Dr. Heinrich Ricking
Universität Oldenburg
F 1 – Sonderpädagogik
26111 Oldenburg

Die Förderung schulmüder Jugendlicher im Spannungsfeld von Schulreform und alternativen Beschulungseinrichtungen

Problemstellung

Derzeit sind Fortschritte in der Schulabsentismusforschung und -praxis v.a. aus der Sonder- und Sozialpädagogik zu vernehmen, die an verschiedenen Studienstätten (u.a. Hamburg, Bremen, Köln, Leipzig, Halle, Oldenburg) daran arbeiten die Frage illegitimer Schulversäumnisse intensiv zu klären und den Praktikern effiziente Strategien und Maßnahmen anzubieten (z.B. Thimm 2000, Warzecha 1999, Simon/Uhlig 2002, Schulze 2003, Puhr 2003, Ricking 2003, Mutzeck/Popp/Franzke/Oehme 2004). Ein Anschwellen der Fachliteratur, die steigende Zahl von Fortbildungen und Tagungen sowie Zeitungs- und Zeitschriftenartikel zu diesem Themenkomplex seit Mitte der 90er Jahre sind deutliche Indikatoren dafür, dass hierzulande das praktische Problem im Bereich der Lehre und Forschung aufgegriffen, aufgearbeitet und aktualisiert wird. Dabei schwingt in der Diskussion sowohl auf fachlicher als auch auf feuilletonistischer Ebene oft die nachdrückliche Versicherung mit, dass die Zahl schwänzender Schüler unablässig steige – als wenn dies zur Legitimation der Notwendigkeit sich mit dem Thema zu befassen nötig wäre. Ob nur die Zahl der Bußgeldverfahren steigt (Erbacher-Probst/Hartwig 1998), weil Schulen dieses Mittel konsequenter nutzen oder sich die illegitimen Schulversäumnisse tatsächlich in den vergangenen Jahren erhöht haben, darüber ist bislang kein empirischer Nachweis geführt worden (vgl. die kritische Position bei Ehmann/Rademacker 2003, 58).

Die öffentliche Aufmerksamkeit und die Aktivität in den Kultusministerien hierzu hat jedoch überwiegend positive Folgen gezeitigt. Es ist schwerer geworden das Problem zu tabuisieren, das Interesse an dem Thema und vermutlich auch die Sensibilität für die Lebenslagen der häufig fehlenden Schüler ist gestiegen (s. Fallstudien bei Puhr et al. 2001). Die Konsequenzen, die diese positive Entwicklung in der pädagogischen Landschaft v.a. auf institutioneller Ebene hinterlässt sind uneindeutig, vielschichtig und folgen keinem bildungspolitischen Plan. Die Entwicklungen betreffen u.a. das sich um Schulen entwickelnde Hilfesystem, die Durchsetzung der Schulpflicht mit rechtlichen Mitteln und die separierende Förderung schulisch bereits desintegrierter Schüler.
Insofern sollte m.E. die Suche nach präventiven und früh-interventiven Strategien stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt und die Veränderung von Unterricht und Schule im Sinne Schulzes (2003, 203) als Teil einer umfassenderen Handlungsstrategie betrachtet werden:

1. „Problemanalyse (Schüler-Umfeld-Analyse)
2. Beratung (Pädagogen, Eltern/Familie, Schüler/Mitschüler)
3. Veränderung von Unterricht/Schule
4. Kooperationspartner/Bildung von Netzwerken“.

Vor diesem Hintergrund ist es geboten über Gestaltungsoptionen im Handlungsfeld Schule nachzudenken, denn normativ sollte auch in diesem Feld der sonderpädagogische Grundsatz gültig sein, dass erst dann separierende Einrichtungen beansprucht werden, wenn alle im weitesten Sinne pädagogischen Optionen im Mainstream ausgeschöpft sind und nicht zum erwünschten Erfolg geführt haben. Die letztgenannte Kondition wird jedoch häufig ignoriert oder Schulen unterschätzen den Rahmen ihrer Möglichkeiten. Insofern ist die gegenwärtige Entwicklung kritisch zu hinterfragen: Einerseits erleben die Praxisprojekte insbesondere bei privaten Trägern einen ungeahnten Boom und polizeiliche Dienste werden in absehbarer Zeit wohl flächendeckend in Anspruch genommen, andererseits passiert noch relativ wenig hinsichtlich des präventiven und früh-interventiven pädagogischen Umgangs mit Schulabsentismus in den Schulen.

Begriffs- und Gegenstandsverständnis

Schulabsentismus ist nicht als homogenes Verhaltensmuster zu verstehen, die beobachtbaren Phänomene und Verhaltensmuster zeigen hohe Varianz. Es bildet die Ausdrucksform und Folge ganz unterschiedlicher Problemkonstellationen zwischen Umfeld und innerem System des Schülers. Zentraler Bezugspunkt ist die Schulpflicht, die als Zwangsnorm eine unbedingte Verhaltensaufforderung für Schüler beinhaltet, von der in der Praxis nur Krankheit oder begründete Beurlaubungen entbinden. Häufig auftretende Verhaltensmerkmale und empirisch belegte Bedingungsfaktoren wurden in drei klassifikatorische Einheiten, das eher schulaversiv geladene und unlustbetonte Schulschwänzen, die angstbedingte Schulverweigerung und das Zurückhalten von Schulpflichtigen durch Erziehungsberechtigte oder Ausbilder untergliedert (vgl. Ricking 2003). Dabei lässt sich Schulabsentismus einbetten in den komplexeren Bereich schulmeidender bzw. schulaversiver Verhaltensmuster (Schulze et al. 2000).

