Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit

Schulabsentismus

Wie die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit dem Schulabsentismus begegnet

Daniel Willisegger

eingereicht bei: Dipl. Pädagoge Achim Korthaus

Bachelor Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit,
Fachhochschule Nordwestschweiz, Olten,
eingereicht im Juni 2013 zum Erwerb des
Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

Abstract

Schulabsente Schüler sind dem Risiko ausgesetzt, ohne Unterstützung in der Bewältigung ihrer Lebenssituation, in ihrer Entwicklung gesellschaftlich benachteiligt zu sein. Die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit bietet Angebote wie Beratungen, Gruppenarbeit und Projektarbeit an, die die Lebenswelt des Einzelnen ins Zentrum ihrer Arbeit stellt. Dabei bezieht sie sich auf das Wissen über unterschiedliche Schulabsentismus - Theorien und den Erkenntnissen aus der Forschung und geht der Frage nach:

Inwiefern kann die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit Unterstützung für gefährdete und betroffene schulabsente Schülerinnen und Schüler anbieten?

Diese Arbeit geht auf die Berührungspunkte von Schulsozialarbeit und schulabsenten Kinder und Jugendlichen ein, und grenzt, aus Sicht der Schulsozialarbeit, für ihr Arbeitsfeld die relevanten Themen von Schulabsentismus ein. Die Handlungs-und Strukturmaximen der Lebensweltorientierung zeigen die Möglichkeiten und Grenzen auf unter welchen Vorrausetzungen Schulsozialarbeit Unterstützungsangebote leisten kann.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 4

1.1 Fragestellung 5
1.2 Relevanz für die Soziale Arbeit 5
1.3 Aufbau der Arbeit 6
1.4 Methodisches Vorgehen 6
1.5 Begriffliche Unterscheidung von Schulabsentismus 7
1.5.1 Normen und ihre Abweichung 7
1.5.2 Schulabsentismus 7
1.5.3 Schulmüdigkeit 9
1.5.4 Schulschwänzen 9
1.5.5 Schulverweigerung 10
1.5.6 Schulphobie und Schulangst 11
1.5.7 Zurückgehalten werden 12
1.5.8 Schulversagen 12
1.5.9 Begriffliche Abgrenzung 13

2. Schulabsentismus 14

2.1 Geschichte von Schulabsentismus 14
2.2 Theorien und Forschungsstand 15
2.2.1 Verwahrlosungskonzept und unangemessene Erziehungsstile 16
2.2.2 Lerntheoretischer Ansatz 18
2.2.3 Mikrosoziologischer Perspektive und Reproduktion von Klassengesellschaften 20
2.2.4 Sozialökologische Perspektive: Abweichendes Verhalten Jugendlicher 22
2.2.5 Merkmale von Schulklima, Alter und Geschlecht 24
2.2.6 Gemeinsamkeiten von Theorie und Forschungstand 25
2.3 Forschung Schweizer Mehrebenenanalyse 26
2.3.1 Schweizer Forschungsstudie 26
2.4 Schlussfolgerung von Theorie und Forschung 30

3 Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit 33

3.1 Allgemeine Aufgabe und Rolle der Schulsozialarbeit 33
3.2 Konzept lebensweltorientierter Schulsozialarbeit 34
3.2.1 Strukturmaximen lebensweltorientierter Schulsozialarbeit 35
3.2.2 Handlungsfelder und Qualitätsfaktoren einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit 38

4 Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit und Schulverweigerung 40

4.1 Berührungspunkte zwischen Schulabsentismus und Schulsozialarbeit 40
4.2 Zuständigkeiten für Schulabsentismus 43
4.3 Fachliche Vorrausetzungen lebensweltorientierten Schulsozialarbeit 45
4.3.1 Soziale Räume 45
4.3.2 Angemessener Umgang mit Schulabsentismus 46
4.3.3 Abgrenzung 49
4.4 Lebensweltorientierte Unterstützungsformen und Angebote für Schulverweigerer 49
4.4.1 Ebene der Schule 59
4.4.2 Ebene der Gesundheit 59
4.4.3 Ebene der Familie 59
4.4.4 Ebene kooperativer Zusammenarbeit 59
4.4.5 Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit und Schulstrukturen 59

5 Schlussfolgerungen 59

6 Literaturverzeichnis 61

1 Einleitung

Wenden sich Kinder und Jugendliche von der Schule ab, spricht man zusammenfassend von Schulabsentismus. Darunter wird nicht nur das Schulschwänzen verstanden, sondern auch die Schulunterrichtsstörung bis hin zur totalen Schulverweigerung. Die Forschung hat weder klare Befunde über das Ausmass von nicht bewilligten Schulversäumnissen, noch eine gewissenhafte Datenlage, welche die vermutete Steigerungsrate bestätigt. Wissenschaftler aus verschiedenen Disziplinen, wie auch aus der Schul- und Sozialpädagogik sind sich dem Punkt einig, dass Kinder und Jugendliche, die nicht regelmässig am Schulunterricht teilnehmen, in Gefahr laufen, die notwendigen Kompetenzen nicht zu erwerben, damit sie sich in der Gesellschaft und der Arbeitswelt integrieren können (vgl. Ricking 2006: 8f.).

Die Schule ist der Ort wo absentes Verhalten vorrangig auftritt. Es stellt sich die Frage was vor Ort getan werden kann und was schulabsente Schüler brauchen, damit sie für die Lerninhalte der Schule gewonnen werden können. In der Schule entstehen soziale Kontakte und Beziehungen. Die Schule ist ein Raum, der für die psychosoziale Entwicklung von grosser Bedeutung ist. Hier werden auch Fertigkeiten und Fähigkeiten für die Bewältigung von individuellen Lebenslagen erlangt und entwickelt. Es liegt im Interesse und in der Verantwortung der Schule als Sozialisationsinstanz, für schulabsente Kinder und Jugendliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen, die bedarfsorientiert Förder- und Unterstützungsangebote unterbreiten. Denn klar ist: Jeder schulabsente Schüler ist einer zu viel.

An dieser Stelle übernimmt die Schulsozialarbeit eine wesentlich Funktion der Beratung, der Gruppen- und Projektarbeiten, der Elternarbeit und Mitarbeit in verschiedenen Gremien ein, um aktiv und unterstützend positiven Einfluss auf die Vermeidung von Schulabsentismus bei den Kindern und Jugendlichen zu nehmen. Die vorliegende Arbeit soll der Schulsozialarbeit die wichtigsten theoretischen Wissensbestände und Forschungsergebnisse vermitteln und auf die relevanten Einflussgrössen, die Schulabsentismus auslösen können, eingehen. Sie grenzt die Handlungsfelder von Schulabsentismus auf den Zuständigkeitsbereich der Schulsozialarbeit ein und will mit dem Ansatz der Lebensweltorientierung Zugänge und Möglichkeiten aufzeigen, wie die Schulsozialarbeit auf der Struktur- und Handlungsebene schulfernen Kinder und Jugendlichen Unterstützung in ihrer individuellen Lebenssituationen geben kann.

Daraus leiten sich folgende Fragestellungen ab.

1.1 Fragestellung

Meine Fragestellung lautet:

Inwiefern kann die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit Unterstützung für gefährdete und betroffene schulabsente Schülerinnen und Schüler anbieten?

Die weiteren Fragenstellungen sind:

Welche Unterscheidungen und Theorien von Schulabsentismus gibt es? In welchen Formen und Erscheinungen treten sie in der Praxis auf?

Was bedeutet das Handlungskonzept Lebensweltorientierung für die Schulsozialarbeit und was sind ihre konzeptionellen Üeberlegungen und Handlungsmaximen?

Wann und weshalb wird Schulverweigerung zum Fall für die Schulsozialarbeit?

Wie kann die Schulsozialarbeit nach den Massstäben und Kriterien von Lebensweltorientierung angemessen auf das schulabsente Verhalten von Schülerinnen und Schüler eingehen?

1.2 Relevanz für die Soziale Arbeit

Professionelle der Sozialen Arbeit, die im Kinder- und Jugend-Bereich arbeiten, müssen sich immer wieder mit schulfernem Verhalten von Schülern auseinandersetzen. Dies trifft das Heimwesen, Tagessonderschulen, die offene Jugendhilfe und vorwiegend die Schulsozialarbeit im Dienste der öffentlichen Schulen. Schulabsentes Verhalten ist ein Zeichen, das entweder auf einen Missstand innerhalb der Schule oder auf individuelle und/oder familiäre Probleme deutet. Die negativen Folgen von Schulabsentismus beeinflussen die weiteren Zukunftsperspektiven von Heranwachsenden teilweise massiv. Eine Schwierigkeit für Fachleute der Sozialen Arbeit besteht darin, das Ausmass und die dahinter verborgenen Ursachen, die zu schulabsenten Verhalten führen, einzuschätzen. In der Praxis müssen diese Zeichen wahrgenommen werden. Die Soziale Arbeit soll dann professionelle Handlungsanweisungen geben können. Hierzu ist fundiertes Fachwissen und Methodik gefordert, so wie auch das Kennen von Strukturen von involvierten Organisationen und Institutionen, welche helfen die Hilfeprozesse der betroffenen Kinder und Jugendlichen zu unterstützen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Kapitel 1 befasst sich mit dem Begriff des Schulabsentismus: woher kommt der Begriff, wie hat er sich gewandelt, welche unterschiedlichen Begriffsbetrachtungen gibt es und welche Bedeutung hat der Begriff für die Schule, Gesellschaft und Wissenschaft. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit werden dann im zweiten Kapitel mögliche Ursachen von Schulabsentismus, wie sie sich im Alltag äussern, aufgezeigt und durch Theorie und Forschung dargestellt. Dabei soll deutlich werden, welche Herausforderungen Schulabsentismus mit sich bringt.
Im dritten Kapitel werden die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit und ihre Kernaufgaben eingeführt. Das Kapitel fasst die wichtigsten methodischen Grundsätze von Schulsozialarbeit und Lebensweltorientierung zusammen und stellt sie in Bezug zu ihrer Praxis. Abschliessend werden die verschiedenen Handlungsfelder einer lebensweltorientierter Schulsozialarbeit beleuchtet.
Das vierte Kapitel zeigt auf, wo Schulsozialarbeit und Schulabsentismus sich begegnen, und es geht der Frage nach, wer für Schulabsentismus zuständig ist. Anschliessend werden fachliche Voraussetzungen ausgearbeitet, auf denen aufbauend Angebote für die Unterstützung von schulabsentem Verhalten entwickelt und vorgeschlagen werden. Der letzte Teil weist auf die Schwierigkeiten und Herausforderungen kooperativer Zusammenarbeit und bestehenden Strukturen hin, die für die Passung einer lebensweltorientierter Praxis zu berücksichtigen sind.

1.4 Methodisches Vorgehen

In einem ersten Schritt wird der Begriff Schulabsentismus anhand der Literatur zum Thema dargestellt. Dabei wird auch auf Trennschärfeproblematik eingegangen. Es resultiert daraus ein Modell für das Verständnis der weiteren Arbeit. Danach werden verschiedene Theorien zu Schulabsentismus beleuchtet. Die Theorien werden anschliessend jeweils mit internationalen Studien belegt oder verworfen, wobei hervorgeht, welche Faktoren Schulabsentismus fördern oder mindern. Die Schwerpunkte der Theorien sind: Verwahrlosung und Erziehungsstile, Lerntheorie, Reproduktion von Klassengesellschaften und Abweichendes Verhalten. Auf aktuelle deutschschweizer Verhältnisse bezogen wird weiter auf die Mehrebenen/ Kontextanalyse der nationalen Forschungsstudie der Fribourger Universität eingegangen, die daraus ein Vorhersagemodell für schulabsentes Verhalten entwickelte, das für die spätere Eingrenzung für die Schulsozialarbeit herangezogen wird.

In einem zweiten Schritt werden die Strukturmaximen der Lebensweltorientierung und der Schulsozialarbeit erklärt und in Bezug zu Schulabsentismus gestellt. Anschliessend werden die empirischen Erkenntnisse aus der Deutschschweiz, im Buch ,,Praxis und Evaluation von

Schulsozialarbeit“ von Baier und Heeg erörtert, herangezogen, um auf die Berührungspunkte von Schulsozialarbeit und Schulabsentismus einzugehen.

Im letzten Teil der Arbeit wird die erarbeitete Literatur resümiert, um eigene Erkenntnisse und Schlussfolgerungen für die Arbeit einer lebensweltorientiert ausgerichteten Schulsozialarbeit zu ziehen.

Aus Gründen der Lesbarkeit wird in der folgenden Arbeit nur die männliche Schreibform von ,,Schüler“ benutzt. Diese schliesst, wenn nicht explizit anders erwähnt, selbstverständlich jeweils beide Geschlechter ein.

1.5 Begriffliche Unterscheidung von Schulabsentismus

1.5.1 Normen und ihre Abweichung

Erst durch gesetzliche und gesellschaftliche Normen entstehen auch Abweichungen davon. Wie (schwer) eine Abweichung beurteilt wird, liegt im Ermessen und der Bedeutung gesellschaftlicher Normen, Institutionen und normdefinierenden Personen (vgl. Mutzeck et al. 2004: 11).
Das Verhalten vom Fernbleiben der Schule wird durch die obligate Schulpflicht als eine Form des Abweichens von gesellschaftlichen und institutionellen Normen verstanden.

