %) und Gymnasiasten (4,7 %). Schulverweigerung ist damit ein Phänomen der niedrigen Schulformen.

Zur Erklärung von Schulverweigerung wurde im Rahmen der Studie auf drei Theorien des abweichenden Verhaltens zurückgegriffen: die Anomietheorie, die Kontrolltheorie und die Theorie der städtischen Subkulturen. Nach der Anomietheorie ist Schulverweigerung das Ergebnis einer sozialen Deprivation. Schüler, deren Eltern einen niedrigen sozioökonomischen Status aufweisen, haben oft nicht die Mittel – z. B. kulturelles Kapital – um die gesellschaftlich vorgegebenen Ziele wie Anerkennung oder ökonomischen Erfolg über einen erfolgreichen Schulbesuch zu erreichen. Daher werden diese Ziele außerhalb der Institution Schule gesucht. Das Ziel Anerkennung wird z. B. durch Zeitvertreib mit Peers kompensiert, und ökonomischer Wohlstand wird durch das Ausüben einer Nebentätigkeit angestrebt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Anomietheorie partiell bestätigt werden kann. Eindeutig ist, dass Schüler um so eher die Schule verweigern, je schlechter ihre Schulleistungen sind. Schulleistungen wurden über die Schulform, versetzungsgefährdende Noten und das sitzen bleiben erhoben. Ebenfalls besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und den Schulleistungen. Je niedriger der sozioökonomische Status, desto schlechter die Schulleistungen. Auch die These, dass Schüler mit schwachen Schulleistungen verstärkt nach Alternativen der Anerkennungsgewinnung suchen, konnte bestätigt werden. Schulverweigerer treffen überproportional häufig fast täglich ihre Freunde an einem Treffpunkt außerhalb der Wohnung. Im Hinblick auf das Einkommen konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen Schulverweigerern und Nicht-Schulverweigerern identifiziert werden.

Die Kontrolltheorie betont die Bedeutsamkeit der Bindung an wichtige Sozialisationsagenten. Insbesondere der Familie wird eine wichtige Rolle bei der Vermittlung konventioneller Werte und Normen im Sozialisationsprozess zugeschrieben. Wichtige Voraussetzungen der Internalisierung konventioneller Werte und Normen sind eine enge emotionale Bindung

an die Eltern, Kontrolle durch die Eltern und ein konsistenter Erziehungs- und Disziplinierungsstil. Auch wenn die bivariaten Befunde einen negativen Zusammenhang zwischen allen Dimensionen und der Schulverweigerung aufweisen, zeigt sich im multivariaten Modell ein hoch signifikanter Einfluss der mangelnden Kontrolle und des defizitären Erziehungsstils.

Nach der städtischen Subkulturtheorie sind Jugendliche, die in einem desorganisierten Wohnviertel (hohe Arbeitslosigkeit, hohe Kriminalitätsraten etc.) leben, erhöht der Gefahr ausgesetzt, in Kontakt mit devianten Peers zu treten, die das Schulschwänzen positiv bewerten. Die Analysen bestätigen diese These: Je desorganisierter das Wohnviertel wahrgenommen wird, desto ausgeprägter ist die Schulverweigerung. Zudem erwies sich die Anzahl der schwänzenden Freunde als einer der stärksten Prädiktoren in unserer Untersuchung.

Nach den Ergebnissen der Studie sind die Erklärungsfaktoren der Schulverweigerung in den drei Sozialisationskontexten Familie, Schule und Peers verankert. Ihnen kommt ein weitgehend voneinander unabhängiger, direkter Einfluss auf die Schulverweigerung zu. Es gibt nicht einen dominanten Risikofaktor, sondern viele, die an verschiedenen gesellschaftlichen Orten lokalisiert sind.

Im Hinblick auf die präventiven Maßnahmen ist daher vor allem das Lehrer-Eltern-Netzwerk, insbesondere „bildungsfernerer“ Elternhäuser, zu stabilisieren. Im Unterricht sind die sozialen Kompetenzen der Schüler zu stärken und es sollte weiter darüber nachgedacht werden, ob das Unterrichtsangebot insbesondere der Hauptschulen so erweitert werden kann, dass es auch Schülern gerecht wird, die in herkömmlichen Fächern nur schwache Leistungen zeigen. Schlechte Schulnoten und das Sitzen bleiben tragen eher dazu bei, dass sich das Schulschwänzen verstärkt.

(Abstract von den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern selbst verfasst)

Warzecha, Birgit  
Schuleschwänzen und Schulverweigerung.  
Eine Herausforderung an das Bildungssystem  
Münster: Lit Verlag, 2001  
Aus Serie: Konflikt – Krise – Sozialisation. 8  
ISBN: 83-8258-3815-3

Warzecha gibt eingangs einen umfassenden Überblick über potentielle Ursachen, die zu institutionellen und sozialen Desintegrationsprozessen bei Schülerinnen und Schülern führen. Im Anschluss daran werden Ergebnisse aus verschiedenen empirischen Untersuchungen dokumentiert. Die ersten vorgestellten Ergebnisse stammen aus der Studie „Schuleschwänzen – unerlaubtes Fernbleiben vom Unterricht – schulische Abwesenheit“, bei der Schulen für Erziehungshilfen aus neun Bundesländern teilnahmen. Bei der quantitativen Befragung handelte es sich um telefonische Interviews von Schulleiterinnen und Schulleitern und um schriftliche Befragungen von Lehrkräften dieser Schulen. Insgesamt konnte damit eine recht große Population von über 4000 Jugendlichen erfasst werden (ohne dass hier jedoch die Jugendlichen selbst interviewt wurden). Einige Ergebnisse machten deutlich, dass Mädchen weitaus weniger an diesen Schulen vertreten sind als Jungen (16 % vs. 84 %). Außerdem wissen immerhin ca. 50 % der Eltern um die Schwänzaktivitäten ihrer Kinder. Weitere Ergebnisse gehen auf eine quantitative Befragung aus dem Jahre 1998 zurück, in der 101 Jugendliche aus sechs Hamburger Häusern der Jugend befragt wurden. Laut dieser Studie blieben ca. drei Viertel der Jugendlichen regelmäßig dem Schulunterricht fern, wobei Jungen und Mädchen gleich oft fehlten. Auf diese Schulversäumnisse reagierten lediglich etwas mehr als die Hälfte der Lehrkräfte. Die dritte Studie ist eine Dokumentenanalyse und stützt sich auf Praktikumsberichte von Studierenden der Verhaltenspädagogik und Lernbehindertenpädagogik 1997 bis 1999. Hier wurden in Form von teilnehmender Beobachtung u. a. Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schüler sowie unter den Jugendlichen untersucht. Es zeigt sich, dass störende bzw. abweichende Verhaltensweisen im Schulalltag allgegenwärtig sind, es jedoch nur selten den Lehrkräften möglich ist, adäquat zu reagieren. Somit werden bereits im Schulalltag Desintegrationsprozesse gefördert, anstatt bereits die ersten abweichenden Anzeichen der Jugendlichen ernst zu nehmen und pädagogisch aufzufangen. Es ist somit notwendig – so die Autorin – diese auffälligen Verhaltensweisen als das zu verstehen, was sie sind: ein Hilferuf der Jugendlichen.

Sind die Jugendlichen erst einmal aus dem Schulsystem gefallen, kümmert sich zumeist die Jugendhilfe um diese Fälle. Jedoch bedeutet das Auffangen dieser Jugendlichen seitens staatlicher Erziehungseinrichtungen nicht unbedingt eine Auflösung der Probleme dieser Biografien. Im Gegenteil, Warzecha kritisiert das System der Kinder- und Jugendhilfe, da ihrer Meinung nach durch die Institutionen – wenn auch ungewollt – Zuschreibungsprozesse initiiert werden und damit eine Reintegration in Gesellschaft erschwert bzw. vollkommen verhindert wird. Notwendig wären frühzeitige Hilfsangebote, die präventiv bei gefährdeten Jugendlichen ansetzen. Warzecha betont, dass die Implementierung von Qualitätsentwicklung für pädagogische Arbeitsfelder im schulischen als auch im außerschulischen Bereich unabdingbar ist. Weitere von der Autorin geforderte fachliche Anforderungen betreffen institutionelle Angebotsstrukturen, die es den Pädagoginnen und Pädagogen ermöglichen, kompetent zu agieren. Dazu gehören insbesondere Rahmenbedingungen, die jugendspezifische Hilfeleistungen, Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe, leistungsfähige Netzwerke und professionelle Frühdiagnostik erlauben. Gerade das Problem der „Maßnahmenkarriere“ bei schwierigen Jugendlichen, die aus dem Schulsystem in die Jugendhilfe fallen bzw. abgeschoben werden, kann mit Kooperationsprojekten der verschiedenen Disziplinen aufgefangen werden.

Birgit Warzecha gibt jedoch am Schluss zu bedenken, dass sämtliche oben genannten Bemühungen, Jugendliche aus dem Kreislauf von *Schulverweigerung, sozialen und institutionellen Desintegrationsprozessen* herauszuholen, nur dann Sinn ergeben, wenn den Jugendlichen eine wirkliche Chance auf Integration in der Arbeitswelt geboten werden kann.

## 2 Pädagogische Hilfestellungen, Leitlinien und Erfahrungsberichte

Gottschalk, Ingo

Entwicklungspotenziale Sozialer Arbeit an Schulen aus der Entwicklungsperspektive der Jugendhilfeplanung in Magdeburg – Ein Praxisbericht

In: Simon, Titus; Uhlig, Steffen (Hrsg.):

Schulverweigerung. Muster, Hypothesen, Handlungsfelder

Opladen: Leske + Budrich, 2002, S. 141–156.

ISBN: 3-8100-3584-X

*Ingo Gottschalk* skizziert die Entwicklung der Schulsozialarbeit in der Landeshauptstadt Magdeburg. Schulsozialarbeit zeichnet sich dadurch aus, dass sie das Verbindungsglied zwischen Schule und Jugendhilfe an Schulen darstellt. Es wird somit ermöglicht, Schülerinnen und Schüler im Lebensraum Schule Angebote zu machen, die unterschiedliche Benachteiligungen zumindest ansatzweise kompensieren können. Seit September 1999 werden Leitlinien hinsichtlich der Schulsozialarbeit reflektiert. Gottschalk stellt die verschiedenen Phasen und Schwierigkeiten dieses Prozesses der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe vor. Diese beziehen sich sowohl auf die Prinzipien und Leitlinien von Schulsozialarbeit als auch auf familiäre und schulische Belastungspotentiale bis hin zu den rechtlichen Rahmenbedingungen und geeigneten Auswahlkriterien für eine adäquate Trägerschaft.

Gottschalk betont zwei Schwerpunkte hinsichtlich des Entwicklungsprozesses der Jugendhilfe: Der erste Schwerpunkt liegt innerhalb des Schulsystems, das mit Hilfe der Jugendhilfe nicht nur Lern- sondern auch *Lebensraum* sein soll. Der zweite Schwerpunkt ist, dass Jugendhilfe als (Anlauf-) Instanz für sozial Benachteiligte und als *Partnerin der Sozialisationsinstanz Schule* fungieren soll. Damit sieht Gottschalk für die Jugendhilfe hinsichtlich der Schulsozialarbeit ein zweigeteiltes Feld. Jugendhilfe ist demnach einerseits eine Instanz, die ihre eigenen Bereiche behält und andererseits ein Kooperationspartner der Schule.

Gottschalk schreibt meist stichpunktartig und mit einer sehr hohen Informationsdichte; komplexe Sachverhalten werden dabei allerdings oft nicht ausführlich besprochen. Der Beitrag versteht sich als eine Darstellung des Modellprojektes der Schulsozialarbeit in Magdeburg und ist damit weniger eine Anleitung als vielmehr eine Inspirationsquelle für Pädagogen in ähnlichen Projekten.

Hinne, Katrin

Gedanken über die Entstehung einer pädagogischen Haltung in der Arbeit mit Schulverweigerern

In: Simon, Titus; Uhlig, Steffen (Hrsg.):

Schulverweigerung. Muster, Hypothesen, Handlungsfelder

Opladen: Leske + Budrich, 2002, S. 71–89.

ISBN: 3-8100-3584-X

*Katrin Hinne* geht in ihrem Beitrag der Fragestellung nach, welche pädagogischen Einstellungen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Zentrum für alternatives Lernen in Schönebeck bei der Arbeit mit jugendlichen Schulverweigerern zum Erfolg verhelfen. Dabei kommt Hinne zu dem Schluss, dass *Pluralität* und *Toleranz* die vorherrschenden Merkmale des gemeinsamen Umgangs sind. Konkret schlägt sich dies in der Arbeit als ein Wertschätzen und Akzeptieren gegenseitiger Sichtweisen und Methoden von Kollegen, Jugendlichen und Eltern nieder. Das Z.A.L. wird begriffen als ein Ort des Lernens, nicht nur seitens der Jugendlichen, sondern auch seitens der Pädagoginnen und Pädagogen.

Wichtiger Bestandteil dieser Lern- und Austauschkultur sind Supervisionen und regelmäßige (Meta-) Gespräche. Überdies sind Strukturen notwendig, die zwar einerseits als Halt gebende Grenzen fungieren, die sich jedoch andererseits an den Jugendlichen bzw. an allen am Prozess Beteiligten orientieren. Ausschlaggebend für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist die Berücksichtigung der verschiedenen Beziehungsebenen und -muster. Vorurteile und Vorannahmen über Jugendliche werden immer wieder in Frage gestellt. Dies erleichtert es, Festschreibungen und Hypothesen immer wieder kritisch zu hinterfragen. Wichtig ist hierbei, dass Schülerinnen und Schüler als Partner wahrgenommen und mit ihrer eigenen Verantwortung für ihr Handeln konfrontiert werden.

Es wird der Fall eines Jugendlichen angeführt, bei dem Hyperaktivität diagnostiziert wurde. Wenn sich der Junge auffällig verhielt, wurde dies dann immer mit dieser Diagnose „entschuldig“<sup>4</sup>. Hinne zeigt, wie auf liebevolle Weise versucht wird, dem Jungen sein Handeln bewusst zu machen. Dies hilft nicht nur dem Jungen, sich seine Verantwortung vor Augen zu führen, sondern er wird damit langsam aus einer Art Entmündigung herausgeführt.

Hinne beschreibt die pädagogischen Haltungen in ihrem Artikel und verdeutlicht sie an Beispielen. Damit ist für Fachkräfte in der Praxis ein Beitrag zur Reflexion der eigenen Haltungen gegeben.

Holtappels, Heinz Günther  
Ganztagsschule als Herausforderung:  
Kooperation von Jugendarbeit und Schule  
In: Schirp, Jochem; Schlichte, Cordula;  
Stolz, Heinz-Jürgen (Hrsg.): Annäherungen.  
Beiträge zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule  
Griedel: Afra, 2004, S. 153–178.  
ISBN: 3-932079-87-6

Günter Holtappels zeigt in diesem Beitrag Möglichkeiten eines Zusammenwirkens von Jugendhilfe und Schule auf. Die Besonderheit stellt hier das Schulkonzept einer Gesamtschule dar. Zuerst wird erläutert, weshalb eine Schulform wie die Gesamtschule innerhalb unserer gesellschaftlichen Gegebenheiten wichtig bzw. notwendig ist und welche grundlegenden Ziele sich daraus ableiten lassen. Danach stellt Holtappels Kooperationsoptionen und -chancen von Jugendhilfe und Gesamtschule dar – nicht ohne dabei auf Schwierigkeiten und Möglichkeiten der unterschiedlichen Organisationsmuster der Gesamtschulen einzugehen.

Durch neue Familienmodelle, angestiegene Qualifikationsanforderungen und sowohl pädagogische als auch organisatorische und strukturelle Mängel an Vormittagsschulen sind die Anforderungen an Kinder, Jugendliche und an deren Familien im schulischen Alltag stark angestiegen. Es geht heute nicht nur darum, vermehrt Unterstützung im qualifikatorischen Bereich einzufordern, sondern auch im sozialen, sozialstrukturellen und emotionalen Feld zu agieren. Dies ist bzw. sollte auch das Ziel einer Gesamtschule sein, um dem steigenden gesellschaftlichen Problemdruck gerecht zu werden. Um dieses Ziel zu erreichen, ist eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule notwendig.