Der rechtliche Interventionsrahmen

In vielen Schulen dominiert nach wie vor eine rechtliche Interpretation und Einordnung von schulischem Absentismus, der gemäß Schulpflichtverletzungen durch gesetzlichen Schulzwang geahndet wird. In der Literatur gibt es über den Verlauf und die Effektivität rechtlicher Maßnahmen bei Schulpflichtverletzungen, inklusive Zwangsmaßnahmen, kaum detaillierte Angaben (Ehmann/Rademacker 2003). Selbst über die Wirkung der obligatorisch im Verwaltungsverfahren durchzuführenden Schulpflichtgesetze der Länder sind kaum Angaben erhältlich. Es ist m.E. zu bezweifeln, ob eine Geldstrafe für Eltern, die häufig den erzieherischen Einfluss auf das Kind oder den Jugendlichen verloren oder stark eingebüßt haben, als angemessene Sanktionen betrachtet werden können, zukünftigen Absentismus zu verhindern. Ohne ein pädagogisch motiviertes Konzept, das den Umgang mit Schulabsentismus proaktiv und kontrolliert durchzuführen gestattet, kommt der Funktionalität der Institution leicht die erste Priorität zu. Der Fall wird behandelt. Der Schüler mit seinen Sorgen und Nöten steht hintenan. Eine spezifische, den Absentismus bedingende Problemlage bleibt unberührt. Der pädagogische Sinn des Bußgeldverfahrens und der Zwangszuführung sowie deren Effektivität ist aufgrund des oftmals problemunspezifischen Einsatzes, der häufig fehlenden erzieherischen Wirkung und der unerwünschten Nebeneffekte fragwürdig.

Das Verfahren kann ggf. dann seinen Zweck erfüllen, wenn Erziehungsberechtigte den Schüler bewusst von der Schule zurückhalten (s.o.).
Es sollte herausgestellt werden, dass lediglich mit Zwang das Ziel des regelmäßigen Schulbesuchs eines nur sporadisch erscheinenden Schülers kaum im Bereich des Möglichen liegt. Die drastische Durchsetzung des Schulzwangs wie in manchen US-amerikanischen Modellen kann zwar dabei helfen die Attraktivität der außerschulischen Räume abzubauen, der so erzwungenen Anwesenheit mangelt es jedoch an einer schulpädagogischen Komponente, die dafür Sorge trägt, dass die in Kaufhäusern Aufgegriffenen einerseits vom Unterricht auch profitieren, andererseits langfristig an die Schule gebunden werden, d.h. positive Bindungen und Interesse an schulischen Abläufen und Inhalten entwickeln, die Voraussetzung für effektive Lernprozesse sind (Ricking 2003).

Prävention und frühe Intervention in Schulen

Die obigen Ausführungen veranschaulichen, dass Schulabsentismus durch unausgeglichene Relationen zwischen Schüler und Schule definiert ist, d.h. es mangelt an Passung zwischen den Voraussetzungen, Möglichkeiten und Intentionen des Schülers und den Anforderungen und Zielen der Schule. Korrektive Handlungsstrategien intendieren aus diesem Blickwinkel Veränderungen im System zu vollziehen, die zu höheren Passungen und störungsärmeren Relationen führen.
In der anglo-amerikanischen Literatur werden in der ganz überwiegenden Zahl Interventionsprogramme und -maßnahmen empfohlen, die dann zum Einsatz kommen, wenn das Schulbesuchsproblem bereits manifest und mitunter habitualisiert ist (Bell et al. 1994). Da es den Schülern an Selbstverstärkung für den Schulbesuch mangelt, werden in Programmen der Verhaltensmodifikation vorübergehend externe Verstärker systematisch eingesetzt, um Lernverhalten und Anwesenheit zu fördern (vgl. Ricking 2003). Insbesondere Schulschwänzer benötigen mehr Kontakte, eine engere Führung und mehr Aufsicht als Schule üblicherweise bietet. So beinhalten viele Programme Anteile von Kontrolle und Verstärkung des Zielverhaltens im Rahmen eines Verhaltensvertrages (Evelo et al. 1996).
Mit der Ausrichtung der schulischen Bedingungen auf die (speziellen) Bedürfnisse der häufig fehlenden Schüler ist die Verstärkung und Förderung der Anwesenheit und inneren

Teilhabe am Unterricht verbunden. Hier findet sich der eigentliche pädagogische Ansatzpunkt, denn es geht nicht primär um physische Anwesenheit, sondern darum durch positiv erlebte Beziehungen und eine stimulierende Umgebung Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder zu ermöglichen. Die schulische Teilhabe sollte gezielt verstärkt werden, denn auch erzwungene Anwesenheit führt selten zu lernförderlichem Verhalten und zur Lernbereitschaft im Unterricht. Die entscheidende präventive Variable in diesem Komplex bildet die Wahrscheinlichkeit für einen Schüler in Schulaktivitäten involviert zu werden. Zentrale Bezugspunkte hierfür sind verlässliche und als wertvoll eingeschätzte Beziehungen sowie Neugier und Interesse an den Handlungen, die sich in Schule und im Unterricht vollziehen (Schulze et al. 2000). Hier wird die pädagogische, akademische und räumliche Verfassung der Schule angesprochen, ihre Fähigkeit einen Lern- und Lebensraum anzubieten, der einladend und anregend ist, intensive Beziehungen zwischen allen an Schule Beteiligten zulässt und eben auch auf Schüler, die bereits randständige Positionen einnehmen, integrierend wirkt (Kastirke/Ricking 2004). Auch die o.g. Erfahrungen aus den alternativen Projekten sind dabei relevante Bestimmungsstücke. Ergänzend sollen im Folgenden einige Anregungen zur Verbesserung der schulischen Handlungskompetenz in dieser Frage umrissen werden (vgl. Wittrock/Schulze 2000).