Anhand der Norm kann der Grad der Abweichung definiert werden. Die Schule unterscheidet beim Begriff Schulabsentismus ein erlaubtes und ein unerlaubtes Fernbleiben. Letzteres ist nicht normkonform und durch die gesetzlichen Bestimmungen nicht legitimiert. Situative Faktoren wie
1) sprachliche und soziale Fähigkeit ,,des fehlenden und sich zu entschuldigenden bzw. Entschuldigung erwirkenden Schülers“,
2) bewusstes Vertuschen der Unlust am Schulunterricht durch kulante Eltern und Ärzte,
3) das Bestehen einer nachvollziehbaren Begründungen durch die Lehrer,
4) verschiedene Richtlinien und Handhabungen der Schulen
entscheiden, ob das abweichende Verhalten als Ausnahme betrachtet wird (vgl. ebd.:12).
Die Auslegung und Handhabung der Schulpflichtnorm unterliegt demzufolge einem grossen Ermessenspielraum der zu urteilenden Instanz oder Person.

1.5.2 Schulabsentismus

Mit der allgemeinen Schulpflicht, die in Deutschland auf die Weimarer Schulordnung auf das Jahr 1619 zurückgeht, wurde eine gesellschaftlich rechtliche Norm erschaffen, wodurch erst

eine abweichende Form wie Schulabsentismus möglich wurde (vgl. Oehme 2007: 34). Das Fernbleiben von der Schule wird in verschiedenen wissenschaftlichen Publikationen und in den Medien thematisiert. Das Phänomen hat viele Bezeichnungen, zum Beispiel Schulverweigerung, Schulschwänzen, Schulabgewandtheit, Schulvermeidung, Schulversagen, Schulversäumnis, Schulphobie, Schulaversion und weitere. Die Wahl des einen oder anderen Begriffs ist vom Kontext abhängig und deklariert die Art und Weise der Schulpflichtverletzung (vgl. Sälzer 2010: 14). Oehme (2007) erwähnt, dass das Fernbleiben von der Schule keine klare begriffliche Trennschärfe hat und deshalb die Forschung versucht, die Begriffshierarchien in eine Struktur von Ober- und Unterbegriffen zu unterteilen. Dennoch sind sich die verschiedenen Disziplinen nicht einig, weder bei der Bestimmung und Abgrenzung der Begrifflichkeiten, noch beim gemeinsamen Verständnis über die inhaltliche Zuordnung dieser Ober- und Unterbegriffe. Das führt zu Verständigungsproblemen, erschwert eine gemeinsame, operationelle Zusammenarbeit und lässt Forschungsarbeiten untereinander kaum vergleichbar machen (vgl. Oehme 2007: 33). So werden beispielsweise den gleichen Oberbegriffen unterschiedliche Unterbegriffe zugeschrieben oder die Erkennungsmerkmale einzelner Unterbegriffe verschiedenartig definiert. Weshalb die begriffliche Zuordnung so unterschiedlich ist, lässt sich aus der Logik und dem Verständnis der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin herleiten (vgl. ebd.: 35). Erschwerend ist, dass sich die Fachvertreter innerhalb einer Disziplin teilweise nicht über die Merkmale eines Begriffes einig sind (vgl. Dunkake 2010: 35).

Die folgende Tabelle zeigt die verschiedenen Ober- und Unterbegriffe im Verlauf der Zeit und nach Disziplinen geordnet.

Ausschnitt Begriffshierarchie zum Fernbleiben von der Schule

Autor	Jahr	Oberbegriff	Unterbegriff
Nissen (Kinderpsychiatrie)	1977	Schulverweigerung	Schulschwänzen Schulangst Schulphobie Lernprotest
Preuss (Sonderpädagogik)	1978	Schulversäumnis	Schulschwänzen Schulverweigerung Schulphobie
Link (Psychologie)	1995	Schulversagen	u.a. Schulangst und Schulphobie
Franzke & Oehme (Sozial- Sonderpädagogik)	2002	Schulabsentismus	Schulmüdigkeit Schulschwänzen Schulverweigerung

Tabelle 1: Ausschnitt Begriffshierarchisierung zum Fernbleiben von der Schule (nach Franzke & Oehme 2002, in Oehme 2007: 38)

Trotz dieser Zuordnungs- und Abgrenzungsschwierigkeiten hält Oehme weiter fest, dass sich die aktuelle Forschung in Bezug auf das erlaubte und unerlaubte Fernbleiben von der Schule

auf den Sammel- und Oberbegriff des Schulabsentismus einigt, der „(…) als von negativen Konnotationen weitgehend freier Oberbegriff zieht (…) ungeachtet der Vielfalt der Ursachen, Erscheinungsformen, Ausprägungsgrade und Programmatik alle Formen von Schulabwesenheiten zusammen“ (Ricking 1997, zit. nach Oehme 2007: 33).
Im Folgenden werden die in der Literatur gebräuchlichen Begriffe zum Schulabsentismus erörtert. Dabei wird auch die Perspektive einzelner Wissenschaftsdisziplinen beleuchtet und die Trennschärfenproblematik thematisiert.

1.5.3 Schulmüdigkeit

Schulmüdigkeit und Schulverdrossenheit wird nach Thimm mit dem Begriff von Gelegenheitsschwänzen in Verbindung gebracht. Absente Schüler wählen bestimmte Rand- oder Eckstunden, bis hin zu Tagesschwänzen, um unangenehme Fächer oder Lehrkräfte zu meiden (vgl. Braun, in Hofmann-Lun et al. 2007:19). Es gibt aber auch Merkmale von Vermeidungsstrategien innerhalb von Schulunterrichtszeiten, die sich in der „passiven-reaktiven Form des Rückzugs“ zeigen, wie Zu-spät-Kommen und oder Zu-früh-Gehen (z.B. Toilletten aufsuchen, Arztbesuche, Träumen und Schlafen während des Unterrichts), oder dem Nachgehen einer alternativen und individuellen Beschäftigung (z.B. Spielen, lesen, Hausaufgaben, Benutzung neuer Medien), und auch das aufdringliche Stören des Unterrichtes durch das Führen von Diskussionen und in Frage stellen von Schulabläufen. Die Unterrichtsverweigerung durch das offensichtliche Ablenken oder Stören ist für Lehrpersonen einfacher festzustellen und anzugehen, als die innere Abkehr vom Schulunterricht wie z.B. Träumen, Abschalten oder Ablenken (vgl. ebd.: 21).

1.5.4 Schulschwänzen

Schulschwänzen wird unter Bezugnahme von Preuss als „generalisierte soziale Fehlanpassung“ dem psychischen Symptombereich zugeteilt und meint in Anlehnung an Clyne eine „soziokulturelle Benachteiligung und intellektuelle und schulleistungsbezogene Entwicklungsverzögerung“ (Oehme 2007: 39). Die Merkmale sind Verwahrlosung, Dissozialität und Delinquenz. Nach Preuss wird von Schulschwänzen gesprochen, „wenn Kinder und Jugendliche zeitweilig oder anhaltend – in der Regel ohne Wissen der Eltern – die Schule nicht besuchen und während der Unterrichtszeit einer für sie angenehmeren Beschäftigung zumeist im ausserhäuslichen Bereich nachgehen (…) (Preuss 1978, zit. in Dunkake 2010: 35). Hildeschmidt et al. finden folgendes Gegenargument: Indem dem Individuum eine persönliche Meinung und Entscheidungsfreiheit zugeschrieben wird, deutet die Aktion von Schule schwänzen auf einen Missstand zwischen Schüler und Schule hin.

Das Verhalten der Schüler ist eher ein Ausdruck von ,,Selbständigkeit und Emanzipation als (auf) Verwahrlosung und Delinquenz" (Oehme 2007: 40). In Bezugnahme auf Thimm's Kritik kann festgehalten werden, dass die elterliche Verfügungsmacht gegenüber ihren Kindern in den letzten Jahrzehnten kleiner geworden ist. Das hat zur Folge, dass Eltern, obschon sie vom Schulschwänzen ihrer Kinder Kenntnis haben, das Verhalten der Kindern nicht zwingend ändern können (vgl. ebd.: 40).

Nach Ehmann/Rademacker (2003) hält Sälzer fest, dass die Schulschwänzer mehrheitlich am Schulunterricht teilnehmen. Schulschwänzen lässt sich nach Sälzer als ,,temporärer Ausstieg aus der Schule bezeichnen, der jedoch immer wieder durch Anwesenheitsphasen unterbrochen wird" (Sälzer 2010: 15). Die Ausfälle können von kleineren zeitlichen Sequenzen, wie Versäumnisse durch das Aufsuchen der Toilette, zu spät oder zu früh in oder aus der Schule gehen/kommen geprägt sein. Dies wird als ein geringfügiges Schulversäumnis gewertet. Dem gegenüber steht ein routinemässiges Fehlen, gekoppelt an Schulversagen und eine erschwerte oder gefährdete Schullaufbahnentwicklung (vgl. ebd.: 15).

Zusammenfassend ist Schulschwänzen ein Begriff, der in der inhaltlichen Auslegung seiner Merkmale sehr umfassend ist und kürzere sowie längere, regelmässige aber auch unregelmässige Zeitabsenzen enthält. Interessanterweise wird der Begriff des Schulschwänzens in der Psychologie als eine Störung im Anpassungsverhalten gesellschaftlicher Normen gesehen. Andere Autoren der Sonderpädagogik erkennen darin jedoch eine Ressource und nicht per se ein defizitäres Verhalten.

1.5.5 Schulverweigerung

Im Gegensatz zu Schulschwänzen, so hält Sälzer unter Bezug von Reissig und Ehmann & Rademacker (2003) fest, ist bei Schulverweigerung der Anteil von Schulabsenzen am besuchten Schulunterricht höher. Die Schulverweigerung drückt sich neben dem Fernbleiben von der Schule auch durch eine sichtbare Passivität oder aktive Störung des Schulunterrichtes sowie Leistungsverweigerung aus. Nach Aussagen von jugendlichen Schulverweigerern sind die Gründe dafür „unangenehmen Beziehungen" zu Lehrkräften und Schülern zuzuschreiben, die aber auch an das persönliche Leistungsversagen gekoppelt sind (vgl. Sälzer 2010: 16).

Nach medizinischer Betrachtungsweise liegt bei Schulverweigerung eine psychosomatische und therapiebedürftige Störung vor, die nach Möhring und Ganter-Bührer „als Symptom für eine emotionale-internalisierende Störung verstanden (...) (und) als Vorstufe zur Schulphobie" gesehen wird (Sälzer 2010: 16). Hier besteht eine fehlende Trennschärfe zwischen Schulverweigerung und Schulphobie.

Aus Sicht der Sonderpädagogik sagt Preuss: „Als Schulverweigerer sollten diejenigen beschrieben werden, deren Schulabwesenheit den Eltern bekannt ist und deren Verhaltensprobleme sich im emotionalen Bereich so verdichten, dass das Nicht-zur-Schule-gehen-können mit auffälligen psychogenen und/oder psychosomatischen Veränderungen einhergeht." (Preuss 1978, zit. nach Ricking 2006: 50)

Oehme sieht in der Schulverweigerung die intensivste Abkehr von der Schule. Die Schüler und Schülerinnen haben nach längeren, andauernden Schulunterbrüchen keinen inneren Bezug mehr zur Schule und haben Schwierigkeiten, sich mit ihr zu identifizieren (vgl. Sälzer 2010: 16).

Die Tabelle zeigt die Unterschiede von Schulschwänzer und Schulverweigerer in Bezug auf verschiedene Merkmale

Differenzierung von Schulschwänzern und Schulverweigerern

Merkmal	Schulschwänzer	Schulverweigerer
Symptombereich	überwiegend psychisch	Psychosomatisch
Anpassung	Generalisierte soziale Fehlanpassung	Partielle soziale Fehlanpassung
Aufenthalt bei Schulversäumnis	Ausserhäuslichen Bereich	Häuslicher Bereich
Alter	Im Durchschnitt älter als 9 Jahre	Im Durchschnitt jünger als 9 Jahre
Geschlecht	überwiegend Junge	Keine geschlechtsspezifischen Differenzen
Intelligenz	überwiegend leicht unterdurchschnittlich	Normale Intelligenz
Schullaufbahn	Häufig mit Schulversagen	I.d.R. kein Schulversagen
Familie	Niedriger sozioökonomischer Status	Mittlerer sozioökonomischer Status
Generalisierung	Verwahrlosung, Weglaufen, jugendliche Delinquenz	Keine Verwahrlosungserscheinungen, Schulphobie

Tabelle 2: Differenzierung von Schulschwänzern und Schulverweigerern (Preuss 1978, in Oehme 2007: 39)

1.5.6 Schulphobie und Schulangst

Medizinisch-psychiatrische Sichtweisen sehen mögliche Ursachen für Schulangst in der Eigenheit des Schülers, der Familie und der Schule. Bezugnehmend auf Lotzgeselle hält Oehme fest, dass die wesentliche Bedingung einer Schulangst eine „Verschränkung von Kränkungs- und Trennungsängsten" ist. Die Kränkungsängste zeigen sich im Schulalltag und äussern sich durch Teilleistungsschwächen, ein hohes Ich-Ideal sowie allgemeine Lern- und Leistungsmöglichkeiten. Trennungsängste beziehen sich indessen auf die familiäre Situation, auf eine ambivalente Form von Abhängigkeit und Ablösung gegenüber dem Elternhaus oder auf die Neigung zu einem depressiven Gemütszustand (vgl. Oehme 2007: 41).