Holtappels benennt zahlreiche Arbeitsfelder, in denen beide Institutionen zusammenwirken können und sollen. Hier können nur einige von Holtappels genannte Punkte grob wiedergegeben werden: Beispielsweise ist eine zusätzliche Unterstützung – sowohl was die sozialen, emotionalen als auch die kognitiven und fachlichen Gebiete betrifft – in einer gemeinsamen Zusammenarbeit zu fokussieren. Auch sollten im Schulunterricht neue Wege der Lernstoffvermittlung gemeinsam gesucht werden. Des Weiteren sind soziale/interkulturelle Gemeinschaftserlebnisse (z. B. Feste, Konzert- oder Theateraufführungen, Cafés) und eine stärkere Mitbestimmung durch Schüler und Schülerinnen im Schulalltag zu implementieren. Auch die Einzelfallberatung ist ein Feld, in dem die Kooperation von Schule und Jugendhilfe dringend angezeigt ist. Fallen beispielsweise Einzelfallhilfe oder beratende Gespräche zur Lebensgestaltung eher in das Ressort der Sozialpädagogen, so ist der Einbezug der Lehrkräfte (z. B. durch Coaching, Interaktionstraining oder Supervision) notwendig.

Um eine erfolgreiche Zusammenarbeit beider Institutionen verwirklichen zu können, ist jedoch nach Meinung des Autors ein *integriertes* Organisationsmodell (vs. *additives* Modells) von Schule und Jugendhilfe nötig. Gerade eine eng verzahnte Arbeit von Schule und Jugendhilfe mit den sich daraus ergebenden Synergieeffekten ist erforderlich, um die komplexen Schwierigkeiten in der Jugenderziehung zu bewältigen (Stichworte: enge Teamarbeit, fachlicher Austausch über schwierige Jugendliche, kontinuierliche Gruppenbezüge für Jugendliche).

Holtappels hebt besonders die Bedeutung einer *inhaltlichen* (Ausweitung des Lernstoffes), *methodischen* (verschiedene Arten der Vermittlung, z. B. Ausstellungen, Experimente, Projekte) und *räumlichen* Öffnung von Gesamtschulen hervor. Mit einer „Öffnung“ der Schule ist gemeint, dass „nachbarschaftliche“ öffentliche oder private Einrichtungen oder Personen, Betriebe etc. als Kooperationspartner für schulische Projekte gefunden werden sollen.

Dieser Artikel von Holtappels wendet sich insbesondere an Leser und Leserinnen, die sich für die Kooperationsmöglichkeiten von Jugendhilfe und Schule im Bereich der Gesamtschulen interessieren sowie an Fachleute aus der Praxis, die sich über die Form der Zusammenarbeit informieren möchten.

Jäckl, Angelika

Die Notwendigkeit von Synergieeffekten in der Kooperation  
zwischen Schule und Jugendhilfe

In: Warzecha, Birgit (Hrsg.): Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden.

Eine Herausforderung an Netzwerke der Kooperation

Münster: Lit Verlag, 2000, S. 181–190.

Aus Serie: Konflikt – Krise – Sozialisation. 9

ISBN: 3-8258-4461-7

Dieser Beitrag von Angelika Jäckl versucht die zumeist recht problematische aber wichtige Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule zu unterstützen. Die Autorin macht hierzu Vorschläge, die die gelingende Umsetzung dieses Zusammenwirkens fördern sollen.

Auftretende Schwierigkeiten während der Jugendphase sind keine moderne Erscheinung. Historisch gesehen waren diese schon immer kennzeichnend für die Zeitabschnitte der Pubertät und der Adoleszenz. Zum heutigen Zeitpunkt wird jedoch der Übergang von der Jugend- in die Erwachsenenwelt durch nachhaltige Veränderungen der gesellschaftlichen Wertvorstellungen, der Institution Familie, der Peer-Groups, der Schule und des Arbeitsmarktes deutlich erschwert. Drohende Arbeitslosigkeit, die Möglichkeit von unterschiedlichsten Familien- und Freundschaftsbeziehungen sowie die scheinbare Wahlfreiheit der eigenen Biografie komplizieren Identitäts- und Rollenfindungsprozesse bei Jugendlichen. Dies schlägt sich nicht zuletzt auch im jugendlichen Verhalten innerhalb des schulischen Kontextes nieder. Schulverweigerung ist damit als ein Symptom der zunehmend schwierigen Situation von Jugendlichen zu verstehen. Für die Lehrkräfte bedeutet der zunehmende Problemdruck ihrer Schülerinnen und Schüler eine Überstrapazierung der beruflichen Kompetenzen und Kapazitäten. Es ist deshalb notwendig, eine Zusammenarbeit im Schulalltag zwischen pädagogischen und psychologischen Fachkräften und Lehrkräfte zu forcieren. Wichtige Bereiche, in denen sozialpädagogischer Handlungsbedarf besteht, sind Themenfelder wie Geschlecht, Freundschaft oder Nationalität.

Des Weiteren sind der Unterricht, die Beziehungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern und Lehrkräften sowie Freizeitangebote Tätigkeitsfelder von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern. Die professionelle sozialpädagogische Bearbeitung dieser Gebiete ist wesentlich, um Schule nicht nur als Lernort, sondern auch als Lebensort zu gestalten.

Notwendige Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule sind, dass Kooperationsprojekte vertraglich, finanziell und fachlich festgelegt werden, dass eine Teilnahme aller Beteiligten an Stadtteilkonferenzen sichergestellt wird sowie dass eine Profilbildung der einzelnen Tätigkeits- und Berufsfelder erfolgt. Eine wichtige Bedingung, um eine Kooperation mit Synergieeffekten zu erhalten, ist in einer engagierten Arbeit auf beiden Seiten zu sehen. Darüber hinaus muss eine Form der Kommunikation gefördert werden, die es ermöglicht, dass sich die verschiedenen Parteien wertschätzend gegenüberstehen und die zugleich Raum für Kreativität lässt. Ein falsches Harmonieverständnis ist dagegen zu vermeiden, denn Konflikte können durchaus konstruktives Potential und Synergieeffekte freisetzen. Eine „gelingende Kooperation“ ist ein schwer zu erreichendes Ziel. Jedoch weist die Autorin darauf hin, dass unter Umständen Jugendlichen gerade das Bild von Erwachsenen, die trotz Problemen und Schwierigkeiten kooperieren, ein wichtiger Wegweiser in ihrer Entwicklung sein könnte.

Kantak, Katrin (Hrsg.)  
Schulsozialarbeit: Sozialarbeit am Ort Schule.  
Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe  
Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag, 2002  
ISBN: 3-8968-5906-4

Diese Broschüre beinhaltet eine Zusammenstellung von Artikeln mehrerer Autorinnen und Autoren zu Aspekten des Themas Schulsozialarbeit – zumeist auf das Bundesland Brandenburg bezogen. Unter den Beiträgen sind sowohl Fachartikel, Praxisbeispiele, Erfahrungsberichte als auch konkrete Hilfestellungen und Anleitungen (z. B. Selbstbefragungsbogen) zu dem Thema Schulsozialarbeit vertreten. Inhaltlich werden dabei – grob umrissen – die Gebiete des Qualitätsmanagements und der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule bearbeitet. Überdies wird thematisiert, wie Schulsozialarbeit soziale Ausgrenzung (gerade im Zusammenhang mit Schulverweigerung) vorbeugen kann, und es wird der Stand der Schulsozialarbeit in Brandenburg dargelegt. Diese Broschüre wendet sich hauptsächlich an Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter und zeichnet sich vor allem durch die zahlreichen und sehr konkreten Hilfestellungen für die Praxis aus.

Bei der in dieser Broschüre dokumentierten Studie, die 1999 im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport landesweit durchgeführt wurde, handelt es sich um eine quantitative Befragung von 127 Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern (aus 125 Projekten), 113 Schulleiterinnen und Schulleitern und 17 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus Jugendämtern.

Die Studie ergab u. a., dass die überwiegende Mehrheit der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter (89,6 %) ausschließlich an einer Schule arbeiten. Sie sind meistens an Gesamtschulen tätig (74 %). In Bezug auf die Kooperationsmöglichkeiten zeigte sich, dass nur in wenigen Fällen (8 % der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter und 4 % der Schulleiterinnen und Schulleiter) die Kooperation als echte Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit verstanden wird – diese wird im Gegenteil als ein „Nebeneinander“ mit wenig Überschneidungspunkten wahrgenommen. Trotzdem erachten Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter ein besseres Zusammenwirken mit Lehrkräften als wünschenswert, und ca. ein Drittel erhofft sich eine verstärkte Zusammenarbeit mit dem Jugendamt. Lehrkräfte erwarten von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern gemäß der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter an erster Stelle das Betreuen von schwierigen Schülerinnen und Schüler, gefolgt von Einzelfallhilfen und an dritter Stelle sozialpädagogischen Unterstützungsleistungen.

In Bezug auf das Qualitätsmanagement in der Schulsozialarbeit wird eingangs der Begriff der *Qualität, die Messbarkeit von Qualität* und *Qualitätsbeschreibung* dargestellt. Im Anschluss daran wird die Vorgehensweise vorgestellt, wie man Qualitätsstandards entwickeln kann. Die einzelnen Schritte beziehen sich hierbei u. a. auf die Bezeichnung der Hauptarbeitsfelder oder die theoretische Einteilung der Qualitätskriterien *Konzeptqualität, Strukturqualität* und *Prozessqualität*. Schließlich sollen diese Kriterien auf den Alltag angewendet und evaluiert werden.

Überdies wird ein Selbstfragebogen für Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter präsentiert, der helfen soll, die räumliche Arbeit an der Schule, die Kooperationsstrukturen innerhalb und außerhalb der Schule, Leistungsbeschreibungen und die Wirksamkeit der eigenen Arbeit besser zu reflektieren. Des Weiteren werden zwei Checklisten bereitgestellt, die als eine Evaluation der eigenen Arbeit zu verstehen sind und eine praktische Hilfestellung für eine *Auswertungsberatung* zur Schulsozialarbeit, bei der alle Beteiligten eingebunden werden. Am Ende des Kapitels zum Qualitätsmanagement werden noch Kriterien einer qualitativ hochwertigen Sozialarbeit an Schulen vorgestellt. Zu den geforderten Punkten gehören u. a. feste Vereinbarungen über die Zusammenarbeit von Schule

und Schulsozialarbeit. Außerdem sollten die Schülerinnen und Schülern die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter kennen – genauso wie die Lehrkräfte um die (inhaltlichen) Tätigkeiten der Schulsozialarbeit wissen sollten.

Hinsichtlich der Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit wurden Bedingungen für eine gelingende Kooperation vorgestellt. Diese Bedingungen beziehen sich auf *Selbstklärung* („fachlich kompetentes Selbstverständnis“), *Kooperationsstrukturen* (Informationsaustausch), *Kooperationskultur* („Arbeitsatmosphäre“) und *gemeinsame Projekte*. Des Weiteren werden Erfahrungen des 1999 gegründeten regionalen Arbeitskreises zur Schulsozialarbeit im Havelland geschildert. Im Anschluss daran wird eine Arbeitshilfe für die Implementierung und Entwicklung solcher Arbeitskreise angeboten.

Mann, Andrea

Geschlechtsdifferenzierte Arbeit mit jugendlichen SchulverweigerInnen.

In: Warzecha, Birgit (Hrsg.): Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden.

Eine Herausforderung an Netzwerke der Kooperation

Münster: Lit Verlag, 2000, S. 254–268.

Aus Serie: Konflikt – Krise – Sozialisation. 9

ISBN: 3-8258-4461-7

In diesem Beitrag stellt Andrea Mann die geschlechtsspezifische Arbeit in Mädchengruppen im Rahmen des KidZ-Projekts dar. Wie gestaltet sich nun diese Arbeit und wo liegen hier die Vorteile zu geschlechtsheterogenen Gruppen?

Innerhalb des Mädchenprojektes von KidZ geht es vor allem darum, die negativen Selbstkonzepte der Mädchen aufzufangen und mit ihnen neue, positivere Selbstbilder zu erarbeiten. Die Mädchen sollen wieder für Bildung geöffnet werden und außerdem lernen, Biografiekonzepte zu entwerfen und umzusetzen. Einen wesentlichen Eckpfeiler dieser Arbeit stellt die Beziehungsarbeit dar. Diese geschieht innerhalb eines geschützten Rahmens, in dem eine ernsthafte und wertschätzende Atmosphäre für die Arbeit an typischen Themen von Mädchen gegeben ist. Hauptthemen sind Aussehen, Körper und Männer bzw. Jungen. Das besondere an dieser geschlechtsspezifischen Situation ist, dass Themen

nicht sexualisiert und bewertet werden. Die Mädchen können sich somit öffnen und ihre Persönlichkeit zeigen, ohne Angst haben zu müssen, abgewertet oder verletzt zu werden. Des Weiteren werden die anderen Mädchen weitaus weniger als im koedukativen Rahmen als Konkurrentinnen wahrgenommen, und damit ist es den Mädchen leichter möglich, offen aufeinander zuzugehen. Innerhalb einer Mädchengruppe ist somit eine Gruppendynamik präsent, die sich weniger an hierarchischen Dimensionen orientiert, als das in einer gemischten Gruppe der Fall wäre.

Um den Mädchen ein positiveres Selbstbild zu vermitteln, arbeiten die Mitarbeiterinnen dieses Projektes mit einem „3-Stufen-Plan“: *Bedürfnisorientierung*, *Problemorientierung* und *Erfolgsorientierung*. Während es in der Bedürfnisorientierung beispielsweise darum geht, weibliche Themen nicht abzuwerten und damit das Selbstbewusstsein der Mädchen zu stärken, zielt die Stufe der Problemorientierung darauf ab, den Mädchen zu helfen, ihre ursächlichen Problemfelder zu erkennen. Mit Erfolgsorientierung wird hingegen der Prozess der individuellen Lösungsfindung beschrieben.

Zum Schluss betont die Autorin die Wichtigkeit von Selbstbewusstsein und der Gewissheit, das Leben selbst in die Hand nehmen zu können. Mit dem Erreichen dieser beiden Projektziele wird den Mädchen eine positive Lebensgestaltung ermöglicht.

Marquardt, Arwed

Zwischenwelten – Jugendliche zwischen Schule und Straße.

In: Warzecha, Birgit (Hrsg.): Institutionelle und soziale

Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden.

Eine Herausforderung an Netzwerke der Kooperation

Münster: Lit Verlag, 2000, S. 327–344.

Aus Serie: Kooperation Konflikt – Krise – Sozialisation. 9

ISBN: 3-8258-4461-7

Marquardt geht dem Phänomen der Schulverweigerung bei Straßenkindern und -jugendlichen nach und betrachtet insbesondere Jugendliche, die sich in der Bahnhofsszene in Großstädten aufhalten.

Jugendliche aus diesem Milieu sind oftmals schon von klein auf mit schwierigen Familienverhältnissen, Beziehungsbrüchen, Drogen und Prostitution konfrontiert. Sie leben in sogenannten „Zwischenwelten“. Damit ist ein Ort voller Widersprüche gemeint. Der größte Widerspruch

dürfte wohl zwischen einerseits den täglichen Erwartungen der Eltern und Schule und andererseits den objektiven Möglichkeiten, ihnen gerecht zu werden liegen. Sozial benachteiligte Jugendliche erfahren besonders schmerzlich, was es heißt, in einer individualisierten Welt, in der scheinbar alle möglichen Biografieentwürfe umsetzbar sind, aus den Grenzen der Sozialhilfe nicht heraustreten zu können. Diese Exklusion aus der Gesellschaft greift nicht zuletzt auch im Bildungssegment. Obwohl diese Jugendlichen ein gesetzliches Recht auf Bildung haben, ist die ordnungsgemäße Durchsetzung der Schulpflicht bei dieser Klientel nicht möglich. Gesetzliche Maßnahmen wie Bußgeldbescheide oder Zwangszuführungen sind bei diesen Jugendlichen nicht durchführbar. Dies gilt schon deswegen, da die Jugendlichen meist nicht auffindbar sind und Bußgeldbescheide gegen die Eltern wegen des meist niedrigen Einkommens (bzw. Sozialhilfe) ins Leere laufen müssen. Somit ist oftmals zu konstatieren, dass diese Regelungen nicht erfolgen und die Jugendlichen als „unbeschulbar“ aufgegeben werden.

Marquardt fordert ein Schulsystem, in dem zum einen in ausreichendem Maße Beziehungsangebote verwirklicht werden und zum anderen eine Offenheit in der Gestaltung der Lebens- und Lernangebote dargeboten wird. Wird dies nicht sichergestellt, gerät Haupt- und Sonderschule zu einer „sonderpädagogischen Sonderwelt“, die für die Außenseiter unserer Gesellschaft zuständig ist.

Michel, Andrea; Hofmann-Lun, Irene  
Was kann die Schule zur Vermeidung von Schulmüdigkeit tun?  
Handlungsstrategien zur Arbeit mit schulmüden  
und schulverweigernden Jugendlichen  
In: Sicher durch den Schulalltag  
Berlin: Raabe, November 2004, A I 10.3, S. 1–18.  
ISBN: 3-8183-0404-1

In diesem Beitrag zeigen die Autorinnen auf, wie Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Schule erkannt und verhindert werden können. Es werden dabei drei verschiedene Praxisbeispiele vorgestellt, die unterschiedliche Zeitpunkte im Prozess der Schulverweigerung illustrieren.