Schulleitung und -organisation

Entgegen seiner Bedeutung wird Schulabsentismus in der Schule und Schulleitung oftmals nur als geringfügige Störung schulischer Ordnung erlebt, die in der internen Diskussion allenfalls am Rande bedacht und in der Außendarstellung der Schule tabuisiert wird. Mit dieser Haltung ist ein effektives Management des Problems nicht zu leisten. Erforderlich ist eine lösungsorientierte Einstellung in der Schule, die Offenheit vermittelt und unterstützende Dienste von außen aktiv integriert. Es ist in diesem Zusammenhang von zentraler Bedeutung, dass sich Schulen vernetzen, im Sinne der Förderung der betroffenen Schüler weitere außerschulische Kompetenzen nutzen und entsprechend in ein lebendes System professioneller Hilfen eingebunden sind, um schnell und effektiv handeln zu können. Regelmäßige Kontakte mit abgestimmten und pädagogisch reflektierten Verfahrensweisen (v.a. hinsichtlich der Gestaltung von Übergängen) sollten zum Jugend-, Ordnungs- und Schulamt, zu medizinischen (s. klinisches Behandlungsmodell bei Lüders/Romer 2000) und anderen therapeutischen

Diensten, zur Polizei, Schulpsychologie, zur Jugendgerichtshilfe und zu alternativen Beschulungseinrichtungen existieren.

Didaktik

Hinter den unterrichtlichen Themen und ihrer Aufarbeitung verbirgt sich insbesondere für viele weniger bildungsorientiert aufgewachsene Schüler die Sinnfrage schulischen Lernens. Sie sind nicht in der Lage, eine subjektive Bedeutung in den von ihnen erwarteten Handlungen zu erkennen und landen nach einer gewissen Zeit in einem Motivationsloch. Insofern ist unter präventivem Aspekt eine didaktisch-methodische Konzeption zu präferieren und eine Lernumgebung zu schaffen, die auch schwächeren Schülern Erfolge ermöglichen und die Tätigkeit in der Schule als sinnvoll und erfüllend erleben lässt. Die Lernforschung betont in diesem Zusammenhang eine größtmögliche Abstimmung von objektiven Lernanforderungen und subjektiven Lernvoraussetzungen und -erfahrungen des Schülers. Es ist somit bedeutsam den lebensweltlichen Kontext der Schüler bei der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen und sie als aktiv Handelnde in die Vorbereitung und Durchführung der Lernzeit einzubeziehen (Schulze 2003).

Einige Schulen sind dazu übergegangen, den Unterricht phasenweise in Werkstätten zu verlagern, die mehr Möglichkeiten zur Handlungsorientierung und zur Verknüpfung praktischen und theoretischen Wissens anbieten.

Lehrerverhalten

Ein Schlüssel der Prävention von Schulabsentismus liegt beim Lehrerverhalten, das viele seiner Einflussgrößen berührt. Lehrer zu motivieren, sich für die Integration häufig fehlender Schüler einzusetzen, ist daher eine wichtige Aufgabe der Schulleitung. Dass manche Lehrer zu hilfreichen Handlungen kaum Bereitschaft zeigen, kann darin begründet sein, dass sie über keine Kenntnis von Interventionsstrategien verfügen, sie Absentismusprävention nicht zu ihren Aufgaben zählen oder befürchten, damit gegen eigene Interessen zu verstoßen. Jeder Lehrer weiß, dass abwesende Schüler den eigenen Schulalltag mitunter erleichtern, denn so können sie den anwesenden und lernwilligen Schülern ihre volle Aufmerksamkeit schenken. Da Schulschwänzen häufig im Verein mit weiteren Verhaltensproblemen auftritt, haben sie zudem weniger

Störpotenzial in der Klasse. Daher sollten diejenigen Lehrer von der Schulleitung unterstützt und honoriert werden, die präventive Maßnahmen nutzen und sich für den Verbleib der Schüler in der Schule einsetzen.

Voraussetzung für eine effektive Intervention ist das Erkennen des Problems durch die akkurate Erfassung der Versäumnisse. Unerkannter Absentismus wirkt verstärkend. Es ist daher anzuraten, in jeder Unterrichtsstunde die Anwesenheitspflicht einer Überprüfung zu unterziehen und damit einen wesentlichen Baustein in der Prävention von Schulabsentismus zu schaffen. So ist es möglich zu erfahren, welches Ausmaß die Versäumnisse aufweisen, z.B. durch Ermittlung des Prozentsatzes gefehlter Stunden (Fehlquote) des vergangenen Schulhalbjahres; welche Dauer die einzelnen Versäumnisphasen haben (z.B. schwerpunktmäßig stunden-, tage- oder wochenweise) und wie sich die Verteilung der Fehlzeiten auf Klassen und Jahrgänge gestaltet. Daneben sollte die Struktur des Absentimus hinsichtlich der Schulstunden, Fächer und Wochentage bestimmt werden. Die erlangten Daten sind zusammenzufassen, auszuwerten und darzustellen, so dass die Entwicklung der Anwesenheitsrate auf Schul-, Jahrgangs und Klassenebene diskutiert und interpretiert werden kann und folgende pädagogische Schlussfolgerungen eine solide Basis aufweisen.

Die bedeutendste Lehreraufgabe neben der Vermittlung von Unterrichtsinhalten ist nach Schulze et al. (2000) Beziehungsarbeit im Kontext einer unterstützenden, schülerorientierten und dabei Klarheit und Struktur vermittelnden Haltung und Unterrichtsgestaltung. Eine auf Schülerinterviews basierende Studie von Reid (1983) erbrachte in eindeutiger Weise die Erkenntnis, dass viele Versäumnisse durch die Existenz einer dem Schüler vertrauten Person in der Schule, die helfen könnte schulbezogene Probleme (z.B. Ärger mit Lehrer, Bedrohung von Mitschülern, Kurswechsel) zu lösen, vermeidbar gewesen wären. Da jedoch Schüler mit Schulabsentismus eine substanziell negativere Beziehung zu ihren Lehrern aufweisen als regelmäßige Schulgänger, ist der für sie oft kein adäquater Gesprächspartner. Das Beziehungsverhältnis zwischen häufig fehlenden Schülern und ihren Lehrern ist somit oftmals zerrüttet, viele Schüler geben missliebige Lehrer als Grund für ihr Fehlen an, viele Lehrer wollen sich nicht für diese Schüler einsetzen. Schwierige, schulaversive Schüler stellen für Lehrer eine besondere Herausforderung dar, da sie häufig negativ agieren und so negative Lehrerreaktionen provozieren. Damit ist jedoch auch ein