Doll (1991) bezeichnet Schulphobie als ein Angst- und Affektsyndrom im Kindes- und Jugendalter, das auf „tiefergehende neurotische Entwicklungen" hinweist und in Anwendung verschiedener kombinierten therapeutischen Methoden behandelbar sei (vgl. ebd.: 41).
Nach den Kritikern suggeriert der Begriff Schulphobie eine Angstzuschreibung gegenüber der Schule als Institution. Wie vorhin aufgezeigt haben häusliche Trennungsängste oder depressives Befinden einen familialen und keinen schulischen Zusammenhang. Die Schule wird zur Projektion des schulphobischen Verhaltens (vgl. ebd.: 41).

1.5.7 Zurückgehalten werden

Vom Zurückgehalten werden wird gesprochen, wenn erziehungsberechtigte Personen das Kind gegen seinen Willen oder ohne es zu fragen nicht zur Schule lassen und es von der Schule fern bleibt. Es ist die einzige Form von Schulabsentismus, bei der nicht die Kinder oder Jugendlichen sondern die Erziehungsberechtigen über die schulabsente Handlung entscheiden. Sander (1979) sieht den elterlichen Egoismus als Grund dafür, dass Eltern ihre Kinder vom Schulunterricht zurückhalten. Dieser Egoismus begründet sich darin, dass Eltern ihre Kinder als häusliche Arbeitshilfe brauchen oder gegen schulische Missstände protestieren (vgl. ebd.:42).
Sälzer (vgl. Sälzer 2010: 17) nennt weitere, schwerwiegendere Gründe wie Krankheit eines Elternteils, Nicht-allein-sein-Wollen oder das Verstecken von Kindesmisshandlung für Zurückgehalten werden. Die Trennungsangst wird aus psychologischer oder psychiatrischer Sicht auch dem Zurückhalten zugeordnet, wie das Beispiel von Ricking (2003) zeigt: ein Bub gerät in Panik, sobald er das Haus verlässt, weil er sich den Tod seiner Mutter einredet. Eine gestörte Kind-Eltern-Beziehung begünstigt die Schulverweigerung und wird in der Psychoanalyse oft als Ursache gesehen.

1.5.8 Schulversagen

Unter Schulversagen wird grundsätzlich eine defizitäre schulische Leistung verstanden, die in verschiedenen Begrifflichkeiten wie „Umschulung nach unten, Verlassen der Schule ohne Abschluss, Sitzenbleiben, Schulschwänzen, Schul- und Prüfungsangst, Abbruch der Berufsausbildung, wachsender Analphabetismus" unterteilt wird und somit auf weitere Trennschärfeprobleme hinweist. Schulversagen wird nach Hildeschmidt (1995) auch als „Ergebnis negativer Fremdbewertungen von Schülerleistungen" (zit. in Oehme: 43) verstanden.
Die Psychoanalytik, aus Sicht von Link, sieht die Gründe für das Schulversagen in einer ,,unbewussten Psychodynamik", die auf die Fehlentwicklung einer Eltern-Kind-Beziehung

zurückzuführen ist. Aus der verhaltenstherapeutischen Betrachtungsweise werden nur die negativen Folgen von Schulschwänzen und die ungenügenden Schulleistungen berücksichtigt, jedoch nicht auf die Ursachen eingegangen.
Die systemische Herangehensweise von Hildeschmidt (1995) geht von einer geringen Selbstwirksamkeitserwartung als Grund für Schulversagen aus. Der Schüler sieht sich nicht genug befähigt, eine Aufgabe erfolgreich abzuschliessen. Dies führt längerfristig zu einem negativen Selbstkonzept und einer Selbstabwertung und verstärkt unbefriedigende Resultate noch weiter (vgl. ebd.: 43f.).

1.5.9 Begriffliche Abgrenzung

Um auf die Darstellung von Franzke und Oehme (2002) Bezug zu nehmen, kann Schulabsentismus als Prozess verstanden werden, der durch den ,,zeitlichen Umfang der Abwesenheit" in Schulmüdigkeit, Schulschwänzen und Schulverweigerung differenziert wird. Die beiden anderen Indikatoren unterscheiden den Schweregrad der Handlungsform und des ,,Öffentlich-werdens". Die weitere Arbeit beschränkt sich auf diese drei Typen von Schulabsentismus. Schulversagen, Schulangst und Zurückgehalten werden werden nach ihrem zeitlichen Umfang und ihrem Schweregrad einem dieser drei Typen zugeordnet.

Begriffserfassung Schulabsentismus

Indikator	**Schulmüdigkeit**	**Schulschwänzen**	**Schulverweigerung**
ZEITLICHER UMFANG DER ABWESENHEIT VON DER SCHULE	Kein Ausstieg aus der Schule: physische Anwesenheit, aber Abschalten, Boykott, Träumen usw. (nach Thimm 1998: passive Formen von Schulverweigerung9	Temporärer Ausstieg aus der Schule: seltenes Schwänzen, Tages- und Eckstundenschwänzen, Kurzzeitschwänzen, Intervallschwänzen (nach Sturzbecher & Dietrich 1993)	Ständige Abwesenheit über einen langen Zeitraum
GRAD DER VERINNERLICHUNG DER HANDLUNGSFORM	Handlungsform noch nicht verinnerlicht, Vermeidung als Handlungsform bezüglich der Schule erprobt.	Stetige Verfestigung von Vermeidung als Handlungsform bezüglich Schule	Vermeidung als Handlungsform bezüglich Schule verfestigt
GRAD DES ÖFFENTLICH WERDENS; UMFANG DER MITWISSENDEN	Auffallen durch abweichendes Verhalten, wie Träumen, Unkonzentriertheit, Stören, aggressive Reaktionsformen, Null-Bock Stimmung usw.	Schwänzen wird öffentlich, beginnende Stigmatisierung	Hoher Öffentlichkeitsgrad, ggf. Ordnungsstrafverfahren und Stigmatisierung

Tabelle 3: Begriffserfassung Schulabsentismus unter handlungsleitendem Aspekt (Ausschnitt nach Franzke & Oehme 2002, in Oehme 2007: 70f.)

2. Schulabsentismus

2.1 Geschichte von Schulabsentismus

Das Fernbleiben von der Schule ist in ersten Studien im 19. Jahrhundert in England belegt. Das so genannte Schulschwänzen wurde als ,,Wander- und Spieltrieb" gesehen, das dem jahreszeitlichen Umherziehen der Tiere in andere Gebiete ähnelt (Cooper 1965, Evans 1975, zit. nach Dunkake 2010: 30). Diese Sichtweise wurde durch die wissenschaftliche Erkenntnis abgelöst, dass es sich beim Problem der Schulabsenz um Verwahrlosung handelt. Der Nordamerikaner Healy (1915) erforschte jugendliche Straftäter und kam zum Schluss, dass das Schulschwänzen eine Folge von mangelnden Strukturen und Kontrollen innerhalb der Familie, aber auch von Persönlichkeitsstrukturen sei (vgl. ebd.: 30).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts setzten sich in den USA vorwiegend die beiden Disziplinen Soziologie und Psychologie vermehrt mit dem Phänomen des Fernbleibens von der Schule auseinander. Die Soziologie, insbesondere die Kriminologie, erforschte das abweichende Verhalten von Jugendlichen. Sie konnte jedoch kaum klare Theorien herleiten, die den Zusammenhang von Entwicklungsproblemen Jugendlicher und dem Schulschwänzen erklärten. Psychologische Ansätze indessen forschten nach Formen und Motiven des Schulschwänzens. Daraus begründeten sich Phänomene wie ,,Schulphobie", ,,Trennungsangst" und ,,Schulangst" (vgl. ebd.: 30f.). In den 1930er Jahren ergänzte die psychoanalytische Theorie der infantil-sexuellen Bindungen der Kinder an die Eltern die Forschung zum Schulabsentismus. Sie sah das Schulschwänzen als ein „Syndrom der Verwahrlosung, der permanenten Frustration von kindlichen Bedürfnissen durch die Eltern in der frühen Kindheit und den daraus folgenden Mangelerscheinungen" (Ricking und Neukäter 1997, zit nach Dunkake 2010: 31).

Die soziologischen Forschungen beschränkten sich vorwiegend auf die Länder Grossbritannien und USA. Deutsche Forscherinnen und Forscher setzten sich mit dem Thema Schulabsentismus kaum auseinander und zeigten auch wenig Interesse an den Forschungen anderer Nationen. Heute hingegen finden sich zahlreiche Publikationen aus der Pädagogik, Psychiatrie und Psychologie, die sich dem Thema widmen. Die Forschung der letzten 30 Jahren suchte nach Zusammenhängen zwischen Persönlichkeit und Schulschwänzen sowie nach familialen Strukturmerkmalen, die das Schulschwänzen begünstigten. Auch hier fand ein Paradigmenwechsel statt: Die Schule wird zunehmend als Instanz und Rollenträgerin gesehen. Themen wie Schulklima, Beziehungsqualität zwischen Schüler/Lehrer, Stigmatisierung oder Etikettierungsansatz rücken in den Fokus. Seit den 1980er Jahre setzt sich auch die sozioökologische Theorie von Bronfenbrenner mit der Erforschung von Schulverweigerung auseinander. Diese Theorie geht der Frage nach, wie

sich die verschiedenen Sozialisationsinstanzen in ihrer Komplexität gegenseitig beeinflussen und verhalten (ebd.: 32-34).

2.2 Theorien und Forschungsstand

Die wissenschaftlichen Disziplinen gingen seit Beginn des 20. Jahrhunderts der Frage nach, wie Schulabsentismus entsteht. In den Anfängen wurde der Begriff des Schwänzens für das Phänomen vom Fernbleiben der Schule benutzt und die Wissenschaft suchte die Ursachen der Schulverweigerung beim Individuum und in der Familie. Die Medizin beispielsweise suchte in den genetischen Erbstrukturen nach Gründen für schulfernes Verhalten und Verwahrlosung. Sozialisationstheorien setzen sich ab den 1950er Jahren mit den fehlenden materiellen und sozialen Lebensbedingungen der Familien auseinander und suchten Ursachen in Erziehungsproblemen und verschiedene Stressoren innerhalb der Familie. Bis in die Postmoderne wurde der Schulabsentismus isoliert als Problem des Individuums/der Familie betrachtet und folge dessen versuchte man auch, das Problem beim Individuum und/oder in der Familie zu lösen. In späteren Forschungsarbeiten stellte die Wissenschaft fest, dass schulische Bedingungsfaktoren durchaus das Verhalten von Schüler steuern können und die Schule auch Einfluss darauf hat, ob der Schüler am Klassenunterricht teilnimmt oder nicht. Institutionelle Vorgehensweisen wurden untersucht und es wurde geprüft, inwieweit soziale Benachteiligung und Stigmatisation das Verhalten von Schüler steuert. Der Schule konnten Mängel und Mitverantwortung nachgewiesen werden, die zu schulfernem Verhalten von Schüler führte. Schulabsentismus muss also nicht nur auf der individuellen Ebene untersucht werden, sondern auch auf der institutionellen Ebene angesiedelt werden. Dabei stehen die verschiedenen Ebenen auch in Beziehung zueinander (vgl. Ricking 2006: 23f, Sälzer 2010: 18).

Corville-Smith et al. halten fest: „Schulabsentismus kann als multikausal bedingtes Verhalten aufgefasst werden, in dem die relevanten Einflussgrössen aus unterschiedlichen Settings in vielschichtigen Regelsystemen kumulieren und in dynamischen Interaktionszusammenhang stehen." (Corville-Smith et al. 1998, zit. in Ricking 2006: 25)

Im Folgenden werden die verschiedenen theoretischen Zugänge zum Schulabsentismus erklärt und diese mit den Bedingungsfaktoren von Studien/Forschungen in Zusammenhang gebracht.

2.2.1 Verwahrlosungskonzept und unangemessene Erziehungsstile

Zu Beginn der Absentismusforschung ging man von einer Störung bei Kindern und Jugendlichen aus und sah eine pathologische Ursache im Fernbleiben der Kinder von der Schule. Medizinisch sprach man von Verwahrlosung und ging davon aus, dass diese eine genetische und vererbbare Ursache hatte (vgl. Sälzer 2010: 19).

Többen (vgl. Oehme 2007: 50f.) verwies auf eine dysfunktionale Schädigung des Gehirns. Die medizinische Betrachtungsweise fokussiert auf eine funktionelle körperliche Störung, die eine Verwahrlosung und in der Folge Schulabsentismus hervorruft. Sie grenzt jedoch die sozialen Umwelteinflüsse des Individuums aus. Das aus der Psychoanalyse entstandene individualpsychologische Verwahrlosungsmodell erklärt den Lebensplan eines Menschen, der soziale Wertschätzung und die Ausbalancierung von Minderwertigkeitsgefühlen zum Ziel hat. Entsteht ein Missverhältnis beider Aspekte, werden also Minderwertigkeitsgefühle durch herbeigeführte Erfolge kompensiert, so können neurotische Erscheinungen daraus entstehen. Negative Erfahrungen wie Misserfolg, Abschätzung, Niederlagen und Enttäuschungen im Elternhaus und in der Schule können Schüler in ihrem Selbstwert dermassen demütigen, dass nur noch die Flucht in die Verwahrlosung hilft.