Ausführlich werden die verschiedenen Konzepte mit folgenden Schwerpunkten dargestellt:

- (1) frühe Prävention von Schulmüdigkeit,
- (2) zeitweise Unterrichtung von schulmüden Jugendlichen in Förderklassen mit einer anschließenden Reintegration in die Stammklasse
- (3) Unterrichtung von Schulverweigerern in Förderklassen mit der Zielsetzung des erfolgreichen Abschlusses der Hauptschule

Zuerst klären die Autorinnen, was unter den Begriffen „Schulmüdigkeit“ und „Schulverweigerung“ in der wissenschaftlichen Literatur verstanden wird. Es geht hierbei nicht nur um Absentismus, also das Fernbleiben vom Unterricht und/oder der Schule, sondern auch um aktive (Stören, Fernbleiben) und passive (Träumen, geistig abwesend sein) Schulverweigerung. Die Beispiele guter Praxis sind den Beschreibungen des „DJI-Netzwerks Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“ entnommen.

„KOMM-Beratung in Schule und Stadtteil“ in Darmstadt und Frankfurt hat es sich zum Ziel gesetzt, Schulmüdigkeit bereits in ihren ersten Anzeichen zu bekämpfen und somit hartnäckige Manifestationen der Schulverweigerung gar nicht erst entstehen zu lassen. Dabei legt „KOMM“ den Schwerpunkt auf Jugendliche und Kinder der vierten bis siebten Klassen. Das Team von „KOMM“ arbeitet in der Beratungsstelle, als mobiler Dienst sowie an Schulen. Besonderes Augenmerk legt „KOMM“ auf eine Sensibilisierung für die Identifizierung erster Anzeichen von Schulverweigerung. Im Rahmen der Arbeit von „KOMM“ wurden Orientierungsfragen zur Systematisierung speziell für Lehrkräfte erarbeitet, die die Autorinnen in ihrem Beitrag vorstellen. Die Fragen zielen auf die Erken-

nung gefährdeter Schülerinnen und Schüler (z. B.: wann/wo hat der Jugendliche gefehlt, Sozialverhalten, familiäre Situation) sowie die Einleitung erster Schritte (z. B.: erfolgreiche bzw. erfolglose Kontaktaufnahme mit den Eltern).

An Jugendliche, die bereits eine ausgeprägte Schulverweigerungshaltung zeigen, wendet sich „Coole Schule I“ in der Jean-Piaget-Oberschule, Berlin. Zielgruppe sind Jugendliche zwischen 12 und 14 Jahren. Das Konzept wird im Beitrag vorgestellt. „Coole Schule I“ fördert Jugendliche, die zum einen ein schwächeres Leistungsniveau aufweisen und zum anderen den Übergang von Grundschule zur Oberschule nur schwer passieren konnten. Teilweise blieben sie auch aus Angst vor Mitschülerinnen und Mitschülern oder/und vor Schule und Unterricht (Leistungsanforderungen, Konflikte, große Klassen) dem Unterricht fern. Auch Jugendliche, die aus psychosozial belasteten Familien stammen und in der Schule überfordert sind, gehören in die Zielgruppe. Im Rahmen des Projektes sollen mit den Jugendlichen Lernrückstände aufgeholt werden. Darüber hinaus gilt es auch, die Stabilisierung des Selbstwertgefühls, das Einüben von Tagesstrukturen oder das Reflektieren des Vermeidungsverhaltens zu vermitteln, um schließlich eine Reintegration in die alte Klasse zu ermöglichen. Begleitend werden Gespräche mit Eltern geführt und Unterstützungsarbeit mit Lehrkräften geleistet.

Zielgruppe des dritten Praxisbeispiels sind stark abschlussgefährdete Schüler/innen, die die (vor)letzte Klasse der Ganztags Hauptschule Georgschule in Euskirchen besuchen. Im Rahmen von „Förderklassen“ werden schulische Wissenslücken der Jugendlichen geschlossen, Sozialkompetenz entwickelt, Lebens- und Problembewältigung geschult und die Persönlichkeit gestärkt. Zusätzlich wird das Thema Berufswahl vor allem in der Abschlussklasse in Form von Betriebspraktika, Laufbahnplanung, Beratungsgesprächen etc. fokussiert. Die Zielgruppe besteht aus Jugendlichen, die aufgrund von mehrmaligen Klassenwiederholungen und/oder massiven Schulpflichtverletzungen voraussichtlich nicht in der Lage sind, in ihren herkömmlichen Klassen einen Schulabschluss zu erreichen und auf dem Ausbildungsmarkt zu bestehen.

Hervorzuheben sind bei diesem Artikel neben der anschaulichen Illustration der Projekte zu den Formen der Schulverweigerung auch die zahlreichen Orientierungshilfen, die von den verschiedenen Projekten entworfen wurden.

Oelsner, Wolfgang; Lehmkuhl, Gerd  
Schulangst. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer  
Düsseldorf: Walter, 2002  
ISBN: 3-530-40120-X

Diese Publikation von Wolfgang Oelsner und Gerd Lehmkuhl ist ein sehr praxisorientierter Ratgeber für Eltern und Lehrer. Gut nachvollziehbar werden anhand von ausführlichen Fallbeispielen die zu unterscheidenden Formen Schulangst, Schulphobie und Schuleschwänzen erläutert. Im Anschluss daran werden Checklisten angeboten, die es Lehrkräften und Eltern ermöglichen, betroffene Kinder und Jugendliche zu identifizieren. Des Weiteren werden zahlreiche unterschiedliche Interventionsmöglichkeiten (Einzeltherapie, Familientherapie, Einbezug der Schulklasse etc.) besprochen.

Bleiben Kinder und Jugendliche häufig der Schule fern, ist es zuerst wichtig, die Ursachen zu analysieren. Die Autoren unterscheiden drei Kategorien: *Schulangst*, *Schulphobie* und *Schuleschwänzen*. Wie werden diese drei Begriffe nun voneinander abgegrenzt? Kriterien der *Schulangst* sind starke Ängste vor Leistungsnachweisen, subtiler oder offensiver Ablehnung durch Mitschülerinnen und Mitschüler bzw. Lehrkräfte. Oftmals geht dies mit psychosomatischen Problemen einher, wobei im Allgemeinen dissoziale Verhaltensweisen nicht vorhanden sind. *Schulphobie* entsteht hingegen, wenn in dem Kind/Jugendlichen durch den Schulalltag starke Trennungsängste von Familie bzw. einzelnen Familienmitgliedern mobilisiert werden. Ähnlich wie bei der Schulangst wissen die Eltern über das Fernbleiben ihrer Kinder Bescheid. Auch hier können psychosomatische Beschwerden auftreten, während dissoziale Handlungsmuster fehlen. Der entscheidende Unterschied liegt in der starken Bindung von Kindern und Familie, die es dem Kind nicht mehr „erlaubt“, die Trennung von der Familie durch die Schule auf sich zu nehmen. Diese Form der Störung ist meist sehr schwer zu erkennen und wird oft durch andere „scheinbare“ Probleme kaschiert. In der Regel haben diese Kinder keine Leistungsprobleme. Liegt *Schuleschwänzen* vor, wissen die Eltern nichts von den Schulversäumnissen ihrer Kinder. Überdies weisen diese Kinder und Jugendlichen aggressive und regel- und normbrechende Verhaltensweisen auf. Auch Drogen- und Alkoholmissbrauch ist innerhalb dieser Kategorie von Jugendlichen üblich.

Wurde nun eine dieser drei Formen der Schulverweigerung diagnostiziert, müssen im nächsten Schritt die notwendigen und vor allem richtigen Interventionsmöglichkeiten gefunden und durchgeführt werden. So ist es bei einer diagnostizierten Schulangst beispielsweise angezeigt zu über-

legen, ob die Schulform (Gymnasium, Realschule) angemessen ist. Des Weiteren sollten Klassengespräche angestrebt und/oder Klassenkonferenzen anberaumt werden, in denen der Beziehungs- und Vertrauenskontext des Schülers bzw. der Schülerin in der Schule/Klasse besprochen wird. Schulphobische Jugendliche hingegen sollten nicht zu nachgiebig hinsichtlich des Fernbleibens von Schule behandelt werden; hier sollten auch Atteste von nicht anerkannten Psychologen oder sehr lange Atteste (z. B. über sechs Monate) von ambulanten Psychotherapiepraxen nicht angenommen werden. Psychotherapien jedoch (auch stationäre Aufenthalte in Jugendpsychiatrien) sind bei diesen Jugendlichen anzuraten, da Schulphobie ihre Wurzeln in einer (frühen) starken psychischen Störung hat. Bei Schulschwänzern schlagen die Autoren vor, dass eine eher „harte“ Linie gegenüber Norm- und Regelbrüchen verfolgt werden sollte. Notwendige Unterstützungshilfen sollten hier von Jugendamt, dem schulpsychologischen Dienst und außerschulischen Schulverweigererprojekten eingeholt werden.

Oelsner und Lehmkuhl weisen am Ende ihres Buches noch darauf hin, dass es grundsätzlich nicht darum gehen soll und kann, aus der Institution Schule einen „Vergnügungspark“ machen zu wollen. Auch wird Schule niemals eine komplett angstfreie Zone sein können. Und gemäß der Autoren ist das auch nicht erstrebenswert, da Schule vielmehr den Umgang mit Angst lehren und Leistungsbereitschaft vermitteln soll, statt die Vermeidung dieser Perspektiven. Angst und Leistungsbereitschaft sind notwendige Aspekte im Leben, ohne die Leben und Entwicklung in einer Gesellschaft nicht denkbar wären. Es ist deshalb sinnvoll, die Kinder und Jugendlichen pädagogisch auf diese Herausforderungen – natürlich in wohldosierten Maßen – vorzubereiten.

Olk, Thomas; Speck, Karsten  
Schule und Schulsozialarbeit.  
Aufgaben, Rollen, Kooperationsmöglichkeiten  
Institut für Bildung und Weiterbildung (Hrsg.)  
Göttingen: Institut für Bildung und Weiterbildung, 2000

Jugendliche werden heutzutage – und dies verstärkt in Ostdeutschland – durch tief greifende gesellschaftliche Umbrüche mit einer schwierigen Ausgangslage konfrontiert. Einerseits stehen Jugendlichen eine Vielzahl von persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten und beruflichen Optionen offen, andererseits sind damit jedoch auch zahlreiche Risiken und Forderungen nach spezifischen Handlungskompetenzen verbunden.

Diese prekäre Situation fördert Schulverdrossenheit, Schulverweigerung, Probleme bei der beruflichen Orientierung und fehlende Kompetenzen in der Konfliktverarbeitung. Es müssen daher neue Wege im bildungspolitischen Bereich beschritten werden, um den Bedürfnissen der Jugendlichen und Kinder und den Anforderungen der modernen Gesellschaft gerecht zu werden. Die Kooperation von Schule und Jugendhilfe wird nicht zuletzt angesichts dieser Problemlagen seit den 90er Jahren verstärkt diskutiert. Olk und Speck erläutern innerhalb ihres Lehrbriefes eine Form der Zusammenarbeit beider Institutionen: die Schulsozialarbeit. Jedoch werden innerhalb ihrer Abhandlung nicht nur grundlegende theoretische Aspekte vermittelt. Es ist das vordergründige Anliegen dieser Broschüre, praktische Anleitungen und hilfreiche Übungs- und Beispielaufgaben für die Umsetzung im beruflichen Alltag bereitzuhalten. Diese Umsetzungshilfen finden sich innerhalb jedes Kapitels.

Innerhalb der theoretischen Abhandlungen werden zuerst die Begriffe von Jugendhilfe, Schule und Schulsozialarbeit geklärt und die verschiedenen Aspekte der Schulsozialarbeit grundlegend dargelegt. Hinsichtlich der Schulsozialarbeit sind unterschiedliche Aspekte zu beachten: von *politischen Gegebenheiten* (u. a. Ausländerfeindlichkeit, zunehmende Gewalt) über *schulpädagogische* und *sozialpädagogische* Perspektiven (Lebensweltorientierung der Schule) bis hin zu *soziologischen* Sichtweisen (Wertewandel, zunehmende Medienpräsenz). Die rechtliche Basis der Schulsozialarbeit liegt im SGB VIII (= das KJHG) in den §§ 1, 11, 13 und 81 begründet. Zum einen finden sich hier gesetzliche Regelungen für eine partnerschaftliche und gleichwertige Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule. Zum anderen ist nach dem Gesetz für die Schulsozialarbeit ein Ansatz vorgesehen, der sowohl *präventive, offene* Unterstützungsleistungen als auch *einzel-fallbezogene* und *intervenierende* Maßnahmen umfasst. Gemäß den Autoren ist

jedoch diese gesetzliche Grundlage noch nicht ausreichend. Dies liegt daran, dass zum einen für eine Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule zwei inhaltlich verschiedene Paragraphen des SGB VIII verwendet werden müssen und dass man zum anderen in den Schulgesetzen der Länder oft vergeblich nach adäquaten gesetzlichen Regelungen sucht.

Das Zusammenwirken von Schule und Jugendhilfe kann viele Formen annehmen. Olk und Speck betrachten und erläutern die Kooperation zwischen beiden Institutionen hinsichtlich der Aspekte des *Arbeitsansatzes*, der *Trägerschaft* und der *Arbeitsinhalte*. Hinsichtlich der Arbeitsansätze lassen sich *freizeitpädagogische Projekte*, *problembezogene fürsorgerische Projekte* und *integrierte sozialpädagogische Projekte* ausmachen. Die Autoren ziehen hier das Fazit, dass lediglich die letztgenannte Form eine partnerschaftliche und gleichwertige Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe hervorbringt, die anderen Projektansätze folgen eher *additiven* und *hierarchischen* Mustern. Als potentielle Träger kommen prinzipiell *örtliche Schulträger*, *das örtliche Jugendamt* und *die freien Träger der Jugendhilfe* in Betracht. Hier ist jedoch grundsätzlich anzumerken, dass keiner der Träger besser oder schlechter geeignet ist, sondern dass jeweils individuell entschieden werden muss, welche Träger passend sind.

Untersucht man die verschiedenen Gebiete, in denen Schulsozialarbeit zu finden ist, stößt man im Wesentlichen auf drei Bereiche. Im Rahmen des *Unterrichts* können bspw. gemeinsam mit den Lehrkräften Unterrichtsprojekte zu sozialpädagogischen Fragestellungen angeboten werden, wohingegen im *außerunterrichtlichen Bereich* u. a. Kultur- und Freizeitunternehmungen stattfinden können. Der dritte Bereich, der *außerschulische*, hingegen zeichnet sich durch eine Öffnung der Schule zum sozialen und zum sozialräumlichen Umfeld aus. Die unterschiedlichen *Arbeitsfelder* der Schulsozialarbeit lassen sich gemäß KJHG auch wieder in drei Gebiete einteilen. Nach § 11 KJHG existiert das Feld der *Kinder- und Jugendarbeit am Ort und im Umfeld der Schule* (z. B. Jugendberatung, Stadtteilarbeit etc.). Als nächstes ist nach § 13 KJHG das Feld der *schulbezogenen Jugendarbeit* (z. B. Beratung bei individuellen Problemen) zu nennen. Schließlich ist noch nach § 13 KJHG die *Jugendberufshilfe* und *Berufsvorbereitung* auszumachen.

Schulsozialarbeit, also das Zusammenwirken von Jugendhilfe und Schule, erfordert auf der personellen Ebene demnach eine Kooperation zwischen Lehrkräften und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen. Diese Zusammenarbeit ist jedoch gemäß Olk und Speck nicht durch Chancen, sondern vor allem (zumindest im Anfangsstadium) durch Schwierigkeiten, Vorurteilen und auch Grenzen gekennzeichnet. Möchte man diese

Problemstellungen beseitigen ist es notwendig, diese zu erkennen. Mögliche Gefahrenpotentiale stellen z. B. unterschiedliche Methoden, gegenseitige Vorurteile und die Uninformiertheit der Lehrkräfte hinsichtlich der Schulsozialarbeit dar.

Um eine gelingende Kooperation Wirklichkeit werden zu lassen, sind bestimmte Rahmenbedingungen notwendig. Mithilfe der Maßnahmen und Instrumente des Qualitätsmanagements (z. B. den Kriterien der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität) lassen sich in der Schulsozialarbeit notwendige Leistungsprofile und -anforderungen bestimmen. Notwendig ist überdies, dass jenseits der Kooperation sich beide Institutionen ihrer eigenen und der gemeinsamen Aufgaben und Ziele bewusst sind. Olk und Speck schließen ihren Lehrbrief damit, zukünftige Aufgabenstellungen jeweils getrennt für Schule und Jugendhilfe sowie für gemeinsame Aufgaben vorzustellen.