Teufelskreis angestoßen, denn vielfache negative Lehreraussagen mehren eine schulaversive Haltung, beeinträchtigen das Selbstkonzept der Schüler und schaffen eine negative Klassenatmosphäre. Sehr viel effektiver ist die Arbeit mit positivem Feedback, das angemessenem Verhalten und erfolgreichem Handeln folgt und verstärkt. Integrativ wirkende Lehrer achten auf emotionale Aufgeschlossenheit und ein freundliches, optimistisches Auftreten, um eine vertrauensvolle Beziehung zu den Schülern zu ermöglichen. Sie geben häufig positive Rückmeldung, stellen offene Fragen, sind in Sachen Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit gute Modelle und äußern klare Erwartungen zum Verhalten (z.B. Fehlzeiten sind glaubhaft zu entschuldigen). Sie begründen ihre Erwartungen und bieten insbesondere Risikoschülern Lernhilfe und regelmäßig Gespräche an, die die Hintergründe der Versäumnisse aufarbeiten und lösungsorientiert angelegt sind. Wenn Fehlzeiten mit konkret fassbaren Problemen zusammenhängen (z.B. Schüler hat Angst vor Mitschülern) ist die Wahl eines Problemlöseansatzes hilfreich. Darüber hinaus muss die allgemeine Bedeutung sozialen Lernens und die Qualität der Regelung von Konflikten bei Schülern und Lehrkräften für die Absentismusprävention betont werden.

Bei selbstverstärkenden oder durch Drittfaktoren verstärkte Verhaltensweisen wie Schulabsentismus ist ein passiver Umgang durch Abwarten oder Ignorieren die ungünstigste Variante. Eine sporadische Anwesenheitskontrolle, die Nichtbeachtung der Abwesenheit und das Ausbleiben klarer Konsequenzen auf unerlaubte Fehlzeiten motiviert selbst Schüler, deren Schulunlust sich in Grenzen hält, Unterricht auszusetzen. Langfristig kann sich die Situation zudem durch rückwirkende Effekte verschärfen, indem sich Lehrer an hohe Absentismusfrequenzen gewöhnen, diese normalisieren und den Verpflichteten so erlauben, Normgrenzen neu zu definieren.

Durch ihr Handeln sollten Lehrkräfte klar vermitteln, dass sie nicht bereit sind, Schulabsentismus zu dulden. Daher sollte aus lerntheoretischen Erwägungen einer unerlaubten Fehlzeit ohne große Verzögerung eine Reaktion der Schule folgen, die beispielsweise durch ein Telefonat mit den Erziehungsberechtigten (möglichst noch am gleichen Vormittag) umsetzbar ist oder auch (wenn möglich) dadurch, den Schüler aufzusuchen und abzuholen. Damit unterstreicht die Schule die Bedeutung der Anwesenheit jedes einzelnen Schülers und signalisiert Kenntnis und eine klare Haltung. Um die Rückkehr des Schülers zu erleichtern, sollte die Lehrkraft eine verantwortliche

Rolle einnehmen, den Kontakt aufrechterhalten und die für den Schüler subjektiv bedeutsamen wie auch objektiv relevanten Gründe bzw. Bedingungsfaktoren ermitteln.

Möchte ein Klassenlehrer möglichst wenig Absentismus in seiner Klasse erreichen, bemüht er sich um einen intensiven Kontakt zu den Erziehungsberechtigten (Bell et al. 1994). Eine enge Kooperation zwischen den beiden zentralen Bezugssystemen des Schülers, der Familie und der Schule gilt als eines der effektivsten Mittel zur Absentismusprävention und -intervention (Ricking/Neukäter 1997). Um ihrer Verantwortung gemäß an der Prävention von Schulabsentismus teilnehmen zu können, müssen Eltern über alle notwendigen Informationen verfügen. Untersuchungen zeigen deutlich, dass gezielte Rückmeldungen an die Erziehungsberechtigten, die sowohl eine Fehlzeit anzeigen als auch auf eine Verbesserung der Anwesenheit hinweisen kann, positive Effekte auf den Schulbesuch zeitigen (Collins 1998). Es bietet sich an, Rückmeldesysteme (Anrufe, Besuche, Meldungen, schriftliche Mitteilungen) zu installieren, die nach festen Regeln für einen optimalen Informationsstand auf allen Seiten sorgen und die Voraussetzung für eine Partnerschaft für das Kind zwischen Eltern und Schule bilden.

Regelmäßige Telefonate mit den Eltern gefährdeter Schüler vermögen einen positiven Kontakt zu fundieren und vermeiden die kritische Beziehungsaufnahme erst im Krisenfall. In manchen Fällen wissen die Erziehungsberechtigten nicht, dass ihr Kind schwänzt oder verfügen über kein Veränderungswissen den Schulbesuch positiv zu beeinflussen. Manche Eltern ausländischer Schüler kennen aus ihrem Heimatland keine Schulpflicht oder verstehen nicht den hohen Grad an Verbindlichkeit, den sie einschließt (Reid 1985).

Schulen sind nicht in der Lage Schulabsentismus zu eliminieren. Sie sollten jedoch angesichts der extrem negativen Folgen ihren Beitrag dazu leisten, illegitime Schulversäumnisse zu minimieren. Ob es ihr in Zukunft gelingen wird, mehr Schüler als bisher an Schule zu binden und angemessen zu fördern, hängt u.a. von ihrer Fähigkeit und Bereitschaft ab, ihr pädagogisches Angebot auf die Bedürfnisse ihrer Schüler auszurichten, eigene präventive und früh-interventive Konzepte zu entwickeln und zu implementieren.