Weil die diagnostischen Merkmale heutzutage nur noch auf die Minderheit von möglichen „extremen" Schulschwänzern zutreffen und die einseitige Betrachtungsweise für die Erklärung des Phänomens nicht genügen, stehen gemäss Ricking (2006) die ,,unangemessenen Erziehungsstilen im familialen Setting" im Zentrum der aktuellen Psychoanalyse. Das Handlungsprinzip der Schulschwänzer, so stellt Nissen (vgl. Sälzer 2010: 19f.) fest, ist stark von Gefühlen der Lust und Unlust geleitet. Die Unlust wird vermieden, indem sie durch eine lustvollere Handlung ersetzt wird. Schulkinder treffen sich mit zum Beispiel mit Peers in Einkaufshäusern. Dieses Vermeidungsverhalten kann zu einer kurz- und mittelfristigen Lösungsstrategie internalisiert werden. Ein geringer und labiler Selbstwert, der auf einen unangemessenen Erziehungsstil zurückzuführen ist, entmutigt Schulschwänzer, sich ihren Problemen zu stellen. Ihr Selbstwertgefühl wird durch das Vermeiden vor unangenehmen Situationen zwar geschützt, isoliert aber die Weiterentwicklung des Selbstwertgefühls und der Gewissensbildung. Daraus können neurotische Störungen wie Angstzustände, extreme Traurigkeit oder Nervenschwäche entstehen

Eine weitere Erklärung für Schulabsentismus liegt im analytisch-interpretierenden Ansatz von Nitzschmann (vgl. Nitzschmann 2000: 79-84). Sie schreibt der Person eine defizitäre emotionelle Entwicklung zu, die auf regelmässig erlebte Kränkungen bis in das Erwachsenenalter zurückgehen.

Bezug zur Forschung

Unangemessene Erziehungsstile und Verwahrlosung stehen im Zusammenhang mit dem **familiäreren Kontext**. Aus den anglo-amerikanischen Forschungen geht hervor, dass ein geringer **sozioökonomischer Familienstatus** Schulabsentismus begünstigt. Relevante familiäre Strukturvariablen sind unter anderem: Eltern ohne Berufsausbildung, Arbeitslosigkeit des Ernährers, relativ viele Kinder, überfüllte Wohnungen, geringes Einkommen, enge und ärmliche Wohnverhältnisse, Wohnung in einem hohen delinquentem Stadtteil (vgl. Ricking 2006: 83f.). Überdies belegt eine Vielzahl von Studien, dass eine *„unvollständige Familienstruktur"* (Dunkake 2010: 71) sich negativ auf Schulschwänzen auswirkt. In diesen Familien fehlt ein natürlicher Elternteil oder wurde durch einen Stiefelternteil ersetzt. Die Studie von Reid (1982) belegt weiter, dass häufig Kinder von getrennten oder geschiedenen Eltern, sowie Kinder und Jugendliche, die in Ersatz-, Pflegefamilien oder Heimen aufwachsen, eher Schulabsentisten werden (vgl. ebd.: 71). Weitere Einflussfaktoren auf Schulabsentismus sind innerfamiliäre Problematiken wie gewalttätiger Umgang in Konflikten, schädigende Erziehungsstile, chronische Krankheiten, finanzielle Probleme, regelmässige Umzüge, Suchtabhängigkeiten, Überforderung der elterlichen Erziehung von Kinder, fehlender Zugang zu sozial unterstützenden Netzwerke. Gemäss Corville-Smith et al. (1998) fühlen sich Schulabsentisten gegenüber regelmässigen Schulbesuchern weniger familiär verbunden und spüren weniger Solidarität (vgl. Ricking 2006: 84).

Wenn Eltern über ungenügende **Kontrollmechanismen** in der Erziehung verfügen und ihre Kindern nicht oder nachlässig betreuen, fördert dies den Anreiz für Kinder, nicht am Schulunterricht teilzunehmen. Fehlende oder unzureichende Unterstützung in der Entwicklung des Kindes, die sich in Gleichgültigkeit, schwachen Beziehung- und Bindungsqualitäten und strukturellen Kommunikationsproblemen innerhalb der Familien zeigen, verschärfen die Problematik (vgl. ebd.:84f.). Gleiches bestätigt die Soziale Kontrolltheorie. Hirschi (1969) betont die Relevanz der primären Sozialisationsinstanz, die zusätzlich mit den erzieherischen Instrumenten massgeblich am Erfolg der Verinnerlichung von Normen und Werten von Kindern beteiligt ist (vgl. Dunkake 2010: 109).

Das **Selbstkonzept** ist das verinnerlichte Bild der eigenen Identität und Wahrnehmung. Dazu zählt das Wissen über persönliche Eigenschaften wie Stärken und Schwächen. Reid führt in seine Studien aus, dass die zu geringe familiäre und schulische Unterstützung und die regelmässigen und negativen Rückmeldungen aufgrund von fehlenden Bewältigungsfähigkeiten mitverantwortlich für ein geringes Selbstkonzept sind. Es wurden problemhafte Auffälligkeiten bei sozialen Kontakten und Verhaltensformen von Schulabsenten gegenüber regelmässigen Schulbesuchern beobachtet (vgl. Ricking 2006:

74). Der Erziehungsstil beeinflusst die Entwicklung des Selbstkonzeptes eines heranwachsenden Menschen.

2.2.2 Lerntheoretischer Ansatz

Bandura ist der Begründer des Modelllernens, das aus der sozialpsychologischen Forschung heraus entstand. Verhaltensweisen von Menschen werden bewusst oder unbewusst unmittelbar selber nachgeahmt und eingeübt sowie in das eigene Repertoire aufgenommen. Das Modelllernen ist ein Ansatz, der das Phänomen von Schulabsentismus zu erklären versucht. Absentes Verhalten von Mitschülerinnen und Mitschüler oder Geschwister wird nachgeahmt und mit mehr schulfreier Zeit belohnt. Aus dem wiederholten Nachahmen entsteht folglich ein von der Norm abweichendes Verhalten (vgl. Stamm et al. 2009: 26f.).
Neukäter & Ricking haben das Schulschwänzen anhand von lerntheoretischen Ansätzen untersucht und erkennen zwei Ursachen für Schulschwänzen. Erstens werden stressauslösende Zustände wie die Anwesenheit in der Schule oder emotionalen Ängste beendet respektive vermieden. Zweitens löst das Fernbleiben von der Schule positive Emotionen wie Entlastung und Freude aus. Aus lerntheoretischer Überlegung heraus verstärkt sich Verhalten von Schulschwänzen, weil es sich für das Subjekt lohnt, unangenehme durch positive Reize zu ersetzen und sich lust- und spassvollen Aktivitäten zu widmen.
Ist der Schüler wiederholt mit anstrengenden Situationen in der Schule gefordert, ruft dies aversive Gefühle, verschiedene Ängste und Demütigungen, hervor. Durch Fernbleiben von der Schule erfährt er eine Entlastung seiner psychischen Anspannung und seine Selbstwirksamkeit. Dies bestärkt seinen Willen, auf künftige schulische Anforderungen erneut mit schulabsenten Verhalten zu reagieren. Daraus resultierende negative Folgen werden dabei als kleineres Übel akzeptiert (vgl. Ricking 2006: 40 - 42).
Die Vermeidungs-strategie der Schüler wird von der Schule selten so geahndet, dass daraus unangenehme Konsequenzen folgen. Aus eigener Erfahrung oder aus den Erfahrungen anderer lernen Schüler, dass das schulabsente Verhalten wiederkehrend attraktiv und kalkulierbar ist (vgl. Sälzer 2010: 23). Es gibt die Unterteilung in selektive Vermeidungsstrategien, die sich auf den sequentiellen Schulausfall (einzelne Schulstunden, Tage, Phasen) beschränken und in permanente und generalisierte Schulverweigerung, die in letzter Konsequenz zum Schulausschluss führen kann. Das aus der Lerntheorie bekräftigte Argument, dass eine Verhaltensweise sich selbst verstärkt, wenn sie positive und repetitive Wirkung für das Individuum zur Folge hat, erklärt den Umstand, warum das Vermeidungslernen für Schulverweigerer erfolgreich scheint und ihre Abwesenheiten

zunehmen. Auf der anderen Seite wird es zunehmend schwieriger, die Betroffenen mit positiven Anreizen für die Schule zurückzugewinnen (vgl. Ricking 2006: 42).

Bezug zu Bedingungsfaktoren und Forschung

Von verschiedenen Autoren, wie zum Beispiel Neukäter und Ricking (1999), wird eine zu ungenaue und unvollständige **Schulabsenzkontrolle** von Lehrkräften bemängelt. Eine zuverlässige Erfassung von Schulabsentismus ist Bedingung und Grundlage, damit handlungsleitende Massnahmen ausgearbeitet werden können. Reagieren Lehrkräfte oder die Schule nicht auf Schulversäumnisse, werden schulabsente Kinder und Jugendliche in ihren Vermeidungsstrategien und ihrem Lernverhalten bestätigt. Wenn hingegen Lehrer Schulabwesenheit überwachen, bewirken Lehrer nach einer Studie von Sharpley et al. (1979) damit höhere Schulanwesenheit bei den Schüler (vgl. Ricking 2006: 80).

Die **Beziehungsqualität** von Lehrern und schulschwänzenden Schüler ist häufig gering. Den Studien von Corville-Smith et al. 1998, Sommer 1985a, Eder 1981, Reid 1985 zufolge sagen schulabsente Jugendliche, dass die Lehrer ihnen mit weniger Hilfsbereitschaft und Freundlichkeit begegnen, als sie dies gegenüber schulanwesenden Schüler tun. Oftmals werden die Lehrer auch als unfair und autoritär empfunden, was bei Schülern Unwohlsein und Frustration auslösen kann. Die negative Haltung von Lehrer gegenüber schulverweigernden Jugendlichen stellt einen bestimmenden Faktor für das Lernverhalten von Schülern dar. Wird präventiv auf eine verbesserte und vertrauensvollere Beziehung zwischen Lehrern und schulaversiv eingestellten Schüler Wert gelegt, so wird damit gemäss Eaton (1979) eine zielstrebige Massnahme gegen Schulabsentismus geschaffen. Reid (1985) bestätigt diese Beobachtung: viel weniger Absentisten als regelmässige Schulbesucher suchen nämlich Hilfe bei Lehrern auf (vgl. ebd.: 81).

Hildeschmitt 1979 und Kaiser 1983 stellen fest, dass **Schulversagen** mit einer Schulunzufriedenheit einhergeht und einer Folge von **„Misserfolgen, Überforderungs-, Frustrations- und Angsterfahrungen“** ist. Schulunzufriedenheit ist ein hoher Gradmesser für zukünftiges Schulschwänzen (vgl. ebd.: 73). Schulversager kommen mit den geforderten Schulleistungen nicht klar und leiden unter dem Leistungsdruck. Die Abkehr von der Schule durch Schulschwänzen ist für sie ein vernünftiges Mittel, um mit dieser Belastung zurechtzukommen und diese durch lustvollere Ereignisse zu ersetzen. Ricking und Neukäter betonen, dass Schulversäumnisse jedoch meist schlechte Notenleistungen mit sich ziehen und zudem Lehrer diese mangelhaften Leistungen negativ qualifizieren. Dies verursacht erneuten Leistungsdruck, es entsteht eine scheinbar unlösbare Spirale (vgl. ebd.: 74).

Stamm belegte Schulversagen auch bei Hochbegabten, die wegen Unterforderung, Langeweile oder Interesse an nicht schulischen Themen dem Schulunterricht fernbleiben. (vgl. Stamm et al. 2009: 38).

Schul- und Leistungsangst kann gemäss Kaiser (1983) in Verbindung zu antizipierten Versagen in der Schule gebracht werden und äussert sich durch Ausweichen oder Verweigerung als probates Mittel. Diese Reaktion auf die Schulangst verstärkt sich, wenn sich häufige Schulversäumnisse negativ auf die Schulleistungen auswirken und zusätzlich die Akzeptanz und Unterstützung von Lehrer, Mitschülern und Eltern geringer wird (vgl. Ricking 2006: 72). Oftmals sind nach Ermittlung von Reid (1983a) die Schüler während den Schulversäumnissen traurig und angstvoll und haben keine Strategie, was sie mit ihrer Freizeit anfangen sollen. Kaiser (1983) fasst in seiner Hypothese zusammen, dass Schüler mit aversivem Verhalten der Schule gegenüber höhere Prüfungsangst haben und generelle Angstanzeichen zum Ausdruck bringen und sie daher längere Schulabsenzen als andere Schüler aufweisen (vgl. ebd.: 73).

Ein geringes **Selbstkonzept** (vgl. Kap. 2.2.1) und mangelnde Unterstützung oder Vorleben von absentem Verhalten (Normen und Werten) seitens der **Familie** (vgl. Dunkake 2010. 103) kann ohne weitere Bewältigungsstrategien dazu führen, dass sich schlechte Erfahrungen wiederholen und die Anreize grösser werden, erfolgreiche Vermeidungsstrategien von Schulabsentismus anzuwenden.