Pinquart, Martin; Masche, Gowert J.  
Verlauf und Prädiktoren des Schulschwänzens.  
In: Silbereisen, Rainer K.; Zinnecker, Jürgen (Hrsg.):  
Entwicklung im sozialen Wandel.  
Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1999, S. 221–238.  
ISBN: 3-62127-433-2

In diesem Beitrag stellen die Autoren Ergebnisse einer quantitativen Studie zum Thema Schulverweigerung mit einem Vergleich zwischen Ost- und Westdeutschland dar. Schulschwänzen wird den Autoren gemäß „allgemein definiert als unerlaubte Abwesenheit von der Schule ohne Wissen und Erlaubnis der Eltern“. Hierbei differenzieren Pinquart und Masche folgende Auftretensformen nach Whitney: *Schulschwänzen als Angst- und Stressvermeiden, konformistisches Schwänzen, negativistisches Schwänzen* (Rebellion gegen Leistungswerte von Schule und Elternhaus), *opportunistisches Schwänzen* (attraktivere Alternativen), *Schwänzen, um in der Zeit zu arbeiten, habituelles Schwänzen und Schwänzen als Rückzug von der Schule.*

Die Ergebnisse dieser Studie entstammen einer Längsschnittstudie von 1993 bis 1995, im Rahmen derer 10 bis 13jährige Jugendliche und deren Eltern sowohl in den alten als auch in den neuen Bundesländern befragt wurden. Insgesamt wurden drei Messzeitpunkte bestimmt. Die Auswertungen brachten folgende Befunde: Westdeutsche Schülerinnen und Schülern fehlten häufiger unentschuldig als ihre ostdeutschen Altersgenossen. Überdies baute sich Schwänzverhalten im Längsschnitt bei den westdeut-

schen Schülerinnen und Schülern deutlich stärker aus. Bezüglich der Faktoren, die das Schwänzen beeinflussen, zeigte sich, dass vor allem das *elterliche Monitoring* (d. h. elterliche Kontrolle und Fürsorge) und ein *schulzentriertes Elternverhalten* erhebliche Einflussgrößen sind. Daneben konnte auch noch eine Wirkung der Variable „geringe Akzeptanz des Schuleschwänzens durch Cliquesmitglieder“ und eine „positive Schuleinstellung“ nachgewiesen werden. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass die Ost-West-Differenz zum einen mit der Variable des Eltern-Monitoring und zum anderen mit der (Nicht-) Akzeptanz der Peers von Schuleschwänzen teilweise erklärbar ist. Diese beiden Faktoren (verstärkte Elternkontrolle und verringerte Peers-Akzeptanz) scheinen in Ostdeutschland stärker ausgeprägt zu sein. Die Autoren gehen in ihrem Beitrag davon aus, dass das unterschiedliche Lehrerverhalten in Ost- und Westdeutschland einen wesentlichen Einfluss auf das Schwänzen der Schülerinnen und Schüler ausübt, auch wenn das anhand der vorliegenden Daten empirisch nicht überprüfbar ist. Von den Autoren wird angenommen, dass in Ostdeutschland das ehemalige Bildungssystem trotz Wende weiterhin nachwirkt und somit Schuleschwänzen einschränkt. Dieses Bildungssystem der DDR war durch Kontrolle auf der politischen, sozialen und der Bildungsebene gekennzeichnet. Durch diese Kontrolle und die im Allgemeinen kleineren Klassenstärken (die den Lehrern ein individuelleres Arbeiten ermöglichte) sowie einer regen Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus konnte Schuleschwänzen eingedämmt werden. Die Autoren vertreten die These, dass diese Rahmenbedingungen heute noch nachwirken.

Die Autoren sprechen sich für Interventionsmaßnahmen aus, die nicht nur schwierige Familiensituationen und schulische Lernsituationen verbessern helfen, sondern die auch zu mehr Kontrolle und raschen Sanktionen führen.

Prüß, Franz; Maykus, Stephan  
Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der  
Kooperation von Schule und Jugendhilfe.  
Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung (Hrsg.)  
Göttingen: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung,  
2002

Prüß und Maykus betrachten in ihrem Praxishandbuch die Kooperation von Jugendhilfe und Schule sowie die Qualitätsentwicklung und -sicherung hinsichtlich der Zusammenarbeit beider Institutionen. In ihrem Beitrag werden diese Aspekte jedoch nicht nur theoretisch erläutert. Vielmehr werden auch praktische Übungsaufgaben für den beruflichen Alltag bereitgestellt. Hierbei wird ausdrücklich auf die Perspektive der Schulsozialarbeit bzw. der schulbezogenen Jugendhilfe eingegangen.

Eingangs geben Prüß und Maykus eine grundlegende Übersicht, was unter Kooperation zu verstehen ist und wie die notwendigen Bedingungen dafür aussehen sollten. Ganz allgemein gesprochen ist Kooperation ein Zusammenschluss von Institutionen bzw. Unternehmen mit dem Ziel, bessere Ergebnisse zu erreichen. Grundsätzlich werden vielfältige Strukturen und Ebenen des Zusammenwirkens zwischen Jugendhilfe und Schule praktiziert. Von einer Kooperation kann jedoch lediglich dann gesprochen werden, wenn beide Bereiche auf der *institutionellen Ebene* als *gleichberechtigte* und *gleichwertige Partner* zusammenarbeiten. Um eine gelingende Kooperation zu ermöglichen, sind jedoch eine Reihe von Rahmenbedingungen unabdingbar. Die Autoren fokussieren im Rahmen ihres Beitrages *strukturelle, schulbezogene* und *jugendhilfebezogene Rahmenbedingungen*.

Im Anschluss an die Thematik der Kooperation werden von den Autoren die Begrifflichkeiten und die verschiedenen Kriterien der Qualitätsentwicklung und -sicherung vorgestellt. *Qualität* ist gemäß Prüß und Maykus eine relative Größe, die sich nach den Erwartungen beteiligter Gruppen richtet. Die Autoren betonen hierbei die Tatsache, dass gemeinsame Ziele zwischen den Beteiligten ausgehandelt werden müssen. Zu unterscheiden sind dabei drei Aspekte: Zum einen die so genannte *Strukturqualität*, die sich auf die Rahmenbedingungen der vollbrachten Leistung bezieht. Die *Prozessqualität* setzt sich mit der Art, wie diese Leistung erbracht wird, auseinander, während schließlich die *Ergebnisqualität* hilft, die erbrachte Leistung anhand des Vergleiches von erwünschtem und erreichtem Ziel zu bemessen.

Die Merkmale für Qualität werden innerhalb der sogenannten *Qualitätsentwicklung* ausgehandelt, wohingegen im Prozess der *Qualitätssicherung* abgeklärt werden soll, welche Maßnahmen zur Umsetzung dieser Qualitätskriterien notwendig sind. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung werden gemeinsam unter den Begriff des *Qualitätsmanagements* gefasst. Diese unterschiedlichen Aspekte der Qualität wenden Prüß und Maykus getrennt auf Schule und Jugendhilfe an, beziehen sie aber auch auf die Kooperation beider Institutionen. Da Qualitätsentwicklung und -sicherung immer in einem Aushandlungsprozess geleistet werden und damit immer auch von den unterschiedlichen Kooperationsformen abhängig sind, sind allgemeingültige Kriterien nur schwer zu benennen. Trotzdem können gemäß den Autoren Basis-Qualitätskriterien ausgemacht werden.

Im Fall der Kooperation von Jugendhilfe und Schule benennen die Autoren drei grundsätzliche Bereiche der Qualität: *die Qualität der sozialpädagogischen Handlungsabläufe*, *die Qualität der Selbstevaluation/Entwicklungsfähigkeit* und *die Qualität der Kooperation und Vernetzung*. Es sollen hier nur Qualitätsformen für den letztgenannten Bereich auszugsweise genannt werden: Im Bereich der Kooperation und Vernetzung sind wichtige Aspekte der Strukturqualität ausreichende Finanzmittel, das Wissen um regionale Unterstützungsleistungen sowie Fähigkeiten im Moderieren von Arbeitskreisen. Die Prozessqualität zeichnet sich durch eine ziel- und ergebnisorientierte Zusammenarbeit sowie durch die Entfaltung von Außenkontakten aus. Fragen nach den Intensitätsgraden und der Beurteilung der Kooperationstätigkeiten werden wieder innerhalb der Ergebnisqualität gestellt. Dieses Durcharbeiten der Qualitätskriterien stellt bereits einen wichtigen Teil und eine notwendige Bedingung von Qualitätssicherung dar. Um Qualität jedoch kontrollieren und Qualitätskriterien überprüfen zu können, existieren zahlreiche Verfahren und Instrumente. Die Autoren verweisen diesbezüglich auf Supervisionen, Dokumentationen und Qualitätszirkel.

Zum Schluss heben die Autoren hervor, dass eine fachlich versierte und kompetente Praxis eine notwendige Voraussetzung für Qualitätsmanagement darstellt und professionelles Qualitätsmanagement das Fehlen einer solchen guten Praxis nicht kompensieren kann. Dies erfordert jedoch zugleich eine eingehende Profilbildung der eigenen Tätigkeits- und Arbeitsfelder.

Prüß und Maykus versehen jedes theoretische Kapitel in ihrem Buch mit Übungsaufgaben und Reflexionsaufgaben für Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, denen es hiermit ermöglicht werden soll, in der Zusammenarbeit mit Schulen die eigenen Tätigkeiten zu hinterfragen und zudem adäquate Handlungsstrategien zu entwerfen und zu verwirklichen.

Überdies werden in einem eigenen Kapitel am Ende des Buches ein Qualitätsmanagementkonzept unter Kooperationspartnern sowie wichtige Bestandteile von Schulprogrammen vorgestellt. Des Weiteren geben die Autoren konkrete Beispiele zu einer Kooperationsvereinbarung und der Entwicklung von Qualitätsstandards.

Riegel, Enja  
Schule kann gelingen. Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden  
Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 2004  
ISBN: 3-10-062940-X

Diese Monografie von Riegel berichtet über die Unterrichtsmethoden und -inhalte der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, einer integrierten Gesamtschule. Dabei verpflichtet sich diese Schule nicht nur den herkömmlichen Leistungsstandards, sondern es sind vor allem die ganzheitlichen und humanistischen Ziele, denen sich die Bildungseinrichtung im Gegensatz zu den „normalen“ Schulen verschrieben hat. Riegel ist die ehemalige Schulleiterin dieser Schule und hat das Konzept maßgeblich initiiert sowie auf- und ausgebaut.

In 15 Kapiteln beschreibt Riegel das Leben der Schule während und außerhalb des Unterrichts. Es werden verschiedene Aspekte der Intentionen des Unterrichts und des allgemeinen Schullebens in den einzelnen Kapiteln reflektiert. Die Aspekte erstrecken sich von konkreten Darstellungen, wie beispielsweise den Schülerinnen und Schülern das Lesen beigebracht werden kann, über das Konzept des Leistungsnachweises bis hin zur politischen und sozialen Erziehung außerhalb des Schulraumes. Das letzte Kapitel, geschrieben von Kahl, ist eine Würdigung der ehemaligen Schulleiterin Riegel und zugleich ein Abriss der konzeptionellen Entwicklung der Helene-Lange-Schule. Im Rahmen dieses Abstracts wird im Folgenden nur auf einige wesentliche Kapitel bzw. Aspekte eingegangen.

Die Helene-Lange-Schule hat sich zum Ziel gesetzt, den Lehrstoff kreativ und vor allem lebensnah zu vermitteln und dabei gleichermaßen auch die sozialen Fähigkeiten, die Persönlichkeitsentwicklung, die Kreativität und das politische Engagement bei den Jugendlichen zu fördern und zu fordern. Es geht damit nicht nur darum, den Schülerinnen und Schülern die Inhalte des Lehrplans zu vermitteln, sondern es sollen soziale und kognitive Kompetenzen gefördert werden, die die Jugendlichen zum

selbstständigen Lernen und Leben in einer Gemeinschaft erziehen. Da dies ohne den üblichen Leistungsdruck und die damit einhergehende Abwertung schlechterer Schülerinnen und Schüler geschehen soll, wird sehr großer Wert auf individuelle Betreuung gelegt und eine Förderung – auch jenseits der Kernfächer – von persönlichen Fähigkeiten und Interessen.

Dass diese humanistische Erziehungsmethode „trotz“ dieser betont konkurrenz- und leistungsdruckvermindernden Pädagogik hervorragende Ergebnisse bei internationalen Leistungstests erzielte, konnte nicht nur mit der PISA-Studie bewiesen werden. Nationale Studien des Max-Planck-Instituts bestätigten überdies, dass Schülerinnen und Schüler der Helene-Lange-Schule aus der 9. Klasse im Durchschnitt einen Wissensvorsprung von über einem Jahr zu Jugendlichen anderer gleichqualifizierten Schulen. Die Helene-Lange-Schule führte auch eigene Studien durch, bei denen sie Schülerinnen und Schüler begleitet, die ab der 11. Klasse auf ein Gymnasium wechselten. In der aktuellsten Studie stellte sich heraus, dass sich die Jugendlichen in allen Fächern verbessern konnten. Die Schulleiterin des Gymnasiums, zu dem die meisten Schülerinnen und Schüler der Helene-Lange-Schule wechselten, attestierte diesen besonders gute Fähigkeiten bei Präsentationen, selbständigem Arbeiten, bei der Beschaffung von Expertenwissen und in ihrem sozialem Engagement.

Um solche Kompetenzen bei ihren Schülerinnen und Schülern zu schaffen, greifen die Lehrkräfte in den Unterrichtsstunden auf unterschiedliche Methoden und Inhalte zurück. Beispielsweise werden „Lesenächte“ organisiert, in denen die Jugendlichen sich gegenseitig aus Büchern vorlesen, oder es werden von den Jugendlichen geschriebene Geschichten in Büchern veröffentlicht. Ein anderes Beispiel für lebensnahen Unterricht bietet auch der Religionsunterricht. Hier geht es vor allem darum, den Schülerinnen und Schülern im täglichen Leben moderne Ethik zu vermitteln. Beispielsweise wurde der Begriff der Nächstenliebe „gelehrt“, indem die Jugendlichen sich einige Wochen jemanden in ihrem sozialem Umfeld annehmen und diesen tatkräftig unterstützen sollten. Soziales Engagement sowie Respekt vor den Mitschülerinnen und Mitschülern, ungeachtet deren Leistungen, wird auch durch die Unterrichtsform gefördert. Unterricht wird zumeist in Klassen gehalten, in denen verschiedene Leistungsniveaus (Haupt- und Realschule, Gymnasium) vertreten sind. Hier wird ein Raum geschaffen, in dem individuell auf die einzelnen Leistungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler eingegangen wird, in dem Hilfsbereitschaft und Respekt vor Unterschieden gefordert werden und in dem sich die Jugendlichen noch nicht Verstandenes gegenseitig erklären.

Außerhalb der Kernfächer gibt es zahlreiche Unterrichtsangebote – vom Theaterspielen bis zu unterschiedlichsten Projekten (Jugend, Umwelt etc.). Bei letzteren sollen die Schülerinnen und Schüler eigenständig an selbst gewählten Fragen arbeiten, sich Expertenwissen organisieren und abschließend eine eigene Präsentation vorbereiten. Die zum Teil unkonventionellen Lehrmethoden der betrachteten Bildungseinrichtung sowie die Fokussierung auf die Persönlichkeit der einzelnen Jugendlichen trägt zu einem Unterricht bei, der humanistische Ziele verfolgt und dabei bemüht ist, aus jedem Einzelnen das Beste – nicht nur hinsichtlich standardisierter Leistungsziele – herauszuholen.

„Schule kann gelingen“ von Riegel gibt Eltern und Jugendlichen, engagierten Lehrkräften und Schulleitungen hilfreiches und anschauliches Material für Unterrichtsgestaltung zur Hand und zeigt Wege auf, um eine anspruchsvolle, lebensnahe und schülerorientierte Schule zu gestalten. Darüber hinaus haben die Leserin und der Leser nicht nur eine sehr lohnende, sondern zudem auch höchst unterhaltsame Lektüre vor sich.

Schreiber-Kittl, Maria; Schröpfer, Haike  
Schulverweigerern Zugänge zu systematischem Lernen eröffnen  
– Das Handlungsfeld „Integration in Schule und Berufsschule“  
In: Fördern & Fordern.  
Jugendliche in Modellprojekten der Jugendsozialarbeit  
München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut, 2001, S. 36–56.

In diesem Beitrag stellen Schreiber-Kittl und Schröpfer das auf Bundesebene geförderte Modellprojekt „Arbeitsweltbezogene Jugendarbeit“ vor. Dieses Programm fördert im Handlungsfeld „Integration in Schule und Berufsschule“ Modellprojekte, die Lernangebote für Schulverweigerer systematisch erproben und weiterentwickeln. Dabei verfolgen die Modellprojekte drei verschiedene Ansätze: *präventive Arbeit in der Schule*, *alternative Beschulung im Projekt* und *das Konzept einer Fernschule*. Die wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte wurde durch das Deutsche Jugendinstitut gewährleistet. Es wurde ein interaktiver und offener Forschungsprozess angestoßen, der durch einen qualitativen und quantitativen Methodenmix gekennzeichnet war. Es wurden Kurzerhebungen bei dem Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schulverweigererprojekte sowie Expertenbefragungen durchgeführt. Außerdem wurden 346 Schulverweigerer quantitativ und 37 Schulverweigerer qualitativ befragt.