Alternative Beschulungseinrichtungen

Es haben sich in den vergangenen Jahren von Städten oder privaten Trägern der Jugendhilfe initiierte Modellprojekte oft mit einer Kapazität von 10 bis 20 Plätzen gebildet und z.T. bereits etabliert, die sich auf der Basis sozial- und sonderpädagogischer Ansätze der Unterrichtung, Betreuung und Reintegration von Schülerinnen und Schüler widmen, die weitgehend der Schule entkoppelt sind, sehr lange Fehlzeiten aufweisen und in sozialen Risikokonstellationen aufwachsen (s. Teilübersicht des DJI 2004). Viele dieser Kinder werden materiell wie emotional nicht ausreichend versorgt, zeigen Verhaltensmuster aus dem dissozialen Formenkreis, gehen am Vormittag mitunter Gelegenheitsarbeiten nach oder driften in die Straßenkinderszene der Großstädte ab (vgl. Marquardt 2001). Erfahrungen zeigen jedoch, dass diese Kinder in Multiproblemlagen und mit schwieriger Schulgeschichte lernen wollen und oft nicht ein mal ein grundlegendes Problem mit Schule haben, jedoch nicht an die Schule zurückgehen möchten, aus der sie gekommen sind.

Leitziel

Das Leitziel dieser Einrichtungen besteht in einer angemessenen Förderung sowie der schulischen und sozialen Reintegration von Kindern und Jugendlichen mit schulaversiven Verhaltensformen. Sie intendieren insbesondere mittels einer rehabilitativen Strategie, der bereits vollzogenen schulischen Ausgliederung durch ein niedrigschwelliges Angebot entgegenzuwirken, ihren regelmäßigen Schulbesuch und auf dieser Basis wirksame Lernprozesse zu ermöglichen.

Die Praxisprojekte besuchen in der Regel schulpflichtige Kinder und Jugendliche der Real,- Haupt- und Förderschule der Sekundarstufe 1. Das zentrale Kennzeichen der Zielgruppe besteht in der Verweigerung bzw. Flucht vor der Schul- und Unterrichtssituation. Das Vorliegen sonderpädagogischen Förderbedarfs als Aufnahmevoraussetzung wird ggf. in einem Prüfverfahren ermittelt.

Zielgruppe

Verschiedene Untersuchungen in Praxisprojekten dokumentieren in deutlicher Weise, dass ein beträchtlicher Teil der Zielgruppe mittelgradige bis schwere Verhaltensstörungen aufweist, v.a. externalisierender Form. D.h. der Schulabsentismus

vergesellschaftet sich bei diesen Kindern und Jugendlichen mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit mit massiven Konflikten in der Schule, aggressiven Handlungsmustern, Drogenkonsum und Delinquenz. Erschreckend oft leben sie in bindungsarmen und degenerierenden Familien, die weder Halt noch Unterstützung bieten. Berücksichtigung finden Schüler in sozialen und emotionalen Krisen, deren individuelle Aufarbeitung ohne sozialpädagogische Betreuung im Regelschulbetrieb nicht möglich sind. Allerdings lehnen einige Praxisprojekte Schüler mit akut psychiatrischem Verhalten, stetiger Delinquenz, habituellem Drogenkonsum sowie einem bekannten, exzessiven Gewaltpotenzial ab.

Pädagogischer Rahmen

Die pädagogische Arbeit bewegt sich im allgemeinen Bezugsrahmen der Sonder- und Sozialpädagogik. Diese sind Teile von Subsystemen der Erziehung, die erschwerten Lern- und Lebensbedingungen Rechnung tragen. Sonderpädagogik kompensiert im Zusammenhang erzieherischer Verhältnisse Lernerschwernisse, die durch Beeinträchtigungen oder Behinderungen bedingt sind.

Sozialpädagogik hat es eher mit gruppen- und schichtspezifischen Problemlagen der Benachteiligung zu tun, die aus der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu verstehen sind.

Oft benötigen dieselben Personen sozial- und sonderpädagogische Hilfen, so dass die Überschneidung der Zielgruppe zur Verknüpfung der pädagogischen Ziele führt: prosoziale Hilfemotive und edukative Lernförderung treten nebeneinander in den Vordergrund.

Didaktische Anforderungen

Der Unterricht von Schülern mit Verhaltensstörungen ist, so Speck (1979, 127), durch die „*Wechselwirkungen von Motivations- und Leistungsschwierigkeiten*“ erschwert, was eine pädagogisch-therapeutische Anpassung an ihre speziellen Erziehungsbedürfnisse im Rahmen einer erziehungsorientierten Didaktik bedingt. Folgende Aspekte sind von Bedeutung:

- überschaubare Gestaltung des Gesamtgeschehens, um sicheres eigenes Tun zu ermöglichen
- Einsatz von Rückmeldesystemen zu Entwicklungen und Fortschritten

- Strukturierung des Unterrichts nach Analyse der Lerngeschichte und Bedürfnisse des Schülers (Differenzierung, Individualisierung)
- Fächerübergreifender Unterricht in Projekten (gemeinsame Planung und Umsetzung)
- Aktivierung der Schüler als Handelnde (Werkstattunterricht)
- Beachtung der emotionalen Valenz des Unterrichtsstoffes
- Leistungssicherung: Schüler brauchen Erfolgserlebnisse

Unter Beachtung dieser Grundsätze bildet projektbezogenes Lernen mit sozialpädagogischer Begleitung in vielen Praxisprojekten ein sehr persönliches Lernfeld mit überschaubaren und berechenbaren Beziehungen aller Beteiligten. Dabei werden Fächergrenzen überschritten und strukturierte Phasen und klare Regeln ordnen den täglichen Verlauf.