Gleichaltrige in **Peer Groups** beeinflussen sich in ihrem sozialen Verhalten gegenseitig. Dies ist sozial-psychologisch belegt. Schüler wollen mehr gemeinsame Freizeit verbringen und ihren neuen Bedürfnissen, die sie durch die Gesellschaft erfahren, Rechnung tragen. Durch absentes Verhalten haben sie die Möglichkeit, in informellen Gruppen ausserhalb des Schulunterrichtes ihren eigenen Interessen nachzugehen. Dies hat zur Folge, dass Jugendliche häufiger mit bereits bestehenden schulaversiven und delinquenten Peers in Kontakt treten. Hierzu leistet das Lernen am Modell eine grosse Hilfe, um neue soziale Verhaltensweisen von sogenannten ,,Vorbildern" zu adaptieren und zu integrieren (vgl. Stamm et al. 2009: 39).

2.2.3 Mikrosoziologischer Perspektive und Reproduktion von Klassengesellschaften

Die mikrosoziologische Perspektive beleuchtet das Schulschwänzen auf der Ebene von Individuum und Familie. Aus ihr geht hervor, dass Einstellungen zur Schule sowie Werte der

Familie und des Umfelds das Individuum in seinen Gewohnheiten prägen. Eine Deutsche PISA-Studie aus dem Jahr 2001 sagt aus, dass das Bildungswesen die gesellschaftliche Klassenstruktur reproduziere und das Individuum als Konsequenz in der vertikalen Mobilität eingeschränkt sei. Diese Reproduktion erzeugt nach Bourdieu und Passeron einen „Klassenhabitus", der sich auf die vorgegebenen Strukturen einlässt und anpasst. So trägt der soziale Status einer Familie wesentlich zur Bereitschaft und Möglichkeit von Bildungs- und Erfolgschancen bei. Oevermann ist überzeugt, dass das „Erziehungsinteresse der Eltern" vornehmlich für gute Ausbildungschancen und den sozioökonomischen Status verantwortlich ist. Die positiven und negativen Erfahrungen der Eltern sind entscheidend für die Weitergabe von Anreizen, Motivation und Einstellungen an ihren Kindern. Für Eltern mit schlechter Schulbildung ist es schwieriger, ihre Kinder für eine höhere Schulbildung zu motivieren, wenn die Eltern selber nie Erfolge mit sozialem Aufstieg erfahren konnten. Somit sinkt die Bereitschaft von sozial schlechter gestellten Schülern, die Bildungsmöglichkeiten während und nach der Schulzeit wahrzunehmen. Daraus resultieren geringere berufliche Qualifikationen im Erwerbsleben und weniger Möglichkeiten, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben (vgl. Sälzer 2010: 21f.).

Familien mit niedrigem sozialen Status, die den Schulunterricht als nicht so wichtig einstufen, wird das Schwänzen nach der Theorie von Willis einem „subkulturellen" Lebensstil zugeordnet. Solche Familien leben nach eigenen Vorstellungen und akzeptieren die schulischen Gesetzmässigkeiten nicht. Ihre Kinder fallen durch aggressives Verhalten oder Fernbleiben vom Schulunterricht auf (vgl. Ricking 2003: 81).

Bezug zu Bedingungsfaktoren und Forschung

In Bezug zum **familiären Kontext** stellen Robins & Ratcliff (1980) und Reid (1987) schulschwänzendes Verhalten innerhalb der Familie über mehreren Generationen fest, das sich zu einem festen **familialen Habitus** etabliert hat. Ricking und Neukäter (1997) erklären sich dieses Verhalten damit, dass Eltern Verständnis haben, wenn ihre Kinder der Schule fernbleiben. Gelingt es der Familie nicht, ihre wiederkehrenden Erfahrungen sozioökonomischer, schulischer und beruflicher Benachteiligung zu durchbrechen, so wird ihr aversives und schulfeindliche Bild auch zukünftig aufrecht erhalten bleiben. Brown (1987) hält dieser These entgegen, dass die Eltern vorwiegend eine gute Einstellung zur Schule haben, auch wenn ihre aktive Unterstützung nur gering ist. Vielmehr enden elterliche Ermahnungen an ihre Kinder in Konfliktsituationen, die Ermahnungen haben jedoch nur einen geringfügigen Einfluss auf höhere Schulanwesenheitsraten (vgl. Ricking 2006: 85f.).

Schulabsentismus tritt gemäss aktuelleren deutschsprachigen Forschungsergebnissen jedoch durchgängig in allen sozialen Schichten und familiären Konstellationen auf. Die Lebensverhältnisse der Schüler und die Einstellung der Eltern zur Schule sind zwar indizierte

familiale Einflussgrössen auf Schulabsentismus, aber per se kann Schulabsentismus nicht einem sozioökonomischen Status zugeschrieben werden (vgl. Stamm et al. 2009: 38).
Diese Aussage von Stamm et al. (2009) steht demnach mit den Resultaten von Robbins & Ratcliff (1980), Reid (1987) und der Pisa-Studie (2001) im Widerspruch, die sagt, dass das Bildungswesen eine „Klassenstruktur" klar reproduziere. Gemäss diesem Standpunkt würden weniger privilegierte Familien ihren Habitus und sozioökonomischen Status an jüngere Generationen weiter vererben, und somit auch die Gefahr von reproduziertem Schulabsentismus in den Familien aufzeigen.

2.2.4 Sozialökologische Perspektive: Abweichendes Verhalten Jugendlicher

Der sozialökologische Ansatz sucht in Gesellschaftssystemen nach Gründen für abweichendes Verhalten, die, aus Sicht der früheren Kriminologie (Chicagoer Schule), bei den Peers zu finden waren. Die Anomietheorie selbst fragt nach gesellschaftlichen Bedingungen, die zu einem abweichenden Verhalten führen. Nach Merton (1968) besteht die Gefahr von abweichendem Verhalten dann, wenn für die Erreichung von gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Zielen die legitimen Mitteln nicht zur Verfügung stehen. Je grösser die Kluft, desto grösser die Gefahr, dass das Individuum zu illegalen Mitteln greift. Die Anomietheorie schreibt dem sozialen Status der Herkunftsfamilie eine grosse Rolle zu. Legitime Ziele wie Ansehen oder Zugang zu Bildung sind für weniger Privilegierte schlecht erreichbar. Jaffe formuliert Anomie auf die Familie so, indem er den einzelnen Familienmitgliedern Norm- und Regellosigkeit innerhalb ihrer Familienstrukturen unterstellt, das heisst, die Familie lebt untereinander nicht nach einheitlichen Werten und Normen. Gerade bei Kindern löst dies in ihrer Entwicklung erhebliche Orientierungsschwierigkeiten, Ohnmacht und fehlende Identifikation zu den Eltern aus (vgl. Dunkake 2010: 103f.).
Abweichendes Verhalten, so Hirschi (1994), wird in Verbindung mit der schnellen Bedürfnisbefriedigung auf dem Weg des geringsten Widerstands gebracht. Die Kontrolltheorie geht beim Individuum von einem Mangel an Selbstkontrolle aus, das heisst, der Mensch erkennt die Langzeitfolgen seines Handelns nur ungenügend und sieht stattdessen nur den kurzfristigen Nutzen. Es fehle die Fähigkeit, so Hirschi weiter, „sich selbst zu disziplinieren" (vgl. Dunkake 2010: 109).

Bezug zu Bedingungsfaktoren und zu Forschung

Nicht nur das Vermitteln von Werten und Normen durch die Familie trägt zur Förderung und Integration von Kindern in der Schule bei, sondern auch die familiäre **Verortung im Stadtteil**

hat nach dem sozialökologische Ansatz grosse Bedeutung. Studien belegen, dass ein Zusammenhang zwischen Strukturen von sozial benachteiligten Familien und ihren Stadtvierteln besteht. Familiäre Merkmale wie familiäre Gewalt oder verschiedene elterliche Erziehungsstile wurden mit sozial benachteiligten Stadtvierteln in Verbindung gebracht. Nicht alleine die **unvollständige Familienstruktur** (siehe Kapitel 2.2.1) und Mangel an Selbstkontrollmechanismen sind also ausschlaggebend für delinquentes Verhalten von Jugendlichen. Denn, so wurde festgestellt, je besser ein Jugendlicher im sozialen Netz des Viertels oder der Gemeinde aufgehoben war, desto geringer war das Risiko von abweichendem Verhalten. Die „Community Capital Forschung" weist darauf hin, dass ein schwaches soziales Netz (**Sozialkapital**) mögliche Ressourcen des Jugendlichen vernachlässigt und mangelnde Schulleistungen hervorbringen sowie abweichendes Verhalten begünstigen kann (vgl. Dunkake 2010: 104f.). An dieser Stelle sei auf die Wichtigkeit des entwicklungsfördernden Sozialraumes von Kindern und Jugendlichen hingewiesen.

Ein weiterer Zusammenhang besteht in der **Einstellung der Eltern** gegenüber der Schule/Lehrerschaft und dem Schulabsentismus. Epstein (2005) kommt anhand mehrerer amerikanischer Studien zur Erkenntnis, dass der familiäre Einsatz während der Sekundarschulzeit grossen Einfluss auf die Schulleistungen hat. Er wirkt sich positiv auf Schulnoten aus, hat weniger Schulabwesenheit zur Folge und es wird mehr Zeit für seriöse Schulvorbereitungen investiert. Catsambis and Beveridge (2001) lieferten denselben Nachweis für benachteiligte arme Wohnviertel. Wenn Einstellung und Haltung der Eltern gegenüber der Schule positiv waren, verbesserten sich das Leistungsvermögen und die Schulbesuchsraten der Schüler und Schülerinnen (vgl. Stamm et al. 2009: 38).

Im zunehmenden Alter werden neue entwicklungsfördernde Sozialisationsinstanzen in der biographischen Entwicklung eingebunden. Der familiäre Einfluss auf die Schüler wird damit zunehmend geringer. Die **Peers** müssen in ihrer Entwicklungsphase **Werte und Normen** neu überdenken und anpassen, was für Weidlich und Vlasic (2005) einen positiven Zusammenhang von Alter und Schulabsentismus liefert (vgl. Stamm et al.: 39f.).
Gemäss Recherchen von Ricking (2006) gibt es widersprüchliche Aussagen, ob Schulschwänzen in die soziale Isolation führt und Schulschwänzer per se isolierte Aussenseiter sind. Die eine Annahme geht davon aus, dass das nicht angepasste Verhalten von Schulschwänzern weder bei Schülern noch Lehrern Sympathien auslöst (Tyermann 1968, Preuss 1978). Andere Ergebnisse (Eder 1981, Jardin 1987) kommen zum Schluss, dass Schulschwänzer ebenso viele Freundschaften haben wie andere Schüler. Scheiber-Kitll und Schröpfer (2002) sehen in ihrer Studie das Schulschwänzen als gemeinsame

Gruppenaktivität, die, wenn sie länger andauert, das Risiko sozialer Isolation bergen kann. Wenn die soziale Kontrolle und die Nähe zur Schule und Familie schwinden, kann dies zu delinquentem Handeln führen (vgl. Ricking 2006: 87).

Örtlichkeiten ausserhalb des Schulzimmers wie Pausenareal, Toiletten, Schulwege und andere bieten unbeaufsichtigte Kontaktmöglichkeiten für Jugendlichen, die besonders im anglo-amerikanischen Raum genutzt werden, um Mitschüler zu bedrohen und erpressen. Angst vor Mitschülern, Bedrohung oder Druck von Mitschülern ist nach Studien von Nielsen & Gerber (1979) und Reid (1983) eine belegte Ursache für Schulverweigerung. Gerade Jugendliche, die wenig oder nicht geeignete Strategien besitzen, um diese Konflikte erfolgreich anzugehen, enden häufiger in der Opferrolle und werden von ihren Täter gemobbt und belästigt (vgl. ebd.:88).

2.2.5 Merkmale von Schulklima, Alter und Geschlecht

Keine der behandelten Theorien verweist auf die in der Forschung eingegangene Aspekte von Schulklima, Alter und Geschlecht. Die Forschungsergebnisse stützen sich teilweise auf unterschiedliche Resultate, dennoch bilden sie wichtige Merkmale, die auch für die Praxis mit schulabsenten Kinder und Jugendlichen Relevanz haben und kurz vorgestellt werden.

Schul und Klassenklima

Das Klassenklima meint das Zusammenleben unter allen in der Schule anwesenden Personen und die materielle Ausstattung einer Schule. Moos & Moss (1979) stellen in ihren Studien einen höheren Anteil von Schulabsentismus in Schulen fest, wo Konkurrenz, häufige Lehrerkontrollen und geringe Unterstützung von Lehrern die Regel sind. Häufiges Fernbleiben von Lehrern und ständige Lehrerfluktuation wirken sich gemäss Cnaan & Seltzer (1989) negativ auf die Beziehungsqualität zum Schüler aus und fördern den Schulabsentismus (vgl. Ricking 2006: 79f.).