Die Erfahrungen der Modellprojekte zeigten, dass durch die verschiedenen Ansätze und Methoden, die innerhalb der Projektarbeiten praktiziert werden, sehr hohe Anforderungen an die Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeiter gestellt werden, die zumeist eine Doppelqualifizierung aufweisen. Überdies stellt die zumeist zeitlich befristete finanzielle Förderung der Projekte ein Problem dar, da Fachkräfte mit reichlich Berufserfahrung (und auch andere in dem Projekt beschäftigte) dadurch abgeschreckt werden. Außerdem besteht bei den meisten Projekten keine räumliche und/oder organisatorische Anbindung an die Schule, was einerseits die relative sozialpädagogische Unabhängigkeit fördert, andererseits jedoch auch Probleme der „Abschottung“ mit sich bringt.

Die Autorinnen verweisen nicht nur auf wesentliche Aspekte dieser Modellprojekte (Zielgruppen, Ansätze, Kooperation von Schule und Projekte), sondern geben auch eine kurze Übersicht über Definitionen und Erscheinungsformen (Schulverweigerer, Schulschwänzer, aktiv, passiv) sowie über Ursachen (individuelle Ursachen, Schulsystem, Schulangst, Bewältigungsstrategien, veränderte Familienstrukturen, gesellschaftliche Umbrüche) des Phänomens Schulverweigerung.

Stolz, Heinz-Jürgen  
Ressourcenorientierte Ansätze in Hessens  
Kooperationslandschaft  
In: Schirp, Jochem; Schlichte, Cordula;  
Stolz, Heinz-Jürgen (Hrsg.): Annäherungen.  
Beiträge zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule  
Griedel: Afra, 2004  
ISBN: 3-932079-87-6

Der Text gibt einen Vortrag wieder, der auf dem Fachtag „Kinder und Jugendliche im Mittelpunkt der Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ am 25.5.2003 in Marburg gehalten wurde. Der Autor war zu diesem Zeitpunkt als Projektleiter der hessischen „Landesservicestelle Jugendhilfe – Schule“ (LSS) mit der Beratung und Begleitung regionaler Kooperationsprojekte im Schnittfeld von Jugendhilfe und Schule befasst und stellte in seinem Beitrag „good practice“ im Bereich der *einzelfallorientierten* Kooperationsformen vor.

In einer *Hinführung zum Thema* wird zunächst das Spannungsfeld von institutioneller Hilfe und Kontrolle bei professionell-pädagogischen Interventionen thematisiert. Die Kategorisierung eines *Verhaltensmusters* als „Teilleistungsstörung“, „Lernbehinderung“, „Verhaltensauffälligkeit“ etc. geht immer auch mit einer (stigmatisierenden) defizitorientierten Bewertung der *Person* durch die Institution einher: Das Kind oder der/die Jugendliche selbst wird für die Institutionen zum „Fall“.

Ein Charakteristikum von „good practice“ muss daher zunächst – wie der Autor darlegt – an der „Dekonstruktion des Einzelfalldenken und -handelns sowie der Einübung des ‘systemischen Blicks’ ansetzen“. Nur so kommen die „konkreten lebensweltlichen Bedingungen des Aufwachsens“ als wesentliche Mitverursacher individueller Merkmalsausprägungen in den Blick – die Individuen werden als „SymptomträgerInnen von ‚teilleistungsgestörten‘ familiären, schulischen und sozialräumlichen Lern- und Lebenswelten“ begriffen. Interventionen setzen dann *systembezogen* und *systemisch* an: Systembezug bedeutet hierbei inter-institutionelle Ressourcenbündelung und Nutzung von Synergieeffekten. Systemische Orientierung beinhaltet u. a. die Aktivierung lebensweltlicher Potentiale (z. B. durch intensive und aufeinander abgestimmte Elternarbeit), sowie ein ressourcenorientiertes Ansetzen an personellen *Stärken* anstatt an institutionell zugeschriebenen Defiziten.

Im *Hauptteil* des Vortrags werden zwei Beispiele einer gelungenen, institutionell stabilisierten regionalen Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Hessen vorgestellt. Am Beispiel *Wiesbaden* wird vor allem der Aspekt des konsequenten Systembezugs im institutionellen Umgang mit Schulversäumnissen verdeutlicht; am Beispiel Lahn-Dill-Kreis wird die systemische Orientierung im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen hervorgehoben.

Das *Resümee* betont die Notwendigkeiten des radikalen institutionellen Umbaus von Schule und der konsequent bildungsbezogenen Neuorientierung von Jugendhilfe als Voraussetzung eines entstigmatisierenden und ressourcenorientierten Umgangs im Bereich dessen, was bislang als „Einzelfallhilfe“ bezeichnet wird. Als Subjekte dieses Umbaus müssen die jeweiligen Fachkräfte – also Lehrkräfte und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen – figurieren. Voraussetzung hierfür ist, dass die (auch externe) Kritik an der eigenen Institution nicht mit einer Infragestellung der Professionalität ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gleichgesetzt wird. Das beispielsweise in der PISA-Studie deutlich gewordene *Institutionenversagen* von Schule (und im Übrigen auch von Jugendhilfe) in der „Benachteiligtenförderung“ zeigt nur die schlechten Rahmenbedingungen,

unter denen die pädagogischen Fachkräfte hierzulande arbeiten müssen. Sie selbst sollten daher diejenigen sein, die am nachdrücklichsten radikale Veränderungen fordern, anstatt „ihre“ Institution quasi reflexhaft und zwanghaft-identifikatorisch zu verteidigen.

Thimm, Karlheinz  
Schulverdrossenheit und Schulverweigerung.  
Hintergründe und Lösungsansätze  
Institut für Bildung und Weiterbildung (Hrsg.)  
Göttingen: Institut für Bildung und Weiterbildung, 2000

Schulverdrossenheit und Schulverweigerung sind nicht nur für Schülerinnen und Schüler, sondern auch für betroffene Lehrer und Lehrerinnen schwierige Situationen. Dies kann dazu führen, dass Lehrkräfte es als Entlastung erleben, wenn auffällige Jugendliche, die an Unterrichtsstörungen beteiligt sind, nicht mehr im Schulunterricht erscheinen.

Was kann aus dieser problematischen Ausgangslage helfen? Thimm wendet sich mit diesem Theorie-Praxis-„Lehrbrief“ an Lehrerinnen und Lehrer sowie an Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter. Der Autor stellt theoretische Grundlagen hinsichtlich der Formen von schulversiven Verhalten, Bedingungen, Ursachen und möglichen Interventionen vor. Unterstützt wird diese theoretische Basis durch praktische Übungsaufgaben für Lehrer und Lehrerinnen sowie Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen. Diese sind in jedes Kapitel integriert und sollen zu systematischer Reflexion und zu konkretem Eingreifen anregen.

Als erstes erläutert Thimm die Lebenswelt von Jugendlichen, angefangen bei veränderten Peer- und Familiensituationen bis hin zu sich veränderten Lebensstilen. Es sind zunehmende Wertevielfalt, weniger autoritäre Erziehungsstile und scheinbar unbegrenzte Möglichkeiten des individuellen Biografieentwurfes zu konstatieren. Diesen Chancen stehen zahlreiche Unwägbarkeiten und Gefahren gegenüber: Die nur scheinbar freie Wahl der gesellschaftlichen und beruflichen Position wird gerade für Jugendliche aus benachteiligten sozialen Schichten zum Verhängnis. Auch kann das die modernen Biografien auszeichnende Motto „nichts muss – alles kann“ Jugendliche in schwierige Prozesse der Identitätsfindungen führen; Arbeitslosigkeit verstärkt den ohnehin starken Leistungsdruck zusätzlich und fördert somit Konkurrenz unter den Jugendlichen.

Thimm unterscheidet vier Formen schulaversiven Verhaltens. Unter *Schulverdrossenheit* versteht Thimm einen inneren Rückzug (Träumen, passive Unterrichtsverweigerung wie zu spät kommen, kleine Störungen des Unterrichts). Eine zweite Form ist die *aktionistische Schulverweigerung*, die das durchschnittliche Maß der Unterrichtsstörung ganz erheblich übersteigt und sich in aggressiv-offensiver Form sowohl gegen Lehrkräfte, Mitschülerinnen und Mitschüler als auch gegen formale Arbeitsanforderungen wenden kann. *Vermeidende Schulverweigerung* bezeichnet das intensive und/oder häufige Schuleschwänzen, bei dem jedoch noch nicht – wie beim *Totalausstieg* – absolut mit der Schule gebrochen wird. Thimm geht davon aus, dass einbis zwei Prozent der Jugendlichen zu den *unumkehrbaren Schulverweigerern* gerechnet werden müssen.

Wie ist nun aus der Sicht der Jugendlichen schulaversives Verhalten bis hin zum Schulabbruch zu erklären? Thimm sieht diese Problematik innerhalb eines komplexen Kontextes von Schule, Familie, Peer, Gesellschaft und individuellen Ressourcen der Jugendlichen als eine Mischung aus Faktoren an, die sich gegenseitig beeinflussen und begünstigen können. So führen beispielsweise schwierige Familienkonstellationen (Konflikt, Trennung, Sucht) nicht notwendigerweise zu schulaversiven Verhaltensweisen. Es ist vielmehr von einem Zusammenwirken und Wechselwirkungen der verschiedenen Faktoren auszugehen. Bedeutungsvoll erscheint hier das „schulische Risikofünfeck“, in dem sich schulaversives Verhalten erst entfalten kann. Diese fünf Aspekte beschreiben die notwendigen Eckpunkte des Schulerlebens: *Erfolg, Zugehörigkeit, Sinnhaftigkeit, Sicht-Angenommen-Fühlen, personale Identität, Respekt/Wertschätzung*.

Um Schulverweigerung effektiv begegnen zu können, ist es laut Thimm notwendig, erste Anzeichen schulaversiven Verhaltens ernst zu nehmen und Rahmenbedingungen von Unterricht und Schule so zu gestalten, dass präventives Handeln ermöglicht wird. Hier schlägt Thimm Strategien wie das *Klassenleiterprinzip*, eine *aktivierende Lernkultur* oder eine *Gestaltung des Schullebens* vor.

Thimm gibt praxisnahe Hilfestellungen, wie mit dem Phänomen der Schulverweigerung und mit Unterrichtsstörungen umgegangen werden kann. Hier wird der Ablauf vom Fallverstehen über eingreifendes Handeln bis hin zur Klärung von Zuständigkeiten erläutert. Überdies werden Tipps und Instrumente zur Diagnose und Gesprächsleitfäden an die Hand gegeben.

Troitsch, Stefan

Gedanken zur Schulverweigerung, zum Gewinnen und Verlieren  
und zur Konsequenz

In: Uhlig, Steffen (Hrsg.): Da geh' ich nicht mehr hin.

Zum Umgang mit Schulabsentismus und Möglichkeiten

alternativer Betreuungs- und Beschulungsprojekte

Magdeburg: Verlag der Erich-Weinert Buchhandlung, 2000,  
S. 23–30.

Aus Serie: Magdeburger Reihe. 5

ISBN: 3-9339-9904-9

In diesem Beitrag zur Schulverweigerung legt Troitsch den Schwerpunkt auf eine verstehende Darstellung des jugendlichen Schulverweigerens. Der Autor verweist zuerst auf die allgemeine Bedeutung von verweigernden Verhaltensweisen. Verweigerung ist demnach als ein oftmals notwendiges Verhalten anzusehen. Verweigerung tritt in verschiedenen Kontexten auf, ob wir nun unser politisches Bewusstsein verletzt sehen oder uns gegen körperliche und/oder verbale Grenzüberschreitungen von Mitmenschen zur Wehr setzen. Damit stellt der Autor nun jeglichem verweigerndem Verhalten von Jugendlichen keinen Freibrief aus. Er möchte jedoch den Blick dafür schärfen, dass jede Art der Verweigerung ihren ureigensten Sinn hat. Selbst dann, wenn dadurch die Folgen der Verweigerung objektiv weitaus schlimmer zu beurteilen sind. Es sei an dieser Stelle nur auf einige von Troitsch genannten Ursachen verwiesen: z. B. körperliche Mängel, die es gilt zu verbergen (z. B. Brille), traumatische Erlebnisse, die Beziehungsverweigerung oder Beziehungsabbrüche provozieren.

Troitsch betont die Wichtigkeit von *Konsequenz* im Zusammenhang mit dem Arbeiten mit Jugendlichen. Der Autor verwendet diesen Begriff jedoch nicht im Sinne von *Durchgreifen*, wie er oftmals im landläufigen Sinne gebraucht wird, sondern er leitet diesen Begriff von seiner ursprünglichen Bedeutung ab. Konsequenz kommt aus dem Lateinischen (*consequi*) und heißt nicht nur *Einen Weg verfolgen*, sondern auch *(durch Mühe/ Anstrengung)<sup>4</sup> gewinnen*. Troitsch verbindet diese Aspekte und hebt hervor, dass es bei Schulverweigerung wesentlich ist, rigide Verlierer-Gewinner-Muster zu umgehen und darüber hinaus eine gemeinsame Lösung zu erarbeiten, in denen somit beide Parteien (Jugendliche und Pädagogen) gewinnen. Demnach kann es als wenig Gewinn bringend angesehen werden, die schulverweigernden Jugendlichen mit rigiden Schulgesetzen zum Bleiben bzw. zum Gehen zu zwingen. Vielmehr sind

für die Jugendlichen beschreibbare Wege zu suchen. Grundlage dafür ist – wie der Autor herausstellt – eine Kooperation zwischen den verschiedenen pädagogischen Bereichen, und dies möglichst schon im frühen Entwicklungsstadium der Kinder.

Wachtel, Peter; Wittrock, Manfred  
Denk- und Handlungsansätze für die pädagogische Arbeit mit  
schulaversiven Kindern  
In: Wittrock, Manfred (Hrsg.): Sonderpädagogischer Förderbe-  
darf und sonderpädagogische Förderung in der Zukunft  
Neuwied: Luchterhand Verlag, 1998, S. 130–138.  
ISBN: 3-4075-6121-0

Wachtel und Wittrock widmen sich in ihrem Beitrag Handlungsansätzen die es erlauben, individuell flexibel und kreativ mit schulaversiven Jugendlichen zu arbeiten. Besonders fokussiert werden hierbei die Bedingungen, die solche Maßnahmen bei gefährdeten Schüler und Schülerinnen anzeigen. Zielgruppe sind Jugendliche, die deutliche schulaversive Anzeichen aufweisen und noch ein bis zwei Schulpflichtjahre vor sich haben.

Zu den wesentlichen Bedingungen zählen die *Notwendigkeit einer besonderen Maßnahme* sowie ein *geeignetes, auf die individuelle Situation bezogenes Arrangement*. Des Weiteren gehört zu den Voraussetzungen, *dass die Maßnahme bestimmten Kriterien genügen muss* (z. B. Ängste verringern, motivieren), *dass alle Beteiligten diesen Maßnahmen zustimmen müssen* und zudem *vertragliche Regelungen hinsichtlich der Maßnahme mit dem Schüler oder der Schülerin getroffen werden*. Überdies darf die Maßnahme keinen *Selbstzweck* darstellen und muss *vorbereitet* und *fortlaufend kontrolliert* werden. Schließlich ist die *Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen* für einen erfolgreichen Einsatz einer Maßnahme notwendig.

Um sich der Eignung einer Maßnahme versichern zu können, schlagen Wachtel und Wittrock einen Fragekatalog vor, der sich an folgenden Eckpunkten orientiert: Sinnhaftigkeit, Rechtlichkeit, Ausgewogenheit (welche betroffenen Personen und welche Interessen müssen integriert werden), Umfeld (welches Umfeld ist für den Jugendlichen am geeignetsten) und Identität.

Dieser Beitrag ist praxisorientiert und dicht geschrieben. Es werden dem Leser nicht nur pragmatische Orientierungshilfen an die Hand gegeben, sondern auch Fallbeispiele zur Veranschaulichung geboten.