Die methodisch-didaktische Ausrichtung des Projekts auf einen lebensweltorientierten Unterricht, in dem sich Lernen u.a. durch Handeln in Projekten vollzieht, erweist sich als aussichtsreich und wird im Entwicklungsprozess fortwährend untermauert und ausgeweitet. Dadurch ist die Individualisierung des Lernstoffs gegeben und der Schüler kann ohne Überforderung dort pädagogisch abgeholt werden, wo er steht. Die Bewertung der Leistungsfortschritte erfolgt nach der individuellen Bezugsnorm und in schriftlichen Berichten.

Auch wenn die Probleme, Interessen und Neigungen der Schüler häufig Ausgangspunkte für Lernprozesse sind, orientiert sich der Unterricht an den Rahmenplänen der jeweiligen Schulart.

Die Schüler öffnen sich unter den Bedingungen des alternativen Schulangebots nicht nur neuen Entwicklungs- und Bildungsoptionen, sondern erlauben wieder erzieherischen Kontakt und Einfluss. Die Bedeutung dieser Feststellung ist nicht hoch genug einzuschätzen. Evaluationen in diesem Feld zeugen überdies von erfolgreicher pädagogischer Arbeit hinsichtlich des Ziels regelmäßigen Schulbesuchs, der Gestaltung des Übergangs zwischen Schule und Beruf wie auch (mit Einschränkungen) der Erlangung von Abschlüssen (Heckner 2001). Es gelingt den Einrichtungen weitgehend schuldistanzierte Schüler zu unterrichten und pädagogisch zu fördern, somit die Erfüllung der Schulpflicht durchzusetzen und Lerndefizite abzubauen. Diese Erfolge

beruhen den Evaluationen zufolge im Wesentlichen auf Qualitätsmerkmalen, die üblicherweise in Schulen kaum zu finden sind:

- Eine grundlegende Haltung der Pädagogen den Schülern gegenüber, die folgendermaßen akzentuiert werden kann: Jedes Kind ist wichtig, alle finden in der Einrichtung eine Heimat, keiner darf verloren gehen!
- Bei akuten, mitunter auch strukturellen Problemlagen werden konkrete Hilfe zur individuellen Konfliktbewältigung und zur weiteren Lebensgestaltung geboten.
- Optionen individualisierter, auch ganzheitlicher Förderung, die den schulischen Leistungsaspekt berücksichtigt, jedoch nicht vorrangig behandelt
- Wertvolle und beständige Bindungen und Bezugssysteme zwischen Jugendlichen und Pädagogen im Rahmen einer überschaubaren Gruppensituation („familienähnliche Situation“) als Basis jeglicher positiver Entwicklung (Saueressig/Schroeter 2003, 45)
- Ein als angenehm und attraktiv erlebter Lern- und Handlungsraum, den Schülerinnen und Schüler häufig mitgestaltet haben, in dem sie sich wohlfühlen, den sie annehmen können und mit dem sie sich identifizieren.
- Die Unterrichtsgestaltung bzw. die Lernform orientiert sich hinsichtlich der Inhalte und Vermittlungsformen stark an den Bedürfnissen und Interessen der Schülerinnen und Schüler.

Problem- und Entwicklungsfelder

Rückführung

Das häufig zu Beginn der Projektphase angestrebte Ziel der Rückführung der Jugendlichen in die Allgemeine Schule bzw. Förderschule wird hingegen oftmals nicht erreicht, was mit dem oft hohen Eintrittsalter der Teilnehmer und ihren ungünstigen Voraussetzungen (z.B. umfassender Förderbedarf in den Bereichen emotionale/soziale Entwicklung und Lernen) begründet wird. Angesichts eines mittleren Aufnahmealters von 12 - 14 Jahren zeigen die Erfahrungen, dass in der verbleibenden Schulzeit eine Rückführung in eine Allgemeine Schule oder Förderschule häufig nicht umsetzbar ist oder nicht sinnvoll erscheint. Die Aussagen der Schüler zeigen zudem oftmals starken Widerstand gegen eine Rückkehr in die vormalige Schule oder auch in eine andere

Schule. Realistischer ist unter diesen Bedingungen nach Aussagen der Mitarbeiter ihr gezieltes Einbinden in Lehrgängen der beruflichen Bildung.

Problemverschärfende Begleiteinflüsse

Wie an Einzelfallanalysen deutlich erkennbar ist, werden im Falle von Drogenabhängigkeit und schwerer Delinquenz (z.T. mit noch ausstehenden Haftfolgen) Risiko- und Belastungsmomente in die Projekte getragen, die eine positive Zielentwicklung erheblich einschränken können. Die von den Teilnehmern gewollte und den Mitarbeitern erwartete Neuorientierung in den (schulischen) Lebensgewohnheiten und -zielen, erfordert eine Fülle von Lern- und Anpassungsprozessen von den Jugendlichen. Vielfältige Erfahrungen in sonderpädagogischen und sozialpädagogischen Arbeitsfeldern zeigen jedoch, dass die Umsetzung dieser Lernprozesse und damit die Ermöglichung einer Neuorientierung in beträchtlicher Weise von der allgemeinen Lebenssituation abhängig ist.

Es hat sich gezeigt, dass ungünstige Entwicklungen dann eintraten, wenn der pädagogische Focus schwächer und gleichzeitig Fehlentwicklungen durch Cliquen, Freunde oder Bekannte bekräftigt wurden und Auftrieb erfuhren. Mitunter war nur eine falsche Entscheidung, z.B. an einer kriminellen Handlung teilzunehmen, richtungsweisend für die gesamte weitere Entwicklung. Auch hier haben die Erfahrungen erwiesen, dass unter den gegebenen Bedingungen einige drastische Negativentwicklungen nur dann abwendbar gewesen wären, wenn ein vollständiger oder zumindest weitgehender Bruch mit Teilen des existierenden sozialen Umfeldes vonstatten gegangen wäre.