Alter

Welchen Einfluss hat das Alter auf die Schulpräsenz oder -abwesenheit? Sturzbecher (1997) stellt fest, dass Forschungsergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum, keine Beweise liefern für den Zusammenhang von Alter und der weiten Verbreitung von Schulabsentismus. Englischsprachige Studien erkennen mit zunehmendem Alter von Schülern auch eine Zunahme der Anzahl Schulabsentisten. Anhaltendes Schulschwänzen wird dann prognostizierbar gross, wenn wiederholt abweichendes Verhalten in Kombination mit anderem Fehlverhalten wie Delinquenz und altersinadäquates Verhalten (Alkoholkonsum, sexuelle Aktivitäten) steht.

Aus internationalen Studien und heutiger Befundlage ist die Tendenz zu beobachten, dass mit zunehmendem Alter die Häufigkeit für Schulabsentismus steigt. Weidlich und Vlasic (2005) belegen, dass 12- bis 15-jährige Schüler im Mittel 20 Tage pro Schuljahr fehlen, wohingegen Schüler ab dem 16. Altersjahr im Durchschnitt bereits 29 Tage fehlen (vgl. Ricking 2006: 70f, Stamm et al. 2009: 36f.).

Geschlecht

Verschiedene Forschungen haben ergeben, dass weder im anglo-amerikanischen noch im deutschsprachigen Raum schulabsentes Verhalten vermehrt beim einen oder anderen Geschlecht auftreten. Dennoch existieren geschlechtsspezifische Unterschiede. So schwänzen und verwehren offenkundig die männlichen Jugendlichen den Schulunterricht und verbringen die Schulzeit draussen mit Peers. Weibliche Schülerinnen verwehren den Unterricht passiv (träumen oder beschäftigen sich mit Tätigkeiten, die nicht mit dem Unterricht zu tun haben) oder werden von Zuhause vom Unterricht zurückgehalten. Wir dieses unterschiedliche Verhalten in den klassifizierten Störungsbilder (ICD-9) analysiert, so sind die schulschwänzenden Jungen in die Kategorie der Verhaltensstörung einzuordnen und die schulverweigernden Mädchen in jene der emotionalen Störung. Weitere auffällige Verhaltensformen treten bei Mädchen weniger auf als bei Jungen. (vgl. Ricking 2006: 70f.; vgl. Stamm et al. 2009: 36f.).

2.2.6 Gemeinsamkeiten von Theorie und Forschungstand

Übersicht von Theorien und Forschungsstand

Theorie / Forschung	Verwahrlosung Unangemessene Erziehungsstil	Lerntheoretischer Ansatz	Mikrosoziologische Perspektive u. Reproduktion von Klassengesellschaften	Sozialökologische Perspektive: Abweichendes Verhalten von Jugendlicher
Schul-Leistungsangst				
Schulversagen				
Selbstkonzept				
Familiärer Kontext				
Peers				
Schul-/Klassenklima				
Lehrerverhalten				
Eltern-Lehrer Interaktion				

Tabelle 4: Tabellarische Übersicht von Theorien und Forschungsstand (eigene Darstellung)

Übereinstimmend trifft in allen Theorien der Aspekt des Familiären Kontextes zu. Auffallend ist, dass die Anzahl individueller Faktoren (Individuum und Familie) deutlich höher ist als diejenige der schulischen Faktoren. Das Kriterium Schul- und Klassenklima ist keiner Theorie zugeordnet.

2.3 Forschung Schweizer Mehrebenenanalyse

In der Vergangenheit wurden fast ausschliesslich Forschungsarbeiten auf der Individualebene erstellt, die so genannt lineare Forschungsmethode. Es wird bei Schulabsentismus aber stark vermutet, dass auch der Kontext eines Individuums sein Verhalten entscheidend mitbeeinflusst. Lineare Forschungsmethoden geben keinen Hinweis darauf, inwiefern der Kontext wie z.B. Gruppenzuordnung, Grösse von Klassen oder Schulen das schulabsente Verhalten eines Individuums beeinflussen. Dazu gibt es nur wenige Forschungsarbeiten von ,,Mehrebenen- Analyse" (vgl. Stamm et al. 2009: 95).

Für die Schweiz existiert bislang wenig Datenmaterial über die Wechselbeziehung von individuellen und institutionellen Faktoren, die zu Schulabsentismus führen (können). Um diese Lücke zu schliessen, hat das Fribourger Forschungsteam im Jahr 2006 eine Kontextanalyse bei 28 Schulen und 4'000 Schülern und Schülerinnen, Lehrkräften und Schulleitungen durchgeführt. Das Alter der Schüler lag bei 12 bis 17 Jahren. Die Studie unterschied zudem drei Niveauklassen (Kleinklassen, grundlegendes Niveau und erweitertes Niveau) (vgl. ebd.: 44-46).

Aus den Ergebnissen entwickelte die Schweizer Forschungsstudie ein schematisches Vorhersagemodell, das am Ende dieses Kapitels erklärt wird, und das für eine weitere Analyse in dieser Arbeit zur Anwendung kommt.

2.3.1 Resultate Schweizer Forschungsstudie

Untersuchte Variablen

Folgende Kontextmerkmale in der Studie wurden untersucht: Gemeindegrösse, Schulgrössen und das Schulniveau (vgl. ebd.: 97). Die Arbeit nimmt Bezug zu den Studienresultaten der massiv schwänzenden und der nicht schwänzenden Schüler. Sie werden auf ihre Unterschiede bezüglich den Faktoren Schule, Familie, Geschlecht und Herkunft untersucht (vgl. ebd.: 80-94).

Die Studie untersuchte die Schulschwänzer nach folgendem Massstab:

- Die massiven Schulschwänzer haben mehr als fünf Mal im laufenden Schuljahr geschwänzt, die Nicht-Schwänzer haben gar nie oder nur einzelne Stunden geschwänzt.

Die Gemeindegrössen wurden wie folgt unterteilt:

- Kleinere Gemeinde 1'000 bis 4'999 Einwohner, mittelgrosse Gemeinde 5'000 bis 9'999 Einwohner, grosse Gemeinde über 10'000 Einwohner.

Die Schulgrössen wurden wie folgt unterteilt:

- Schulen mit über 300 Schülern = grosse Schule, 200 bis 300 Schülern = mittelgrosse Schule, unter 200 Schüler = kleine Schule.

Das Anforderungsniveau wurde wie folgt unterteilt:

- Erweitertes und grundlegendes Anforderungsniveau, sowie Kleinklassen.

Resultate

Demographisch-strukturelle Variablen:

Geschlechter

Es gibt keine signifikante geschlechterspezifische Unterschiede (vgl. ebd.: 80), das heisst, Mädchen und Jungen zeigten kein unterschiedliches Schulschwänzverhalten.

Nationalität

Die Nationalitäten wurden unterteilt in Schweiz, EU/Europa, Balkan/Türkei und Übersee. Wiederum konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den jeweiligen Gruppen festgestellt werden. Die Anteile der massiven Schwänzer variierten über die Gruppen zwischen 4,1 und 7,5 Prozent (vgl. ebd.: 81).

Schulischer Kontext

Schulklima

Das Schulklima beurteilen 31 Prozent der Schulschwänzer/innen und 64 Prozent der Nichtschwänzer/innen als sehr gut. Ein gutes Schulklima mindert bei allen Schulgrössen Schulabsentismus (vgl. ebd.: 83).

Schlechten Beziehungen der massiven Schulschwänzer/innen zu ihren Bezugslehrern geht häufig ein schlechter Umgangston in der Schule voraus, was wiederum deutlich vermehrt negatives Verhalten im Schulunterricht zur Folge hat (vgl. ebd.: 93 und 102).

Ausserschulische Angebote, Strenge und Kontrolle

Auf die Frage, wie die Möglichkeiten nach ausserschulischen Angeboten in der Schule wahrgenommen werden, beurteilen 18 Prozent der massiven Schwänzer/innen dieses Angebot als zu gering, bei den Nichtschwänzer/innen sind es nur 6,5 Prozent (vgl. ebd.:83). Sowohl die Wertschätzung zusätzlicher Angebote, als auch eine gewisse Strenge und Kontrolle in der Schule wirken sich in allen Schulen hemmend auf den Schulabsentismus aus (vgl. ebd.: 103).

Mathematiknote

Die Mathematiknote beeinflusst in allen Schulen das schulabsente Verhalten: je besser die Note, desto weniger wird geschwänzt (vgl. ebd: 102).

Negatives Verhalten

Negatives Verhalten im Unterricht zeigt sowohl für die Schulgrösse als auch für die Gemeindegrösse den grössten Effekt auf Schulabsentismus. In den grössten Gemeinden (mehr als 10'000 Einwohner) wird häufiger geschwänzt als in mittleren und kleinen Gemeinden. Negativ auffälliges Verhalten im Schulunterricht führt jedoch in mittleren und kleineren Gemeinden häufiger zu Schulabsentismus. (vgl. ebd.: 105). Die massiven Schulschwänzer/innen stören nach eigenen Angaben den Unterricht signifikant häufiger als die Nicht-Schwänzer/innen (13,5 gegenüber 0,6 Prozent). Bei den Jungen ist der Effekt noch grösser (vgl. ebd.: 84).

Leistungsdruck

Leistungsdruck wirkt sich auf dem erweiterten Schulniveau hemmend auf Absenzen, auf dem grundlegenden Niveau hat der Leistungsdruck kaum Einfluss auf das schulabsentes Verhalten (vgl. ebd.: 106).

Leistungsselbstkonzept

Das Leistungsselbstkonzept ist die eigene Einschätzung der Leistungsfähigkeit, der Effektivität und der Effizienz verglichen mit anderen Schülern im gleichen Alter. 16 Prozent der massiven Schulschwänzer/innen haben ein positives Leistungsselbstkonzept, bei Nichtschwänzer/innen sind es 58 Prozent vgl. ebd.: 84f.).

Devianz, Delinquenzbereitschaft und Mobbing

Devianz wurde unterteilt in ,,selbst berichtete Delinquenz" zwischen leichten, mittleren und schweren Delikten. Bei der selbstberichteten Delinquenz haben 97,5 Prozent von massiven Schulschwänzer/innen bereits Delikte verübt, generell regelmässigen Schulbesucher/innen sind es 77 Prozent. In der Häufigkeit von Delikten und ihrem Schweregrad ist es die Gruppe

der massiven Schulschwänzer, welche die höchste Anzahl von Delikten verzeichnet. So haben 20 Prozent aller männlichen massiven Schulschwänzer bereits Erfahrungen mit schwerwiegender Delinquenz (Körperverletzung, Raub etc) zu tun gehabt, bei den männlichen Nicht-Schulschwänzer sind es lediglich 3 Prozent (vgl. ebd.: 86).

Die Delinquenzbereitschaft von männlichen massiven Schulschwänzern liegt bei 36 Prozent. Diese geben an, dass sie es ,,überhaupt nicht schlimm" finden, wenn man solche Dinge tut. Bei der weiblichen Gruppe sind es 19 Prozent, bei den männlichen Nicht-Schwänzer sind es knapp 6 Prozent, bei den weiblichen Nicht-Schwänzer 1 Prozent. Zusammenfassend ist die Gruppe der männlichen massiven Schulschwänzer diejenige, welche die häufigste Frequenz und Bereitschaft von Delikten aufweist (vgl. ebd.: 87).

Zum Thema *Mobbing* gibt es keine gruppenspezifischen signifikanten Unterschiede. Sowohl die massiven Schulschwänzer, als auch die Nicht-Schwänzer sind ähnlich wenig von Mobbing betroffen.

Körperliche Gesundheit und Konsum von Substanzen

Massive Schulschwänzer/innen leiden signifikant häufiger an körperliche Beschwerden (30 gegenüber 8 Prozent) und sind bedeutend häufiger krank als die Vergleichsgruppe.

34 Prozent der massiven Schulschwänzer/innen konsumieren häufig bis sehr häufig Tabak, Haschisch und Alkohol, bei den Nicht-Schwänzern sind es lediglich knapp 4 Prozent aller Befragten. Bei den Jungen ist das Bild noch deutlicher: 72 Prozent der Nicht-Schwänzer konsumieren nie oder selten diese Substanzen, bei den Massiv-Schwänzern sind es nur 26 Prozent (vgl. ebd.: 87).

Familiärer Kontext

Familienstruktur

In der Studie wurden den Eltern drei verschiedenen Rollen zugewiesen, das heisst, man unterschied drei verschiedene Familienstrukturvariablen: Eltern als Bezugspersonen, Eltern als Alleinerziehende sowie andere Bezugspersonen. Das Resultat der Studie zeigte signifikante, wenn auch nicht sehr grosse Differenzen zwischen den ersten beiden Gruppen. Nur 63 Prozent der massiven Schulschwänzer/innen lebten mit zwei Elternteilen zusammen, bei den regelmässigen Schulbesuchern sind es fast 80 Prozent. Betrachtet man noch den Unterschied nach Geschlecht, so werden fast 30 Prozent der massiven Schulschwänzerinnen von einem Elternteil allein erzogen, hingegen sind es bei den Nicht-Schwänzerinnen nur 13,6 Prozent (vgl. ebd.: 88).

Sozioökonomischer Status

Schaut man sich die Verteilung der Schulschwänzerinnen und Schulschwänzer vor dem soziökonomischen Hintergrund (oberes, mittleres, unteres Drittel) an, zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Die These, dass der sozioökonomische Hintergrund einen Einfluss auf den Schulabsentismus hat, konnte in dieser Studie nicht verifiziert werden (vgl. ebd.: 89).