Czerwanski, Annette (Hrsg.)  
Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit.  
Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im  
„Netzwerk innovativer Schulen und Deutschland“  
Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2002  
ISBN: 3-89204-528-3

Dieses Buch dokumentiert die Erfahrungen, den Nutzen und die Grenzen von schulischen Netzwerken. Konkret werden die Entstehungsgeschichte, der Aufbau und die Funktionsweise der Lernnetzwerke des „Netzwerks innovative Schulen in Deutschland“ der Bertelsmann-Stiftung beschrieben und wichtige Erfahrungen aus der Netzwerkarbeit zusammengefasst. Mit diesem Buch wird aufgezeigt, wie Netzwerkarbeit zwischen Schulen konkret funktioniert, wie sie für die innerschulische Entwicklungsarbeit fruchtbar gemacht werden kann und wo die Chancen und Schwierigkeiten dieses Prozesses liegen. In den ersten beiden Kapiteln wird der konzeptionelle Hintergrund der Netzwerkarbeit beleuchtet. Anschließend wird die praktische Netzwerkarbeit der Schulen anhand der Porträts von 13 Lernnetzwerken dargestellt. Die Ergebnisse einer ersten Evaluation der Netzwerkarbeit und die Ergebnisse einer Befragung von Schulleitern und Lehrkräften zur Wirksamkeit von schulischen Lernnetzwerken für die Schulentwicklung werden abschließend vorgestellt.

Einleitend charakterisiert Czerwanski die Merkmale und Funktionsweisen von Netzwerken. Dabei zieht sie die Definition von Netzwerken von Königswieser heran, der ein Netzwerk als etwas Bewegliches, Fließendes Flexibles, Prozesshaftes charakterisiert. Diese Definition sowie die von Wetzels zusammengestellten 12 Besonderheiten von Netzwerken bilden die Grundlage für eine Arbeitsdefinition, die auf schulische Netzwerke anwendbar ist: Netzwerke werden in diesem Sinn als Unterstützungssysteme auf Gegenseitigkeit gesehen. Die Beteiligten des Netzwerks tauschen sich aus, kooperieren im Rahmen gemeinsamer Angelegenheiten, Ziele, Schwerpunkte oder Projekte. Sie lernen voneinander und miteinander. Nach diesem Verständnis lassen sich Netzwerke durch spezifische Merkmale und Prinzipien näher bestimmen, die in diesem Kapitel näher erläutert werden.

Das Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland steht in der Tradition einer Reihe von Netzwerken, die die Bertelsmann-Stiftung bereits in anderen Feldern ins Leben gerufen hat. Diese Netzwerke sind darauf ausgerichtet, Erfahrungs- und Wissenstransfer zwischen lernbereiten Praktikern zu ermöglichen, tragfähige Problemlösungen zu sammeln und zu verbreiten und die einbezogenen Institutionen dadurch zu verändern. In diesem Sinne ist es die Aufgabe schulischer Netzwerke, Schulentwicklung zu befördern, beispielhafte Lösungen zu bündeln und diese der Praxis zugänglich zu machen.

Die in das Netzwerk innovativer Schulen eingebundenen Schulen arbeiten systematisch an der Verbesserung von Unterricht und Schulleben, haben ein pädagogisches Konzept, evaluieren ihre Arbeit und kooperieren mit außerschulischen Partnern.

Seit 1999 sammeln bundesweit insgesamt 62 Schulen aus dem Netzwerk innovativer Schulen Erfahrungen in Lernnetzwerken von vier bis sechs Schulen. Sie begreifen sich als Austausch- und Entwicklungsnetzwerke, Initiator und Unterstützer ist dabei die Bertelsmann-Stiftung. Diese übernimmt für die Netzwerkbildung und Netzwerkarbeit wichtige Funktionen, die in diesem Buch näher erläutert wird.

Diese Lernnetzwerke arbeiten an 6 zentralen Themen der Schulentwicklung:

- Förderung von Lernkompetenz und lebenslangem Lernen
- Förderung schulumüder Jugendlicher
- Förderung besonders begabter Schüler
- Erziehung zu Gemeinschaftsfähigkeit im Schulalltag
- Organisations- und Kommunikationslernen in der Schule
- als Wegbereiter innovativer Gesamtentwicklung

Die Varianten von Netzwerken sowie die Phasen der Netzwerkarbeit werden ausführlich beschrieben. Konkret werden im dritten Kapitel 13 unterschiedliche Lernnetzwerke in ihrer Zusammensetzung, Zielsetzung und Arbeitsweise charakterisiert. Die Darstellung der Arbeitsweise der Lernnetzwerke erfolgt durch Praktikerinnen und Praktiker aus den jeweiligen Netzwerken. Einleitend werden jeweils die in das Netzwerk eingebundenen Schulen vorgestellt. Anschließend wird die Organisation des jeweiligen Netzwerks näher erläutert und die Konkretisierung der Arbeitsschwerpunkte dargestellt. In einem Resümee werden die jeweiligen Erfolge und Schwierigkeiten des einzelnen Lernnetzwerks benannt.

Die Effekte der Netzwerkarbeit hinsichtlich der Entwicklung von Schulen werden durch erste Evaluationsergebnisse der Netzwerkarbeit sowie durch die Auswertung einer Befragung von Schulleitungen und Lehrkräften, die von der Bertelsmann-Stiftung durchgeführt wurden, erfasst und dargestellt.

Wie kann Netzwerkarbeit innerschulisch greifen? Silke Geithner stellt im Rahmen des Sammelbandes abschließend acht Thesen für die Praxis vor. Anhand der Ergebnisse aus Praxis und Forschung zieht sie das Fazit, dass der erfolgreiche Transfer von allen Beteiligten Aufmerksamkeit, Unterstützung und Motivation erfordert. Das Kollegium einer Schule muss sich bewusst für das Netzwerk entscheiden, damit der Schulentwicklungsprozess durch die Netzwerkarbeit unterstützt und vorangetrieben werden kann.

Förster, Heike; Kuhnke, Ralf; Mittag, Hartmut;  
Reißig, Birgit (Hrsg.)

Lokale Kooperation bei der beruflichen und sozialen Integration  
benachteiligter Jugendlicher

München, Leipzig: Deutsches Jugendinstitut e. V., 2002

Aus Serie: Praxismodelle. 13

Die vorliegende Broschüre umfasst einerseits Kurzdarstellungen von ausgewählten Projekten, die sich am Wettbewerb „Fit für Leben und Arbeit – neue Praxismodelle zur beruflichen und sozialen Integration von Jugendlichen“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend beteiligten und vom Deutschen Jugendinstitut begutachtet wurden.

Die Auswahl der Projekte erfolgte nach folgenden Kriterien: Die Projekte sollten sich durch besonders gelungene Kooperationsbeziehungen und Netzwerkstrukturen auszeichnen und einen spezifischen Ansatz in Bezug auf die Qualifizierung und Beschäftigung sowie die soziale Integration benachteiligter Jugendlicher verfolgen. Auf der anderen Seite werden ausgewählte Projekte des Modellprogramms „Freiwilliges Soziales Trainingsjahr“ vorgestellt in denen ebenfalls eine gute Zusammenarbeit mit den lokalen Akteuren der Kommune bzw. der freien Träger der Jugendhilfe gepflegt wird, und die dadurch Synergien für die Arbeit mit den Jugendlichen in besonders benachteiligten Stadtquartieren freisetzen können.

Die verschiedenen Projekte wurden – auch wegen ihrer verschiedenen Zielgruppen – in einzelne Bereiche unterteilt: *Schule, Netzwerk zur Unterstützung von Qualifizierung, Beschäftigung und Integration sowie Projekte aus dem Modellprogramm Freiwilliges Soziales Trainingsjahr.*

Im Bereich „Schule“ finden sich vor allem solche Projekte, die Schule nicht nur als Lernort sondern zugleich als Ort der Berufs- und allgemeinen Lebensorientierung verstehen. Dabei werden außerschulische Institutionen einbezogen, die sich vorrangig im Stadtteil befinden und die Berufsorientierungsprozesse unterstützen können. Eine besondere Zielrichtung von auf Schule bezogenen Projekten ist die Arbeit mit schulmüden und schulverweigernden Jugendlichen.

Der Bereich „Netzwerke zur Unterstützung von Qualifizierung, Beschäftigung und Integration“ beinhaltet Projekte mit dem Schwerpunkt „Berufliche Orientierung“. Sie sind Beispiele dafür, dass Jugendliche, die häufig als nicht mehr beschulbar bzw. als ausbildungsunfähig abgeschrieben waren, erfolgreich gefördert und somit beruflich und sozial integriert werden konnten. Projekte, die von benachteiligten Jugendlichen besonders nachgefragt wurden, zeichneten sich beispielsweise durch eine hohe Attraktivität der Qualifizierung, freiwillige Teilnahme und anspruchsvolle Tätigkeiten aus.

Der dritte Bereich der hier vorgestellten Projekte gehörte zum Modellprojekt „Freiwilliges Soziales Trainingsjahr“. Die Projekte zeichnen sich durch gelungene Kooperationsstrukturen vorwiegend in ihren Stadtteilen aus. Diese beinhalten sowohl Kooperationen mit unterschiedlichen kommunalen Institutionen als auch mit Trägern in den Bereichen Bildung und Arbeit. Darüber hinaus besteht ein enger Bezug zwischen dem „Freiwilligen Sozialen Trainingsjahr“ und dem Programm „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die soziale Stadt“, da die in dieses Programm einbezogenen Stadtteile die Grundlage für die Auswahl der Standorte für das „Freiwillige Soziale Trainingsjahr“ bilden. Ziel dieses Modellprogramms ist es, neue Förderangebote zu entwickeln, in denen besonders benachteiligten Jugendlichen auf der Basis der Freiwilligkeit soziale und berufliche Schlüsselqualifikationen vermittelt werden sollen. Hierbei sollen praktische Arbeitserfahrungen mit attraktiven Qualifizierungsbausteinen verbunden werden, die möglichst auf die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen zugeschnitten sind. Denn je besser es gelingt, mit den Jugendlichen gemeinsam Qualifizierungsstrategien zu entwickeln, die ihren Vorstellungen entsprechen, desto höher ist ihre Motivation, dieses Trainingsjahr erfolgreich zu beenden.

Hofmann-Lun, Irene; Michel, Andrea; Schreiber, Elke (Hrsg.)  
Praxisprojekte im Handlungsfeld von Schulumüdigkeit und  
Schulverweigerung.  
München, Halle: Deutsches Jugendinstitut e. V., 2004

Das Deutsche Jugendinstitut organisiert und moderiert ein Netzwerk von Projekten, die in Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schulen gemeinsame Anstrengungen zur Prävention von Schulumüdigkeit und Schulverweigerung unternehmen. Gefördert wird dieses Vorhaben vom Bundesbildungsministerium (BMBF) im Rahmen des Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ unter Kofinanzierung aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Die vorliegende Broschüre umfasst Informationen über 39 Projekte, die in Kooperationen von Jugendsozialarbeit und Schulen neue Wege bei der Prävention von Schulumüdigkeit und Schulverweigerung gehen. Ihr Fokus richtet sich einmal darauf, Schulumüdigkeit und Schulverweigerung bereits vor ihrer Verfestigung zu begegnen. Eine zweite Strategie zielt insbesondere darauf ab, Jugendliche bei der Bewältigung der „ersten Schwelle“ zu unterstützen. Eine dritte Variante hat den Erwerb von Schulabschlüssen und die Erfüllung der Schulpflichtzeit für die Jugendlichen zum Gegenstand, die sich von der Schule weitgehend „verabschiedet“ haben.

Die Projekte wurden von den Projektmitarbeiterinnen von Januar bis September 2003 mit Leitfaden gestützten Interviews an über 50 Projektstandorten durchgeführt. Die Expertinnen und Experten der Projekte standen nicht nur für ein Interview bereit, sondern gaben vor Ort Einblick in ihre Arbeit, ermöglichten die Besichtigung des Standortes und stellten ihre Projektmaterialien zur Verfügung. Auf dieser Grundlage wurden die Projektbeschreibungen erstellt, die nicht Selbstdarstellungen der Projekte sind, sondern auf einer externen Beschreibung basieren.

Für die vorgelegte Projektzusammenstellung wurden die erhobenen Projektdaten so aufbereitet, dass sich Interessenten schnell und möglichst umfassend informieren können. Die Projekte werden in Form von „Steckbriefen“ mit wichtigen Rahmendaten präsentiert und mit einer „Kurzbeschreibung“ versehen, in der Zielstellungen und Umsetzung des Projektes skizziert sind.

Diese Broschüre wendet sich vor allem an Fachmänner und Fachfrauen aus Politik und Praxis, die diese durch die Dokumentation und Aufbereitung der Handlungsansätze für die Weiterentwicklung von pädagogischen Konzepten und organisatorischen Lösungen für eine effektivere und vernetzte Arbeit im Handlungsfeld von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung verwenden können. Diese ausführlichen Projektdarstellungen werden ab 2004 über die Homepage des Projektes ([www.dji.de/schulmue-digkeit](http://www.dji.de/schulmue-digkeit)) im Internet zugänglich sein.

Hofmann-Lun, Irene; Kraheck, Nicole  
Förderung schulmüder Jugendlicher.  
Neue Wege der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schulen  
in den Schulmüden-Projekten in Nordrhein-Westfalen  
München, Halle: Deutsches Jugendinstitut e. V., 2004

Vor dem Hintergrund sich verstärkender Arbeitslosigkeit, sich ständig ändernden beruflichen Anforderungen und dem Ausbildungsplatzmangel in bestimmten Regionen gestaltet sich für Jugendliche der Übergang in die Arbeits- und Ausbildungswelt immer schwieriger. Gerade Jugendliche, deren schulische Karrieren aufgrund individueller Problemlagen oder gesellschaftlich bedingter Benachteiligung ohne einen qualifizierten Abschluss endet, sind besonders von problematischen Übergangsvorfällen betroffen.

Im Jahre 2002 betraute die Landesregierung in Nordrhein-Westfalen das Deutsche Jugendinstitut mit der wissenschaftlichen Dokumentation von 34 Schulmüden-Projekten. Das DJI hatte dabei die Aufgabe, die Vielfalt der Arbeitsansätze und Problemlösungen zu dokumentieren und die angewandten Umsetzungsstrategien – einschließlich der aufgetretenen Hindernisse und Schwierigkeiten – nachzuzeichnen.

Die Studie „Erhebung und Dokumentation der Schulmüden – Projekte in NRW“ war für die Dauer von zwölf Monaten angelegt. Zentrale Erhebungsmethode war das ausführliche qualitative leitfadengestützte Interview mit Projektverantwortlichen bzw. Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern. Es zeigte sich, dass drei verschiedene Arten von Interventionstypen praktiziert werden: das Ableisten der Schulpflicht an außerschulischen Lernorten, die Kooperation von Jugendsozialarbeit an der ersten Schwelle und integrierte, „frühpräventive“ Interventionsansätze. Innerhalb der letzten Kategorie weist das Programm eine Reihe von Ansätzen auf, die bereits im 7. Schuljahr beginnen und auf eine frühzei-

tige Identifikation von Risikokindern beruhen. Dabei wird davon ausgegangen, dass Prozesse der Schulmüdigkeit weniger mit Lernbeeinträchtigungen seitens der Jugendlichen als mit krisenhaften schulischen und/oder familiären Problemlagen zu tun haben. Obwohl im Vorfeld die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule als problematisch erachtet wurde, zeigte sich, dass eine Kooperation durchaus möglich ist und dann auch zum Vorteil für die Jugendlichen werden kann. Notwendig (wenn auch nicht hinreichend) ist, dass sich beide Bereiche öffnen und sich auf neue – verbindliche – Regeln einlassen, um Leistungen und Angebote besser zu verzahnen, ohne dass dabei Zuständigkeiten und spezifische Kompetenzen verwischt werden.

Positiv kann auch noch zu den Projekten angemerkt werden, dass geschlechtsspezifische Arbeit in Form von speziell auf Mädchen zugeschnittenen Projekten realisiert wurde und auch Jugendliche mit Migrationshintergrund adäquater gefördert werden konnten, ohne dabei zu stigmatisieren.

Dieser Bericht dokumentiert nicht nur das Modellprojekt in Nordrhein-Westfalen, sondern gibt eingangs eine umfassende Übersicht über Begrifflichkeiten, wie sie von verschiedenen namhaften Autoren in der wissenschaftlichen Literatur Einsatz gefunden haben. Des Weiteren wird ein Überblick über Umfang (hier werden diverse Studien angeführt), Ursachen und der Ablaufprozess der Schulverweigerung gegeben.

Michel, Andrea (Hrsg.)  
Den Schulausstieg verhindern.  
Gute Beispiele einer frühen Prävention  
München/Halle: Deutsches Jugendinstitut e. V., 2005

Das Thema dieser Broschüre ist eine präventive Herangehensweise an Schulmüdigkeit und Schulverweigerung. Es werden im Rahmen dieses Beitrages theoretische Abhandlungen zum Präventionsbegriff vorgenommen, Indikatoren zur Erkennung von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung beschrieben sowie angezeigte Handlungsstrategien vorgestellt. Im Anschluss daran werden Schulen sowie Projekte der Jugendhilfe mit innovativen Konzepten vorgestellt, die sich in der Arbeit mit Schulmüden bewähren konnten, auf die jedoch im Rahmen dieses Abstracts nicht eingegangen wird. Die Autorin fasst Erkenntnisse von Expertinnen und Experten aus der Praxis zusammen und systematisiert die vielfältigen Erfahrungen zum Themengebiet.