Da von den Mitarbeitern nicht ohne weiteres erwartet werden kann, Maßnahmen des Entzugs von Drogen oder spezifische Anti-Delinquenz-Trainings durchzuführen, sollte schon bei der Aufnahme eines Teilnehmers darauf geachtet werden, ob Abhängigkeitsstrukturen existieren und ob ein potenzieller Teilnehmer eine realistische Aussicht hat vom Angebot des jeweiligen Projekts zu profitieren.

Gestaltung des Settings

Allein die Gestaltung eines freundlichen, sozialtherapeutischen Milieus reicht nicht aus, um Jugendlichen mit schweren Verhaltensstörungen nachhaltig erzieherisch zu beeinflussen und ihre Verselbständigung zu fördern. Wie in der zukünftigen Arbeitswelt haben sich die Schüler mit Regelstrukturen und Konsequenzen zu arrangieren. Beide Aspekte, ein

verstehendes, emotional warmes Milieu wie auch eine klar artikulierte Regelstruktur sind notwendig und haben Berechtigung, um die gesetzten Ziele zu erreichen. Auf die Ausgewogenheit sollte stets geachtet werden. Die einseitige Ausrichtung auf die speziellen Bedürfnisse der Schüler führt langfristig zu einer Überbetonung der Schutzraumfunktion des Lehrgangs und präjudiziert das Scheitern der Jugendlichen nach dem Verlassen der Station, wenn sie den Ansprüchen der aufnehmenden Einrichtungen nicht genügen können.

Die abrupte und ungefederte Konfrontation der Jugendlichen andererseits mit den sozial gegebenen Norm- und Regelstrukturen hätte mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit ebenso Versagen zur Folge, da dieses die Bedingungen sind, an denen sie in der sozialen und ökonomischen Wirklichkeit bereits kapituliert haben. Aus Sicht der Evaluation zeigen die Pädagogen in den Projekten vielfach in diesem Bereich pädagogisches Fingerspitzengefühl und richten den Schwerpunkt auf den Prozess.

Teamkooperation

In Praxisprojekten mit fachübergreifender Aufgabenstellung sind üblicherweise Mitarbeiter unterschiedlicher Profession zu einem Team zusammengefasst. Zumeist kooperieren Sozialpädagogen, Sonderschullehrer und Lehrer anderer Schulformen, mitunter auch Therapeuten und Erzieher. Um effektiv tätig zu werden, ist Ziel der Mitarbeiter, eine gleichberechtigte Zusammenarbeit unter Wahrung berufsspezifischer Rollen und Aufgabenbereiche zu realisieren. Dabei ist es aus praktischen Erwägungen einerseits bedeutsam, einen limitierten Überschneidungsbereich der Aufgaben zu akzeptieren (Lehrer vermittelt auch soziales Training oder Sozialpädagoge übernimmt temporär Unterricht) und aus der Notwendigkeit gegenseitiger Akzeptanz andererseits ausbildungsbedingte, polarisierende Auffassungen von Menschenbildannahmen, vorrangigen Zielen, Paradigmen und Begriffen zu überwinden.

Evaluation

Eine pädagogisch-therapeutische Maßnahme sollte sich immer einer rationalen Bewertung und Begründung unterziehen, um eine wissenschaftliche Entscheidungsfindung und damit eine abgesicherte Handlungslegitimation zu ermöglichen (Rossi et al. 1988). Sie ist dann gewährleistet, wenn positive Wirkungen in

Form von Verhaltensänderungen eintreten und auf die Intervention zurückgeführt werden können. Evaluationen bieten dazu einen relativ verlässlichen Nachweis. Sie lassen Rückschlüsse zur Effektivität von Programmen zu und schaffen damit die Voraussetzungen für gültige Aussagen über deren Nettowirkungen vor dem Hintergrund von wissenschaftlichen Gütekriterien wie Reproduzierbarkeit und Generalisierbarkeit (Wottawa 1996). Es wird für die Zukunft von erheblicher Bedeutung werden, dass der Arbeit in Praxisprojekten definierte und akzeptierte Qualitätsstandards zugrunde liegen, diese konzeptionell schlüssig verankert sind und in der pädagogischen Praxis realisiert werden. Nur in der Form der begründeten Bewertung von Handlungsalternativen kann das Risiko unerwünschter Konsequenzen so klein wie möglich gehalten werden (vgl. Dietzel/Troschke 1984).

Es ist zu empfehlen, innerhalb einer wissenschaftlichen Begleitung, einerseits summativ zu untersuchen, ob das alternative pädagogische Konzept den Zielsetzungen genügt, welche signifikanten Veränderungen bei den Jugendlichen erreicht werden und andererseits innerhalb einer formativen und supervidierenden Rolle eine fachliche Beratung und Begleitung zu sichern.

Ausblick

Das sonder- und sozialpädagogische Leitziel der Praxisprojekte besteht in der schulischen und sozialen Integration von Kindern und Jugendlichen mit schulaversiven Verhaltensformen. Sie intendiert insbesondere mittels einer rehabilitativen Strategie, der fortschreitenden schulischen und sozialen Ausgliederung von Schülern entgegenzuwirken und ihren regelmäßigen Schulbesuch zu ermöglichen.

Hinsichtlich der Zielerreichung ergibt sich ein differenziertes und insgesamt positives Bild. Es gelingt den Praxisprojekten oftmals und weitgehend Schüler und Schülerinnen, die bereits mit großer Distanz der Schule entkoppelt waren, zu unterrichten und pädagogisch zu fördern, somit die Erfüllung der Schulpflicht durchzusetzen und deren Lerndefizite abzubauen. Zentrales Mittel bestand in der Schaffung wertvoller und beständiger Bindungen und Bezugssysteme zwischen Jugendlichen und Pädagogen als Basis jeglicher positiver Entwicklung, aber auch als Hilfe zur individuellen Konfliktbewältigung etc. In diesem Feld der alltäglichen pädagogischen Auseinandersetzung, der Bildung nahezu „familiärer“ Gemeinschaft und der Focussierung auf jeden einzelnen Fall wurde und wird viel geleistet.