Beziehungsebene

Nur 54 Prozent der männlichen Schulschwänzer erfahren elterliche Zuwendung, die männliche Vergleichsgruppe liegt bei 70 Prozent. Die Eltern von massiven Schulschwänzer/innen zeigen signifikant weniger Interesse und Aufmerksamkeit (Monitoring) für die schulischen Angelegenheiten ihrer Kinder und nehmen weniger korrigierenden Einfluss auf deren Entwicklung (vgl. ebd.: 90).

Schlussfolgerung

Die folgenden Variablen, welche die signifikanteste Abweichung der linearen Regressions- und Mehrebenenanalyse aufweisen, haben einen starken Einfluss auf den Schulabsentismus:

Negatives Verhalten im Unterricht, leichte bis mittlere Delinquenz, Substanzkonsum, Regeltreue, soziales Selbstkonzept, schulbezogenes Monitoring und Zuwendung der Eltern, Schulklima, Mathematiknote sowie Beliebtheit bei den Peers (vgl. ebd.: 110)

2.4 Schlussfolgerung von Theorie und Forschung

Wandel der Forschungsperspektive

Der Schwerpunkt der Untersuchungen zum Thema Schulabsentismus lag zu Beginn des letzten Jahrhunderts auf individuellen Faktoren, also vorwiegend auf mikrosoziologischen und psychosozialen Zusammenhängen. Die gesellschaftlichen Bedingungen haben sich in der Postmoderne durch die Individualisierung und Pluralisierung verändert und sind komplexer geworden. Die zunehmende Schere von Armut und Reichtum, gute und wenig aussichtsreiche Bildungschancen und unsichere familiale Strukturen (Gewährung von Betreuung, Alleinerziehender Elternteil) sind nur ein paar Beispiele von aktuellen Themen. Die Ausprägungen von Schulabsentismus haben sich hinsichtlich gesellschaftlicher und wirtschaftlichen Veränderungen ausdifferenziert. Solche Veränderungen üben ebenfalls Einfluss auf die Einstellung der Schüler und Schülerinnen gegenüber der heutigen Schule

aus und es stellt sich die Frage, wie sie mit dem Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen und schulischen Erwartungen sowie Anforderungen umgehen.

Individuum und Schule stehen in Wechselwirkung und beeinflussen sich gegenseitig. Aus heutiger Sicht der Forschung ist gemäss Mutzeck et al. (2004) Schulabsentismus nicht mehr nur ein Phänomen von individuellem Schülerfehlverhalten, sondern auch eine Gesamtschau von voneinander bedingenden Wirkungsfaktoren innerhalb des Schulkontextes. Dennoch stellen Ricking und Neukäter (1997) fest, dass die Bedeutung der individuellen Faktoren für das Phänomen Schulabsentismus gross ist.

So können einzelne schulabsente Verhaltensweisen durch die Theorie nachvollziehbar begründet werden, doch gibt ein einzelner Aspekt zu wenig nachhaltigen Aufschluss über das Gesamtproblem. Die Schule wird vermehrt untersucht, was helfen soll zu erklären, warum sich Schüler gegen sie auflehnen und sich ihr verweigern. Der ökologische Ansatz von Schulze, Ricking & Wittrock (2000a,b) bezieht sich auf die Feldtheorie von Lewin (1963), und nennt die Schule nebst Familie und Peer als einen weiteren Faktor für das Fehlverhalten von Schülern (vgl. Ricking 2006: 42). Holtappels (2003) bemerkt nämlich, ,,dass nicht einzelne Faktoren [der Schule] entscheidend sind, sondern das Augenmerk auf synergetischen wirkende Faktorenbündel zu richten" ist (zit. nach Sälzer 2010: 72).

Schlussfolgerung

Es ist nicht einfach, Studien untereinander zu vergleichen, weil sie verschiedene Operationalisierungen aufweisen. Das heisst, Begriffe werden unterschiedlich gebraucht (fehlende Trennschärfe und Validität von Begrifflichkeiten). Wie werden zum Beispiel legitime und illegitime Schulabsenzen verstanden oder ab welcher Anzahl von Fehlstunden oder Fehltagen spricht man von Schulschwänzen? Der Grossteil von Schülern hat während der Schulzeit schon einmal die Schule geschwänzt. Daher ist die Erfassung von Daten über Schulabsentismus und ihre klare (begriffliche) Differenzierung unablässig, damit die Wissenschaft die Daten nutzen kann (vgl. ebd.: 71). Zudem gibt es mehrheitlich lineare Forschungsanalysen, die das Individuum, das in mehrere Ebenen eingebettet ist (Familie, Schule und Gesellschaft) nicht genügend berücksichtigen. Die lineare Sicht auf ein Problem kann nicht die gesamte Problemlage des Individuums erfassen, sondern beleuchtet nur einen Teilaspekt des Gesamtproblems.

Folge dessen kann Schulabsentismus aufgrund der vorliegenden Theorie und Studien nicht in seiner Gesamtheit erklärt werden. Die Theorie und die internationalen Forschungsergebnisse geben dem Leser und der Leserin einen Einblick in die komplexen Zusammenhänge von Schulabsentismus. Das Forschungsprojekt des Schweizerischen Nationalfonds zu Schulabsentismus in der Schweiz liefert erste Resultate über den komplexen Zusammenhang verschiedener Faktoren. Diese Arbeit lehnte sich einerseits an

das sozialökologische Modell von Schulze, Ricking & Wittrock (2000) und ergänzte die Theorie mit den gewonnen Forschungsergebnissen aus der oben genannten Studie. Damit soll Schulabsentismus besser verstanden werden. Das daraus entstehende ,,Vohersagemodell" verdeutlicht die verschiedenen Einflussfaktoren des Schulabsentismus (vgl. ebd.: 97).

Vohersagemodell für Schulabsentismus

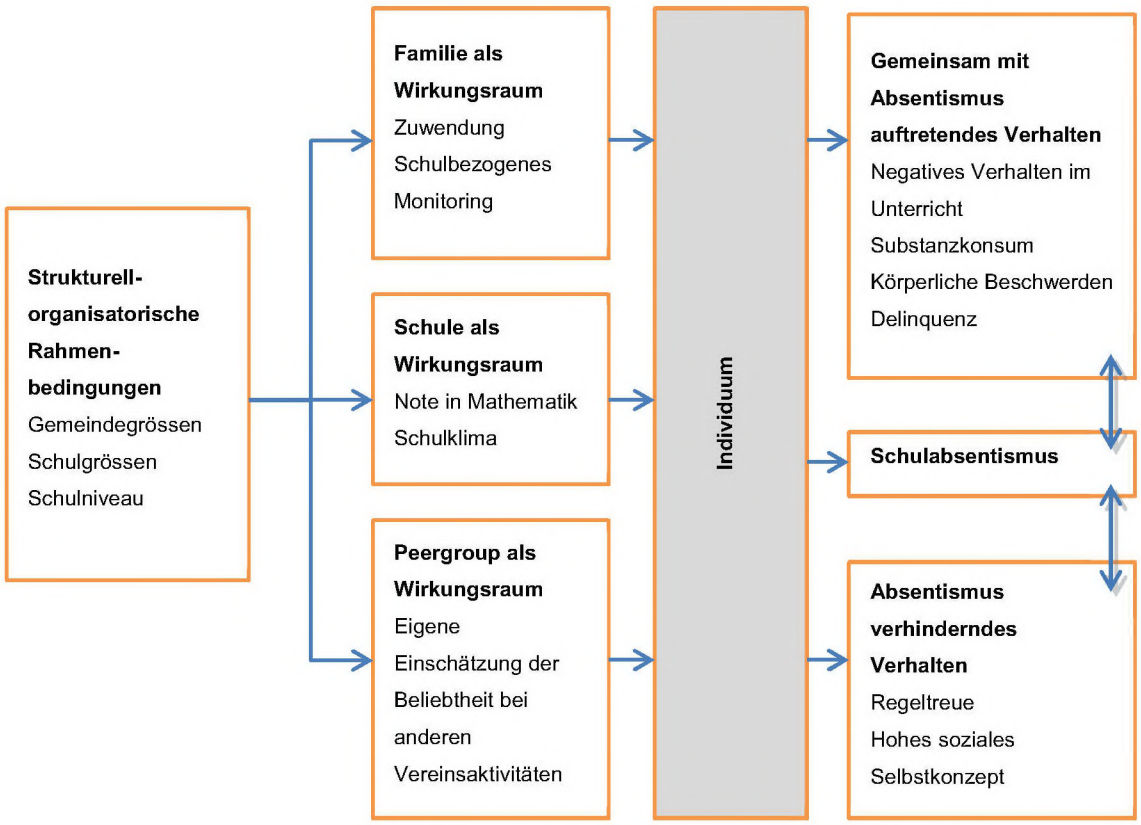

Abbildung 1: Vorhersagemodell für Schulabsentismus (Stamm et al. 2009: 97)

Die situativen Rahmenbedingungen (Mehrebenen) dieser Studie waren die Gemeindegrösse, die Schulgrösse und das Schulniveau. Das Individuum wird in Bezug auf Schulabsentismus von drei Wirkungsräumen Schule, Familie und Peergroup beeinflusst. Das Individuum entscheidet in seinem Wirkungsraum letztlich aber für sich selber ob es der Schule fern bleibt oder nicht (vgl. ebd.: 97).

3 Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit

Nach dem Einblick in die Phänomenologie von Schulabsentismus werden im ersten Teil dieses Kapitels die Grundsätze der Schulsozialarbeit beleuchtet. Im zweiten Teil wird der spezifische Ansatz der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit vorgestellt.

3.1 Allgemeine Aufgabe und Rolle der Schulsozialarbeit

Speck (zit. nach Peter, in Kilb/Peter 2009: 112) betrachtet das Ziel der Schulsozialarbeit wie folgt:

> junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und Lehrer bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen.

Es ist wichtig, die **Rolle** der Schulsozialarbeit zu klären. Das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit innerhalb der Schule unterscheidet sich nämlich strukturell von demjenigen der Sozialen Arbeit. Dennoch gehört die Schulsozialarbeit der Disziplin der Sozialen Arbeit an, weil sie dieselben methodischen, fachlichen und konzeptionellen Handlungsweisen aufweist. Das Ziel der Schulsozialarbeit ist, wie in der Sozialen Arbeit allgemein, in einem Spannungsfeld die soziale Gerechtigkeit herzustellen. Sie ist „**Anwältin sozialer Gerechtigkeit**" und löst Problemstellungen und Anliegen verschiedener Personengruppen wie diejenigen von Schülern, Eltern oder Lehrern. Sie ist angehalten, ihr Handeln kritisch zu hinterfragen und ihre Rollenpositionierung so einzunehmen, dass fachliches und professionelles Handeln gewährleisten werden können. Die Schulsozialarbeit benötigt ein hohes Mass an Reflektionsfähigkeit, sie klärt Zuständigkeiten ab und entwickelt für ihren Auftrag entsprechende Angebote. Für ihre sozialpädagogischen Handlungsweisen orientiert sie sich inhaltlich an den Vereinbarungen der ratifizierten UN-Kinderrechtkonventionen. Die essentiellen Punkte sind a) das Recht auf **Nichtdiskriminierung**, b) **das Recht auf Beteiligung**, c) und das **Recht auf Bildung**. Diese Konkretisierung ist der Massstab, an dem schulsozialarbeiterische Methoden und Konzeptionen gemessen werden (vgl. Baier, in Baier/Deinet 2011: 86f.).

Empirische Untersuchungen von Bolay/Flad/Gutbrod (2003) und Bolay (1999) haben ergeben, dass Schüler die Schulsozialarbeit durch drei wesentliche Merkmale wahrnehmen und schätzen. Sie sehen in ihr eine **helfende Rolle** bei der Suche von Problemlösungen, sie nimmt eine **kommunizierende und vermittelnde Rolle** ein zwischen mehreren Parteien,

und nimmt sich Zeit in der Rolle als **„Anwältin der sozialen Gerechtigkeit"** (vgl. Bolay, in Grunwald/Thiersch 2004: 149).

In Bezugnahme auf das Recht von Bildung steht der Schulsozialarbeit die Aufgabe zu, die **Bildungsqualität** der formellen und informellen Bildung auf die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung zu hinterfragen. Bock (2004) et al. betonen, „dass Bildung in einem umfassenden Verständnis immer als Subjekt-Bildung zu verstehen ist, die die zweckfreie Entwicklung und Entfaltung von Individualität, Selbstreflexivität und Persönlichkeit in den Mittelpunkt stellt". (Baier 2006: 62) Die Schulsozialarbeit geht der wichtigen Frage nach, wo die informellen Bildungsprozesse der Kinder und Jugendlichen stattfinden. Denn die Bildungsqualität dieser Bildungsorte beeinflusst die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums entscheidend. Die Aufgabe der Schulsozialarbeit ist es, Hilfestellungen für **bessere Bildungsqualität inner- und ausserhalb der Schule** anzubieten, und die Schüler in ihren individuellen Lebenslagen erreichen zu können. Die **Sozialraumorientierung** ist ein hilfreiches Arbeitsmittel, um ein Bild der sozialen Vernetzung und Kontakte ausserschulischen Instanzen machen zu können (vgl. Baier/Deinet, in Baier/Deinet 2011.: 97-101). Weil sich schulabsente Schüler während der Unterrichtszeit häufig ausserhalb des Schulhofareals aufhalten, benötigt die Schulsozialarbeit konzeptionelle und methodische Vorgehensweisen, um mit ihnen in Kontakt zu treten.