Zur theoretischen Klärung des Begriffes der Prävention greift Michel auf die Definition von Caplan zurück, der zwischen drei verschiedenen Arten von Prävention unterscheidet. Die Autorin verwendet den Begriff der sekundären Prävention, da dieser Begriff gemäß der Definition nach Caplan auf ein frühzeitiges Erkennen von ersten Anzeichen und frühzeitiges Reagieren verweist, um eine Verfestigung der Schulmüdigkeit zu verhindern. Des Weiteren bedient sich Michel des Ausdruckes der Schulmüdigkeit, da auch dieser Begriff das frühe Stadium im Abkehrprozess von Schule betont.

Hinsichtlich der möglichen Handlungsstrategien – zusammengestellt aus Erfahrungen guter Praxis – wird als zentraler Punkt die Identifizierung gefährdeter Jugendlicher benannt.

Indikatoren für Schulmüdigkeit und Schulverweigerung können sein:

- *Leistungsveränderungen*  
(z. B. Abfall um eine Schulnote im Halbjahr)
- *Fehlzeiten*  
(entschuldigt/unentschuldigt, Verspätungen etc.)
- *auffällige Verhaltensweisen*  
(z. B. Nicht-Beteiligung)
- *Änderungen im Sozial- oder Arbeitsverhalten*
- *mangelnde Integration*  
(von z. B. Quereinsteigern, Wiederholern)

Sind schulumüde Schüler/innen identifiziert, so können diese in Form von Einzelfallhilfen gefördert werden. Hier sollen Jugendliche wieder motiviert werden, in den geregelten Unterrichtskreislauf einzusteigen, und sie werden bei der Bewältigung persönlicher Probleme unterstützt. In den Projekten der Jugendhilfe werden dazu oftmals Förderpläne eingesetzt. Das sind Vereinbarungen zwischen dem Jugendlichen und den Fachkräften, in denen die gesetzten Ziele und deren mögliche Umsetzung festgehalten werden.

Es müssen aber jenseits der Einzelarbeit mit dem Jugendlichen auch Rahmenbedingungen für eine motivierende Lernatmosphäre geschaffen werden. Unterricht sollte nach Michel so gestaltet werden, dass u. a. Raum für projektorientierten Unterricht und Werkpraxis gegeben wird. Wichtig ist eine ressourcenorientierte (versus einer defizitorientierten) Lehrer-Schüler-Haltung. Darüber hinaus ist vor allem in der von Übergangsschwierigkeiten gekennzeichneten 5. Klasse in der weiterführenden Schule wichtig, vermehrt Blockunterricht sowie ausreichend Sportunterricht anzubieten. Klassenleitungsstunden und feste Gesprächskreise im Kolle-

gium sind außerdem als überaus sinnvoll zu erachten, da hier beispielsweise Konzeptfragen geklärt oder Konflikte aufgedeckt und angegangen werden können. Auch Lehrerfortbildungen sollten als fester Bestandteil implementiert werden.

Michel betont die Notwendigkeit eines intakten Sozialklimas innerhalb einer Klasse. Fehlt dieses bzw. sind die Jugendlichen nicht oder nur schlecht in die Klassengemeinschaft integriert, ist dies ein ausreichender Grund für gefährdete Jugendliche, dem Unterricht fernzubleiben. Eine konkrete Möglichkeit der Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist beispielsweise eine zusätzliche Stunde, in der Sozialkompetenzen oder Problembewältigungsstrategien vermittelt werden können.

Ein weiterer wesentlicher Punkt betrifft eine Intensivierung der Elternarbeit. Problematische Familienverhältnisse oder Erziehungsschwierigkeiten können Schulmüdigkeit begünstigen. Deshalb ist es besonders wichtig, die Zusammenarbeit zwischen Sozialpädagogen, Lehrkräften und Eltern aktiv zu gestalten. Die Umsetzung einer gelingenden Elternarbeit wird meist von allen Beteiligten als mühsam und konfliktreich wahrgenommen. Wichtig ist es deshalb, eine gleichberechtigte Atmosphäre zu schaffen, was durch aufsuchende Elternarbeit von sozialpädagogischen Fachkräften leichter erreicht werden kann.

Mutzeck, Wolfgang; Popp, Kerstin;  
Franzke, Michael; Oehme Anja (Hrsg.)  
Umgang mit Schulverweigerung.  
Grundlagen und Praxisberichte für Schule und Sozialarbeit  
Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2004  
ISBN: 3-407-32053-1

Dieser Beitrag dokumentiert die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung, des Schulverweigerer-Projektes „TAKE OFF – Jugendwerkstatt für Schulverweigerer“. Dabei wird ausführlich der Projektverlauf dokumentiert und die Ergebnisse anhand einer ausführlichen Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten und den Ursachen von Schulverweigerung reflektiert.

Initiiert wurde das Projekt „TAKE OFF“ durch den Zukunftswerkstatt e. V., einen anerkannten freien Träger, der seit 1992 im Rahmen von Jugendhilfeprogrammen mit delinquenten Jugendlichen arbeitet. „TAKE OFF“ konnte durch eine Ausschreibung des Sächsischen Landesjugend-

amtes Chemnitz mit dem Thema „Jugendwerkstatt für Schulverweigerer“ realisiert werden. Die wissenschaftliche Begleitung übernahm der Fachbereich Verhaltensgestörtenpädagogik des Institutes für Förderpädagogik der Universität Leipzig unter der Leitung von Prof. Dr. Mutzeck.

In den Jahren 1998 bis 2001 wurden insgesamt 52 Jugendliche, darunter 16 Mädchen und 36 Jungen, in das Projekt aufgenommen. Im Durchschnitt befanden sich die schulverweigernden Jugendlichen im 8. Pflichtschuljahr und waren zwischen 13 und 16 Jahre alt. Die Kriterien zur Aufnahme des Projektes waren sechsmonatige Schulabstinenz, fehlende Empfänglichkeit für Schulsozialarbeit, persönliche und soziale Probleme oder Indikationen gemäß §§ 27–32 und § 35 SGB VIII. Die übergeordnete Zielsetzung des Projektes ist eine Reintegration der Jugendlichen in die Regelschule oder in berufsvorbereitende Maßnahmen oder das Berufsvorbereitungsjahr. Es werden zudem betriebliche Praktika und Werkstattunterricht angeboten, um den Jugendlichen den Weg in die berufliche Zukunft zu erleichtern. Um eine individuelle psychologische Förderung sowie ein soziales Lernen zu optimieren, werden sozialpädagogische Unterstützungsleistungen und erlebnispädagogische Elemente in die Projektarbeit integriert.

Ein Teil der Jugendlichen konnte nach der Zeit in „TAKE OFF“ wieder in die Schule bzw. in berufsvorbereitende Maßnahmen integriert werden. Es zeigte sich jedoch, dass ehemals schulaversive Jugendliche bedingt durch die Verfestigung ihrer Problemlagen auch nach dem Projektaufenthalt keine „Musterschüler“ wurden und weiterhin große schulische Probleme aufwiesen. Die Reflexion und der Umgang mit Schule und schulischen Anforderungen hatte sich jedoch bei Einigen geändert. Abbrüche waren vor allem bei den Jugendlichen zu verzeichnen, die Drogen nahmen oder sich im Strafvollzug befanden.

Dieses Buch bedient Fachkräfte, die sich detailliert damit auseinandersetzen möchten, welche theoretischen und praktischen Aspekte auf verschiedenen Ebenen bei der Konzipierung und Durchführung eines Schulverweigerungsprojektes beachtet werden müssen.

Ulrike Richter (Hrsg.)  
Den Übergang bewältigen.  
Gute Beispiele der Förderung an der Ersten Schwelle von der  
Schule zur Berufsausbildung  
München/Halle: Deutsches Jugendinstitut e. V., 2005

Die Dokumentation von Richter beschreibt Ansätze und Projekte, die es abschlussgefährdeten Jugendlichen ermöglichen, den Übergang von der Schule in den Ausbildungsmarkt (erste Schwelle) zu meistern. Die Herausgeberin informiert anfangs über mögliche Konsequenzen der Schulverweigerung, wie sie sich für das Gemeinwesen bzw. den Einzelnen darstellen. Eingangs werden die verschiedenen methodischen Ansätze der Projekte vorgestellt und Kooperationsformen mit Betrieben, Eltern und zwischen Jugendsozialarbeit und Schule beschrieben. Anschließend werden gelungene Beispiele aus der Praxis dargestellt.

Die Zielgruppe von Förderung an der Ersten Schwelle sind abschlussgefährdete Jugendliche, die eine der letzten beiden Schulklassen der Sekundarstufe I besuchen. Voraussetzung für eine bestmögliche Förderung dieser Schülerinnen und Schüler sind Methoden und Strategien, die den jeweiligen Problemsituationen der Jugendlichen möglichst gerecht werden. Die Ansätze der Projekte sind: Schulische Förderung in Kleingruppen, arbeitspädagogische Ansätze in Jugendwerkstätten und Betrieben und integrierte sozialpädagogische Betreuung.

Im Rahmen der schulischen Förderung werden abschlussgefährdete Jugendliche in kleinen Gruppen individuell gefördert. Die Schülerinnen und Schüler werden nicht nur fachlich unterwiesen, sondern auch pädagogisch außerhalb des Unterrichts betreut. Dies kann beispielsweise ein gemeinsames Frühstück und Mittagessen sowie Sport und Freizeitangebote umfassen. Flankiert wird der Fachunterricht von handlungsorientiertem Unterricht, Praktika und Arbeitsmöglichkeiten in Werkstätten. Es wird darauf geachtet, dass sowohl der Unterricht als auch die Zeitstruktur flexibel an den Bedürfnissen der Jugendlichen ausgerichtet wird.

Innerhalb der Projekte, die sich um einen arbeitspädagogischen Ansatz bemühen, wird nach der Devise „so wenig Schule wie möglich“ werkpraktischer Unterricht (z. B. Bearbeiten von Holz und Metall) angeboten. Diese Projektform ist für Jugendliche geeignet, die bereits ein fortgeschrittenes Stadium der Schulaversion aufweisen oder denen werkpraktisches Arbeiten leichter von der Hand geht als die Bearbeitung abstrakter Aufgabenstellungen.

Eine sozialpädagogische Betreuung in einem Betrieb ist vor allem auf Jugendliche ausgerichtet, die sozial und beruflich (wieder) in die Gesellschaft integriert werden sollen. Im Vordergrund steht dabei Einzel- und Gruppenarbeit, bei denen zu den Jugendlichen eine tragfähige Vertrauensbasis aufgebaut werden soll, um dann Verhaltensänderungen initiieren zu können. Ressourcen der Jugendlichen sollen bewusst gemacht werden, um darauf aufbauen zu können. Individuelle Unterstützung finden die Jugendlichen in Form von Krisenintervention, Hilfe bei der Lebens- und Berufsplanung, Kommunikationstraining, Gewaltprävention etc. Zusätzlich werden Betriebspraktika absolviert, um berufliche Perspektiven zu öffnen und zu verfolgen.

Um den Übergang an der Ersten Schwelle zu optimieren, ist die Zusammenarbeit auf drei Ebenen notwendig: Kooperation mit Betrieben, Kooperation mit Eltern sowie Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule. Eine Zusammenarbeit mit Betrieben ist wichtig, um Jugendliche erfolgreich in Betriebe vermitteln und mit sozialpädagogischer Unterstützung integrieren zu können. Dafür ist es notwendig, die Bedenken der Betriebe gegenüber den Jugendlichen (geringe Motivation, drohender Ausbildungsabbruch, schlechte Leistungen, erhöhter finanzieller Aufwand) zu berücksichtigen und diesen entgegenzutreten. Vorwiegend kleine Betriebe, die fest in ihrer Region verwachsen sind, sowie Betriebe, die in Branchen tätig sind, die niedrige Abbruchs- und hohe Übernahmequoten versprechen, sind die Zielgruppe von Kooperationsbemühungen. Es hat sich ebenfalls bewährt, Betriebe mit Inhabern nicht-deutscher Herkunft mit einzubeziehen, da hier Jugendliche mit Migrationshintergrund durch ihre Zweisprachigkeit erhöhte Chancen haben, untergebracht zu werden.

Weiterer Kooperationspartner sind die Eltern. Einerseits gibt es partiell Zusammenhänge zwischen Schulproblemen und Problemkonstellationen in den Herkunftsfamilien, andererseits sind die Eltern bei den meisten Jugendlichen auch in dieser Ablösungsphase immer noch Ansprechpartner hinsichtlich beruflicher Zukunft. Darum ist es unabdingbar, Eltern in diesen Prozess zu involvieren.

Schließlich ist darauf zu achten, dass bei einer Zusammenarbeit der verschiedenen beruflichen Disziplinen (Lehrkräfte, Sozialarbeiter, Arbeitsanleiter) gegenseitiger Respekt der Professionen, intensive Zusammenarbeit und personelle Kontinuität vorausgesetzt werden.

Von den 15 in dieser Dokumentation vorgestellten Projekten verfolgen neun ein explizit berufsorientiertes Konzept, was Werkstattarbeit, Praktika und Ausbildungsplatzakquise beinhaltet. Die anderen sechs Projekte fokussieren im Rahmen einer schulischen Förderung die Erreichung eines Schulabschlusses bzw. die (Re-)Integration in Schule.

Interessant ist diese Dokumentation sowohl Schulen, die sich über die unterschiedlichen Möglichkeiten der Unterstützung bei dem Übergang von Schule in den Arbeitsmarkt informieren möchten, und für Fachkräfte der Jugendsozialarbeit, die sich Anregungen durch die verschiedenen Projektbeispiele verschaffen können.

Schmidt, Mareike (Hrsg.)  
Innovative Schulmodelle für eine verbesserte Vorbereitung von Jugendlichen auf Erwerbsarbeit  
München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut e. V., 2002  
Aus Serie: Praxismodelle. 12

Dieses Materialienband wurde im Anschluss an das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Forschungsprojekt „Anforderungen an Schule in einer veränderten Erwerbsgesellschaft“ im Deutschen Jugendinstitut erarbeitet. Dies stellt ein Forschungsprojekt dar, das die Untersuchung von Schulen zum Gegenstand hatte, die bei der Vorbereitung ihrer Schülerinnen und Schülern auf die Anforderung der Arbeitswelt neue Wege gehen. Darüber hinaus wurde ein Teil der hier dokumentierten Praxismodelle im Rahmen verschiedener vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderter Forschungsprojekte vom Deutschen Jugendinstitut erfasst und vor Ort begutachtet.

In diesem Materialienband wird eine Auswahl innovativer Praxismodelle für eine verbesserte Vorbereitung von Schülerinnen und Schülern auf ihr späteres Leben mit Blickrichtung Berufswahl und Erwerbsarbeit vorgestellt. Unterschiedliche regionale und wirtschaftliche Rahmenbedingungen haben vielfältige Handlungsansätze hervorgebracht. So steht bei einigen Projekten auf Grund eines regionalen Lehrstellenmangels bzw. wegen der Benachteiligung verschiedener Zielgruppen (Hauptschülerinnen und Hauptschüler; Mädchen allgemein, Jugendliche mit Migrationshintergrund) bei der Lehrstellensuche die Vermittlung in Ausbildung über Praktika, vertragliche Kooperation mit Betrieben und die Zertifizierung von

Schlüsselqualifikationen im Vordergrund. Andere Schulen wiederum nähern sich der Problematik durch den Einsatz neuer Lern- und Lehrmethoden, wie Jahrgangsteam, Epochenunterricht oder interdisziplinärem Lernen.

Gemeinsam ist allen Praxismodellen, dass durch das Engagement der Fachkräfte das starre System Schule aufgebrochen wurde, um in Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen den gesellschaftlichen Auftrag der Erziehung der Kinder und Jugendlichen zu selbstständigen Persönlichkeiten und ihrer optimalen Vorbereitung auf die Anforderungen nach der Schule – im persönlichen und im Erwerbsleben – einzulösen.

Es handelt sich bei 18 Projekten um Schulen, die den für Jugendliche oft problematischen Übergang Schule – Ausbildung/Beruf als obligaten Bestandteil ihrer schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit akzentuieren und dabei neue Wege beschreiten. Dies geschieht mittels neuer Konzepte bei der Lebens- und Berufsvorbereitung der Schülerinnen und Schüler, durch Kooperation mit außerschulischen Akteuren und /oder parallel einer Öffnung der Schule. Weitere elf Projekte sind außerschulisch getragen und kooperieren bei gleicher Zielrichtung „Unterstützung bei der Überwindung der Ersten Schwelle“ mit Schulen, um den Schülerinnen und Schüler ihre Hilfen und Angebote zu offerieren.