Trotz der erkennbaren empirischen Bedeutung der Verweigererprojekte sollte ihre Legitimation auch normativ hinterfragt und reflektiert werden. Einerseits ist die Frage der Notwendigkeit dieser Einrichtungen nur in Abhängigkeit von den Integrationspotenzialen der allgemeinen Schulen zu beantworten. Andererseits ist normativ zu fragen: sollen für immer kleinere Gruppen spezielle, auch räumlich getrennte sonderpädagogische Angebote bereitgehalten werden? Das die Praxis hierzulande nach wie vor dominierende und schulische Kategorisierung legitimierende Prinzip „Homogenisierung durch äußere Differenzierung“ steht jedoch national (schulische Integrationsbewegung) wie international (z.B. Salamanca-Erklärung) betrachtet massiv unter Druck. Es besteht die Gefahr der sukzessiven Etablierung dieser Sondereinrichtungen als neue, i.d.R. auch räumlich getrennte Teile des Schulsystems – eine Entwicklung, die der sonderpädagogischen Leitidee der Integration im Sinne einer anzustrebenden Ziel-Mittel-Kongruenz zuwiderläuft.

Daher besteht neben der Sicherung interventiver und rehabilitativer Maßnahmen ein konkreter Handlungsbedarf mit präventiver Ausrichtung innerhalb des Handlungsraums der Grundschule.

Literatur

Bell, A. J./Rosén, L. A./Dynlacht, D. (1994): Truancy Intervention. In: The Journal of Research and Development in Education 27, S. 203-211

Collins, D. (1998): Managing Truancy in Schools. London

Dietzel, G./Troschke, J. v. (1998): Begleitforschung bei staatlich geförderten Modellprojekten – strukturelle und methodische Probleme. Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit. Band 216, Stuttgart

Erbacher-Probst, C./Hartwig, C. (1998): Schulpflichtverletzungen – wie können Schulen damit umgehen? Nieders. SVBl. 11, S. 366-368

Ehmann, C./Rademacker, H. (2003): Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss. Bielefeld

Evelo, D./Sinclair, M./Hurley, C./Christenson, S./Thurlow, M. (1996): Using Check & Connect for Dropout Prevention. Minneapolis

Heckner, T. (2001): Vom exotischen Flex-Fernschul-Projekt zur Institution Flex-Fernschule. Oberrimsingen

Hofmann-Lun, I./Michel, A./ Schreiber, E. (Hrsg.)(2004): Praxisprojekte im Handlungsfeld von Schulmüdigkeit & Schulverweigerung. München

Kastirke, N./Ricking, H. (2004): Involvement bei schulaversivem Verhalten. In: Wittrock, M./Lütgenau, B. (Hrsg.). Wege zur Partizipation. Oldenburg, S. 229-249

Lüders, B./Romer, G. (2000): Kinder- und Jugendpsychiatrische Diagnostik und Therapie chronischem Schulabsentismus. In: Warzecha, B. (Hrsg.): Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden. Hamburg, S. 136-150

Marquardt, A. (2001): Zwischenwelten. Münster

Mutzeck, W./Popp, K./Franzke, M./Oehme, A. (2004): Umgang mit Schulverweigerung. Weinheim

Neukäter, H./Ricking, H. (2000): Schulabsentismus. In: Borchert, J. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen, S. 814-823

Puhr, K. (2003): Lernangebote für schulverweigernde Kinder und Jugendliche. Hamburg

Puhr, K./Knopf, H./Gallschütz, C./Häder, K./Müller, A. (2001): Pädagogisch-psychologische Analysen zum Schulabsentismus. Halle

Reid, K. (1983): Institutional Factors and Persistent School Absenteeism. In: Educational Management and Administration 11, S. 17-27

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

Ricking, H.: Schulabsentismus. In: Sonderpädagogik 27, 4 (1997) 229-240

Ricking, H./Neukäter, H. (1997): Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. In: Heilpädagogische Forschung 23, 2, S. 50-70

Ricking, H. (2003): Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. Oldenburg

Rossi, P./Freeman, H./Hofmann, G. (1988): Programm-Evaluation. Stuttgart

Saueressig, K./Schroeter, U. (2003): Das Rather Modell – Hilfen für Schulverweigerer. In: Sozialmagazin 5, S. 43-47
Schulze, G. (2003): Unterrichtsmeidende Verhaltensmuster. Hamburg
Schulze, G./Wittrock, M. (2000): Schulaversives Verhalten – Vorstellung und erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes. In: Warzecha, B. (Hrsg.). Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden. Hamburg, S. 311-326
Schulze, G./Ricking, H./Wittrock, M. (2000): Unterrichtsmeidende Verhaltensmuster von Kindern und Jugendlichen vor dem Hintergrund der Reaktionsmusterforschung. In: Rink, K./Ott, W./Schlee, J./Wittrock, M. (Hrsg.). Youngsters between Freedom and Social Limits, Vol. III. Oldenburg, S. 127-141
Simon, T./Uhlig, S. (Hrsg.) (2002): Schulverweigerung. Muster, Hypothesen, Handlungsfelder. Opladen
Thimm, K. (2000): Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Göttingen
Thimm, K. (2003): Schulverweigerung: Phänomen – Risikofaktoren – andere Lernorte. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft, 4, S. 332-342
Warzecha, B. (1999): To play truant – Zeitsignatur institutioneller Desintegrationsprozesse. In: Schmetz, D. /Wachtel, P. (Hrsg.). Entwicklungen – Standorte – Perspektiven. Würzburg, S. 424-431
Wittrock, M./Schulze, G. (2000): Handlungskonzepte im Umgang mit schulaversiven/schulabsenten Schülern – Konsequenzen und Anregungen für schulische und außerschulische Einrichtungen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 3, S. 390-396
Wottawa, H. (1996): Methoden der Evaluationsforschung. In: Erdfelder, E. et al. (Hrsg.). Handbuch quantitative Methoden. Weinheim