Die Projekte wurden in drei Hauptbereiche eingeteilt. Die in diesem Band unter dem Titel „Praktikum: Der Betrieb als Lernort“ vorgestellten Schulen versuchen über das obligatorische Schülerbetriebspraktikum hinaus durch Erweiterung des Praktikumsanteil den Jugendlichen einen vielseitigeren Einblick in die Arbeitswelt und den Berufsalltag zu ermöglichen. Darüber hinaus sollen damit den benachteiligten Jugendlichen gezielt Zugänge zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt eröffnet werden.

Ein weiterer Handlungsansatz liegt in der Förderung von „Schlüsselqualifikationen und Lebenskompetenzen“. Ziel ist die Aneignung von fachübergreifenden Kompetenzen im Zusammenwirken von interdisziplinärem, projektbezogenem und handlungsorientiertem Lernen. Die Schülerinnen und Schüler sollen damit befähigt werden, in fachübergreifenden Zusammenhängen zu denken. Außerdem sollen sie sich Fähigkeiten wie Durchsetzungs- und Kommunikationsvermögen, Konflikt- und Problemlösung, Teamarbeit aneignen.

*Die Integration neuer curricularer Bausteine zur Berufswahrvorbereitung und Lebensplanung* in den regulären Lehrplan stellt eine dritte Möglichkeit der Vorbereitung von Schülerinnen und Schüler auf das spätere (Erwerbs-) Leben dar. Dabei decken die vorgestellten Projekte den breiten Handlungsspielraum der Schulen auf: von Lerneinheiten im Wahlpflichtbereich über fachübergreifendes Training bis hin zum baukastenartigen Lehrprogramm (Klasse 5 bis 10).

Der vorliegende Materialienband soll zum einen Fachleuten die Bandbreite der innovativen Ansätze verdeutlichen und zum anderen Motivations- und Handlungshilfe für noch unentschlossene Schulen bieten, um selbst aktiv zu werden.

Schreiber, Elke (Hrsg.)

Nicht beschulbar?

Gute Beispiele für den Wiedereinstieg in systematisches Lernen

München/Halle: Deutsches Jugendinstitut e. V., 2005

Die Dokumentation von Schreiber beschreibt außerschulische Projekte der Beschulung von Schulverweigerern. Im ersten Teil beschäftigt sich die Autorin kurz mit der Diskussion um die vielfältigen Begriffsdefinitionen von Schulverweigerung sowie den Ursachen und einer Charakterisierung der Zielgruppe. Anschließend folgt die Beschreibung der Zielsetzungen und Konzeptionen der außerschulischen Projekte sowie die Darstellung an 16 gelungenen Praxisbeispielen.

In der wissenschaftlichen Literatur herrscht eine unklare Begriffsverwendung hinsichtlich des Terminus „Schulverweigerung“. Schreiber bestimmt Schulverweigerung anhand des quantitativen Ausmaßes (Häufigkeit und Dauer des Fehlens) als auch an qualitativen Maßstäben (Verhaltensmuster, Erscheinungsformen).

Meist sind bei den betroffenen Jugendlichen mehrere prekäre Faktoren vorhanden: Einerseits können Schwierigkeiten in der Persönlichkeitsstruktur, andererseits auch familiäre Konfliktsituationen (z. B. Arbeitslosigkeit der Eltern, Suchtproblematiken, Heimunterbringung) oder das Bildungs- bzw. Schulsystem zu Schulabsentismus führen. Zahlreiche Studien belegen nach Schreiber, dass die meisten schulverweigernden Jugendlichen zwischen 13 und 16 Jahre alt sind, wobei sich die Tendenz in

jüngster Zeit dahin gehend entwickelt, dass Kinder und Jugendliche immer früher Schule und Unterricht abweisen. Schulverweigerung ist quer durch alle Bildungsstufen anzutreffen, allerdings sind Hauptschulen besonders betroffen.

Gemäß Schreiber soll die außerschulische Förderung schulverweigernden Jugendlichen, die monatelang dem Schulunterricht fern blieben, die Möglichkeit eröffnen, den versäumten Lernstoff aufzuholen, sich wieder an den Schulalltag zu gewöhnen und somit Chance zu erhalten, den Schulabschluss zu erwerben. Darüber hinaus sollen sozialpädagogische und psychologische Hilfestellungen zur Bearbeitung und Bewältigung individueller Lebenskrisen gegeben werden.

Wesentliche Unterschiede zur regulären Schule finden sich bei den räumlichen, pädagogischen und den konzeptionellen Faktoren. So stützen sich außerschulische Projekte für schulverweigernde Jugendliche auf die Kombination von sozialpädagogischer Begleitung, schulischem Lernen und werkpraktischem Arbeiten. Es werden beispielsweise im Rahmen werkpraktischer Arbeiten Jugendliche an Tätigkeiten herangeführt, die ihre persönlichen Neigungen aufdecken sollen und somit das berufliche Perspektivenspektrum erweitern. Zudem werden damit auch Erfolgserlebnisse vermittelt. Die schulischen Defizite werden durch gezielte und individuell angepasste Unterrichtseinheiten aufgeholt. Angestrebt wird ein Schulabschluss (insbesondere Hauptschulabschluss), der auch extern erworben werden kann. Die Verweildauer im Projekt richtet sich nach der Notwendigkeit der Jugendlichen, Schulstoff nachzuholen bzw. soziale Kompetenzen zu erlangen, und variiert zwischen mehreren Monaten und einem Jahr, kann aber auch verlängert werden. Schreiber merkt kritisch an, dass es meistens mangels finanzieller und personeller Ressourcen den Projekten nicht möglich ist, die Jugendlichen nach dem Projektende weiter zu begleiten.

Eine aktive Elternarbeit wird in den Projekten angestrebt (z. B. mittels Elternabend, Einzelgesprächen, Hausbesuche), auch wenn sich in vielen Fällen ein hilfreicher Austausch mit den Eltern schwierig gestaltet, da sich die Eltern ihrerseits zumeist in finanziellen bzw. sozialen Problemlagen befinden oder schlicht der Wille zur Zusammenarbeit fehlt. Die Kooperation mit Eltern mit Migrationshintergrund stößt z. T. auf Sprachprobleme oder kulturelle Barrieren.

Bedeutsam für die Projekte ist die Kooperation mit Betrieben, Schulen sowie Behörden und Ämtern. Hier können die Fachkräfte Unterstützungsleistungen für ihre Jugendlichen in Anspruch nehmen.

Im zweiten Teil der Dokumentation beschreibt Schreiber sechzehn außerschulisch arbeitende Projekte, anhand derer gelungene Interventionsstrategien gegen Schulverweigerung aufgezeigt werden. Dabei unterteilen sich die vorgestellten Projekte in solche, die eine komplette außerschulische Betreuung der Jugendlichen übernehmen und andere, bei denen die außerschulischen Förderungen zusätzliche Angebote für die Jugendlichen darstellen. Darüber hinaus werden Projekte dargestellt, die zielgruppenspezifisch arbeiten (Migrantinnen und Migranten, geschlechtsspezifische Arbeit mit Jungen und Mädchen).

Die Dokumentation von Schreiber ist interessant für Leserinnen und Leser, die sich mit Interventionsmöglichkeiten in der außerschulischen Förderung schulaversiver Jugendlicher auseinandersetzen möchten. Anhand von ausführlichen Projektbeschreibungen unterschiedlicher Projekte ist ein plastischer Einblick in diese Form der Arbeit mit schulverweigernden Jungen und Mädchen möglich.

Schreiber, Elke; Schreier, Kerstin (Hrsg.)  
Praxismodelle zur sozialen und beruflichen Integration von  
Jugendlichen:  
Die Preisträger des Wettbewerbs „Fit für Leben und Arbeit“  
München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut e. V., 2000

Die in diesem Materialienband dokumentierten Praxismodelle wurden im Wettbewerb „Fit für Leben und Arbeit – neue Praxismodelle zu sozialen und beruflichen Integration von Jugendlichen“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und der kommunalen Spitzenverbände, ausgezeichnet. Dieser Wettbewerb wurde vom Deutschen Jugendinstitut wissenschaftlich begleitet.

Die Preisträger dieses Wettbewerbs werden in Form von sogenannten „Steckbriefen“, die durch Stichpunkte zu den Projektrahmen und den Zielgruppen sowie durch knappe Beschreibungen Einblick in die Arbeit der Projekte vermitteln sollen, präsentiert.

Im Steckbrief sind zum einen der Träger des Projektes, sein Standort, der Förderzeitraum, der Gegenstand und damit der inhaltliche Schwerpunkt der Projektarbeit, die Handlungsfelder und Angaben zu möglichen (Teil-)Abschlüssen enthalten. Dem Steckbrief können ferner Informationen

über die Zielgruppe (Geschlecht, Alter, Nationalität, besondere schulische, berufliche und soziale Merkmale) und über die Kapazität des Projektes entnommen werden. In Kurzbeschreibungen werden skizzenhaft Zielstellungen und die Umsetzung der Praxismodelle dargestellt.

Schreiber-Kittl, Maria (Hrsg.)  
Lernangebote für Schulabbrecher und Schulverweigerer.  
München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut e. V., 2001  
Aus Serie: Praxismodelle. 7

Die in diesem Materialienband vorgestellten Praxismodelle wurden im Rahmen verschiedener vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderter Forschungsprojekte des Deutschen Jugendinstitutes ermittelt und vor Ort begutachtet. Diese Modellprogramme waren: „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“, „Freiwilliges soziales Trainingsjahr“, der Wettbewerbs „Fit für Leben und Arbeit“ und die Datenbank „Praximo – Praxismodelle Jugend in Arbeit“.

Die Praxismodelle wurden in diesem Band den drei Projekttypen zugeordnet: Projekte mit Angeboten am Lernort Schule, mit außerschulischen Lehrangeboten und schließlich Projekte für besondere Zielgruppen. Die Herausgeberin verfasste überdies eine informative Einleitung, in der sie grundlegende Ziele, Methoden und Ergebnisse der Projekte darstellt. Im Folgenden sollen kurz die wichtigsten Ergebnisse der Projekte angedeutet werden.

Gemäß der Autorin zeigte sich, dass die große Mehrheit der Jugendlichen in den Projekten für Schulverweigerer und Schulabbrecher nach ersten Anlaufschwierigkeiten gut mitarbeitet und sich selbst – mit Hilfe der Erzieher – schulische und/oder berufliche Ziele (individueller Förderplan/ Bildungshilfeplan) setzt, auch wenn deutlich ist, dass nicht alle Abgängerinnen und Abgänger den Übergang in die Arbeitswelt erfolgreich schaffen werden. Die Pädagoginnen und Pädagogen, so Schreiber-Kittl weiter, berichten von Erfolgserlebnissen – zum Teil in Bereichen, in denen die Jugendlichen früher ausschließlich negative Erfahrungen hatten – und von einer „gesteigerten Konfliktfähigkeit“ der Jugendlichen. Insgesamt scheinen die Jugendlichen ihre Probleme und Schwierigkeiten besser angehen zu können. Nur wenige Jugendliche haben von sich aus ihre Schulzeit im Projekt oder in der Maßnahme abgebrochen.

Das Ziel, Schulverweigerer wieder in die Herkunftsschule zu integrieren, kann jedoch nicht generell verfolgt werden. Wenn überhaupt, kann die Reintegration nur bei jüngeren Schüler und Schülerinnen gelingen, die noch einige Jahre Schulpflicht vor sich haben und deren schulische Fehlzeiten die Rückkehr in die Regelschule nicht völlig aussichtslos erscheinen lassen. Ein weiteres Ergebnis ist, dass durch die Präsenz und die bisherige Arbeit der Projekte die Regelschulen nach anfänglichem Misstrauen die außerschulischen Hilfsangebote der Projekte gerne in Anspruch nehmen. Hier besteht jedoch die Gefahr, dass schwierige Schüler vorschnell in Einrichtungen der Jugendhilfe „abgeschoben“ werden, ohne dass eigene schulische Strukturen hinterfragt werden. Außerdem besteht das Risiko, dass durch den Anspruch der Projekte, in den schulischen und fachpraktischen Unterricht die soziale Lebenswelt der Jugendlichen einzubeziehen, die notwendige (emotionale) Abgrenzung für die Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeiter nicht oder nur ungenügend erfolgt. Dies kann eine Überforderung der Pädagoginnen und Pädagogen zu Folge haben und damit die Projekte auf lange Sicht möglicherweise gefährden.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist in vielen Projekten die mangelnde bzw. nicht vorhandene „Nachsorge“ der Teilnehmer. Nach einem meist einjährigen Projekt, in dem der Schüler eine Rundumbetreuung erfährt, steht er nach Beendigung der Projektzeit meist „ungeschützt“ und allein vor der Herausforderungen der sozialen und der Arbeitswelt.

Nach Schreiber-Kittl zeigen die in diesem Band dokumentierten Projekte eine Vielfalt von Handlungsmöglichkeiten überwiegend auf der Seite der Jugendhilfe auf. Die Strukturen auf der Seite der Schule sind sicherlich weniger flexibel. Dennoch ist eine Zusammenarbeit zwischen den beiden Institutionen machbar und wird – wie dieses Band zeigt – auch vielerorts bereits praktiziert, ohne dabei Unterschiede von Schule und Jugendhilfe zu negieren. Und im Gegenteil: Gerade beide zusammen, die Schulpädagogik und die sozialpädagogischen Ansätzen und Methoden – so Schreiber-Kittl – würden sich zu einem unschlagbarem Team in der Arbeit mit Schulverweigerern ergänzen.

Zschesche, Tilman

Berufs- und arbeitsweltbezogene Schulsozialarbeit:

Ein Modell für die berufsübergreifenden Fortbildung von  
LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen

In: „Alle mit ins Boot nehmen“. Berufliche Qualifizierung für  
Jugendliche mit besonderem Förderbedarf

Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, 2003, S. 73–77.

Um Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf den Übergang von der Schule in die Ausbildung bzw. in die Berufswelt zu erleichtern, ist es notwendig, eine Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zu forcieren. Diese Kooperation gestaltet sich jedoch in der Praxis bedingt durch Vorurteile oder Fehlinformationen oft recht schwierig. Im Rahmen des BQF-Programmes bietet das Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e. V. in Form des Modellprojektes „Berufs- und arbeitsweltbezogene Jugendarbeit“ eine für Sozialarbeiter und Lehrkräfte gemeinsame Fortbildung an. Hier soll durch eine gemeinsame Qualifizierung von Lehrkräften und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in neunmonatigen Kursen eine gelingende Zusammenarbeit vorbereitet werden. Im Rahmen dieser Kurse wird mit Schulen gemeinsam ein Projekt durchgeführt und ausgewertet. Mögliche thematische Schwerpunkte sind beispielsweise soziales Lernen und Gruppenentwicklung oder Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die Projektpräsentationen werden im Internetauftritt des Modellprojektes vorgestellt. Diese Fortbildungen des Modellprojektes wurden sehr positiv von den Teilnehmerinnen und Teilnehmer beurteilt.



## REIHE „ÜBERGÄNGE IN ARBEIT“ IM DJI VERLAG DEUTSCHES JUGENDINSTITUT

Bezug mit beigelegter Bestellkarte über den Buchhandel, es gelten die Bezugsbedingungen von VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden (vormals Leske + Budrich, Opladen)



Thomas Gericke, Tilly Lex, Günther Schaub,  
Maria Schreiber-Kittl, Haike Schröpfer (Hrsg.)

### Jugendliche fördern und fordern

Strategien und Methoden  
einer aktivierenden  
Jugendsozialarbeit

Übergänge in Arbeit, Band 1  
München: DJI Verlag 2002  
356 S., EUR 14,50 (D)  
ISBN: 3-87966-404-8



Maria Schreiber-Kittl  
Haike Schröpfer

### Abgeschrieben?

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung  
über Schulverweigerer

Übergänge in Arbeit, Band 2  
München: DJI Verlag 2002  
232 S., EUR 9,80 (D)  
ISBN: 3-87966-405-6



Thomas Gericke

### Duale Ausbildung für Benachteiligte

Eine Untersuchung zur  
Kooperation von Jugend-  
sozialarbeit und Betrieben

Übergänge in Arbeit, Band 3  
München: DJI Verlag 2003  
144 S., EUR 8,90 (D)  
ISBN: 3-87966-407-2



Tilly Lex, Günther Schaub

### Arbeiten und Lernen im Jugendhilfebetrieb

Zwischen Arbeitsförderung und  
Marktorientierung

Übergänge in Arbeit, Band 5  
München: DJI Verlag 2004  
276 S., EUR 9,90 (D)  
ISBN: 3-87966-409-9



Ulrike Richter (Hrsg.)

### Jugendsozialarbeit im Gender Mainstream

Gute Beispiele aus der  
Praxis

Übergänge in Arbeit, Band 4  
München: DJI Verlag 2004  
340 S., EUR 9,90 (D)  
ISBN: 3-87966-408-0