3.2 Konzept lebensweltorientierter Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit, als Instanz sozialer Gerechtigkeit, agiert in ihrem Handlungsfeld bereits lebensweltnah. Jedoch richtet die Schulsozialarbeit vorrangig ihren Blick auf das Handlungsfeld der Schule. Lebensweltorientierung hingegen versteht den Blick auf die gesamten Lebensverhältnisse eines Individuums zu richten und „die räumlichen, sozialen und zeitlichen Strukturen" (Thiersch, zit. in Wolff/Schröer/Möser 1996:18) ihrer Lebenswelt miteinzubeziehen. Es gilt es mit seinem Lebenssinn und seinen Handlungs- und Deutungsmuster zu akzeptieren (vgl. Thiersch, in Wolff/Schröer/Möser 1996:17f.). Der Zusammenzug wichtiger Strukturmaximen der Schulsozialarbeit und der Lebensweltorientierung ermöglicht der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit, diese dahin zu prüfen, ob für ihre Arbeit mit den Schülern ein Nutzen entsteht, wenn weitere Handlungsfelder ausserhalb der Schule erschlossen werden. Bolay (2004) erstellt dazu einen Vorschlag für die erweiterten Handlungsfelder lebensweltorientierter Schulsozialarbeit (vgl. Bolay, in Grundwald/Thiersch 2004: 158).

3.2.1 Strukturmaximen lebensweltorientierter Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit orientiert sich am allgemeinen Verständnis von konzeptionellen und handlungsleitenden Methoden der Sozialen Arbeit. Die Schulsozialarbeit hat spezifische strukturelle Vorrausetzungen im Handlungsfeld der Schule und braucht deswegen eigene konzipierte Handlungsprinzipien und Strukturmaximen (vgl. Baier, in Baier/Deinet 2011: 138). Diese stehen denjenigen der Lebensweltorientierung sehr nahe. Im Folgenden werden auf bedeutungsvolle Gemeinsamkeiten eingegangen.

Strukturmaximen der Schulsozialarbeit

Die Strukturmaximen definieren die Rahmenbedingungen von Schülern und Schulsozialarbeit. Für die Schulsozialarbeit stellt sich die Frage, welche Strukturmaximen günstige Vorrausetzungen für Berührungspunkte zwischen Schulverweigerer und Sozialarbeitenden schaffen. Die Schulsozialarbeit ist für Schülern, im Gegensatz zur Schule, ein freiwillig nutzbares Angebot. Sie bearbeitet vorwiegend die Anliegen und Problemen von Schülern, aber auch von Eltern und Lehrpersonen. **Freiwilligkeit** (vgl. Baier in Baier/Deinet 2011: 150f.) als wichtige Strukturmaxime von Schulsozialarbeit, anerkennt den Schülern grundsätzlich die Fähigkeit, im Kontext ihrer „individuellen Weltdeutung und Lebenssituation" zu wissen, wann es für sie sinnvoll ist, ihre Anliegen mit der Schulsozialarbeit besprechen zu wollen. Niederschwellige Angebote unterstützen die Freiwilligkeit und schaffen günstige Vorrausetzungen für Berührungspunkte zwischen Schulverweigerer und Schulsozialarbeit. Die **Niederschwelligkeit** (vgl. Baier in Baier/Deinet 2011: 146f.) ist eine weitere Strukturmaxime und betont die Wichtigkeit einer hohen Präsenzzeit an Schulen und zeitlich grossen Verfügbarkeit des Angebotes. Nicht zu unterschätzen ist aber die „mentale Schwelle" der Schulverweigerer, die z.B. aus Stolz oder Angst vor Blossstellung vor anderen Schüler nicht mit der Schulsozialarbeit in Berührung kommen wollen. Das Angebot „der offenen Tür" der Schulsozialarbeit genügt allein kaum, um mit Schulverweigerer in Kontakt zu kommen. In der aktiven Rolle kann die Schulsozialarbeit z.B. den Sozialraum Schulhausareal aufsuchen, oder stellt in den Schulklassen den Schülern ihre Angebote vor. Ausserhalb der Schule kann beispielsweise die offene Jugendhilfe mit der Schulsozialarbeit Kooperationen eingehen, mit dem Ziel, durch die Sozialraumorientierung Anknüpfungspunkte mit Schulverweigern zu finden.

Die Soziale Arbeit ist für die Bewältigung ihrer Aufgaben in vielzählige soziale Dienste unterteilt. Sie funktionieren arbeitsteilig, warum es zwischen ihnen zu unterschiedliche Wahrnehmungen, Deutungen und Interessen kommt. Für die im 8. Jugendbericht erläuterten vier Strukturmaximen der Lebensweltorientierung für die Jugendhilfe ergeben sich für eine

lebensweltorientierte Schulsozialarbeit folgende strukturellen Überlegungen (vgl. Thiersch 2012: 28f.).

Strukturmaximen der Lebensweltorientierung

Die Maxime der **Prävention** beabsichtigt, Problemlagen frühzeitig zu erkennen. Damit können Massnahmen ergriffen werden, bevor sich die Probleme verfestigt haben. Das bedeutet, vorrausschauend Belastungen und Überlastungen in der Entstehung wahrzunehmen und daraus Massnahmen abzuleiten. Diese sind durch die Merkmale der Begleitung, Unterstützung und ambulante Hilfen ersichtlich (vgl. Thiersch 2012: 30f.).

In der Sozialen Arbeit wird unterschieden zwischen **primärer Prävention**, als Vorbeugung von Schutzmassnahmen bevor ein Problem auftritt, der **sekundären Prävention**, als frühzeitiges Erkennen von Problemstellungen und der **tertiären Prävention**, als Intervention, wenn bereits ein verfestigtes Problemverhalten vorliegt (vgl. Braun, in Hofmann-Lun et al. 2007: 24f.). Der Schulsozialdienst ist, wie Vögeli-Montavoni (2005) formuliert, unter anderem aus der Überlegung entstanden, um den Problemen und Umständen von Lernenden und Heranwachsenden zusätzlich adäquate Unterstützung anzubieten, und somit den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule im Kern zu ergänzen (vgl. Baier / Heer 2011: 42). Darin ist der Präventionscharakter der Lebensweltorientierung grundsätzlich verankert. Die Schulsozialarbeit kann strukturell aus ihrer Position heraus präventiv auf Belastungen und Spannungen in der Schule eingehen, indem sie z.B. die häufigen Konflikte in einer Schulklasse zum Thema macht und als Massnahme ein Projekt in einer Schulklasse initiiert. Das heisst aber auch, dass ihr die räumlichen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen für präventive Massnahmen zur Verfügung stehen müssen. Insbesondere das Merkmal einer nachhaltigen der Betreuung bekommt in der Prävention grossen Stellenwert.

Alltagsnähe wird in verschiedenen Kontexten verstanden. Hilfsangebote sollen für Adressaten erreichbar und niederschwellig sein. Das bedeutet, dass vorhandene Barrieren für den einfacheren Zugang abgebaut werden müssen. Alltagsnähe orientiert sich auch an einem ganzheitlichen Blick auf das Individuum, dabei werden die verwobenen Systeme und Lebenserfahrungen des Individuums mitberücksichtigt (vgl. Grundwald/Thiersch, in Grunwald/Thiersch 2004:26).

Schulsozialarbeit soll einen guten und niederschwelligen Zugang ermöglichen, indem sie präsent ist. Alltagsnähe sieht ihre Zuständigkeit in der Vermittlung von alltäglichen Problemlösungen. Belastende Problemfälle aller Art sollen mit der Schulsozialarbeit auf unkompliziertem und niederschwelligem Weg aufgegriffen werden können, ohne gleich ein spezifisches Hilfe- und Unterstützungsangebot initialisieren zu wollen. Dies beinhaltet auch kurze informelle Gespräche, die z.B. auf dem Schulareal stattfinden. Wolf (2002) sagt, dass

Schüler die Möglichkeit haben sollen, ihre Sorgen und Probleme an die Schulsozialarbeit herantragen zu können, im Wissen, dass ihre Anliegen und Bedürftigkeit ernst genommen werden und sie von der Schulsozialarbeit als selbstständige Persönlichkeiten geschätzt und in ihrer Sache unterstützt werden. Dies setzt vom Schüler ein hohes Mass an Vertrauen in die Schulsozialarbeit voraus, um als ganze Person verstanden zu werden und ohne sich schämen zu müssen (vgl. Bolay in Grunwald/Thiersch 2004:148-150).

Die **Regionalisierung und Dezentralisierung** verfolgt das Ziel, Hilfeangebote vor Ort in den Gemeinden und Stadtteilen anbieten zu können. Kompetenzen regionaler Dienste sollen durch Vernetzungsarbeit und gemeinsamen Kooperationsangeboten an der Basis gebündelt werden, die aber gemeinsamen überregionalen Standards und Verpflichtungen nachkommen und Ungleichheiten – z.B. zwischen Land und Stadt – verhindert (vgl. Thiersch 2012: 31f.).
Wie schon Baier und Heer (2011) festgestellt haben, ,,ist Schulsozialarbeit nur gewinnbringend, wenn sie im Unterstützungssystem besondere Qualitäten erzeugt und Versorgungs- bzw. Angebotslücken schliesst" (Baier/ Heer 2011: 31f.). Dieser Anspruch fordert die Schulsoziarbeit auf, regionale Prozesslandschaften verschiedener bestehender Dienste zu analysieren und Angebotslücken mit möglichen gemeinsamen Kooperationen zu schliessen.
In längerfristigen Einzelfallunterstützungen sind Kooperationen zwischen der ,,lebensweltorientierten Schulsozialarbeit" und Jugendhilfe besonders wichtig. Die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit agiert an der Schnittstelle zwischen Schule und Jugendhilfe und ,,leistet wichtige zwischen verschiedenen Systemen **Üebersetzungsarbeit** und bietet **Überbrückungshilfen** an" (Bolay in Grundwald/ Thiersch 2004. 151).

Partizipation und Teilhabe sind zentrale Werte der Lebensweltorientierung. In der heutigen pluralen Welt sind die Anforderungen an Schüler gestiegen, entsprechend bräuchten sie mehr Selbstbestimmung und Selbständigkeit in der Wahl ihrer Entscheidung. Die Institution Schule schränkt sie aber mit ihren Plichten und Regeln in der Teilhabe ein. Thiersch betont zusätzlich, dass Partizipation sich nicht nur alleine auf das Recht von Mitbestimmungsmöglichkeiten von Angeboten stützt, sondern auch das Recht einfordert, sich gegen Angebote, z.B. durch Einspruchs- und Verweigerungsrecht auszusprechen. Damit Partizipation geschieht, benötigt es einen kooperativen Prozess mit der Schule und ihren Schülern (vgl. Thiersch 2012: 33f.).
Für die Schulsozialarbeit bedeutet dies, ihre Angebote so zu gestalten, damit sich Schüler in der Planung, Gestaltung und Umsetzung daran beteiligen können, und diese für sie auch zugänglich und transparent sind. Transparent heisst auch, gemeinsame Absprachen oder

Planungen überprüfbar zu machen (siehe 8. Jugendbericht, vgl. http://www.bmfsfj.de: Seite 201). Das kann z.B. eine schriftliche Vereinbarung zwischen Schüler und Schulsozialarbeit sein. Mitspracherecht ist ebenfalls eine Form der Beteiligung und kann bedeuten, mit den vorhandenen Widerständen von Schülern nach geeigneten Angeboten zu suchen, und gemeinsame tragfähige Lösungen zu erarbeiten.

Integration im Konzept der Lebensweltorientierung will, dass Personen aus ihrer Lebenswelt weder ausgestossen noch ausgeschlossen werden, und dass jede Gruppierung Zugang zu Normalangeboten erhält. Wobei zu beachten ist, dass sogenannte Normalitätsstandards individuellen Unterschieden wenig offenen Raum lässt (vgl. Thiersch, in Wolff/Schröer/Möser 1997: 22). Thiersch (1997) hält fest: ,,Integration kann darum nur im Wissen um Verschiedenheiten praktiziert werden und in der Akzeptanz von Differenzen, die in Solidarität, also in gemeinsamen Geschäften und Entwicklungen, aufeinander bezogen sind.“ (ebd.: 22)
Für die Schulsozialarbeit bedeutet dies, ihre Angebote so zu gestalten, dass der Zugang für alle Schüler gewährleistet ist, aber dennoch die individuellen Bedarfslagen in der Ausarbeitung des Angebotes berücksichtigt sind.

3.2.2 Handlungsfelder und Qualitätsfaktoren einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit

Die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit kann nach der Matrix von Bolay (2004) in vier verschiedene Handlungsfelder eingeteilt werden. In Feld 1 und 2 wird das innerperspektivische Handlungsfeld der Schulsozialarbeit betrachtet, in dem ihr eigener Auftrag und der gemeinsame Auftrag zwischen Schule und Schulsozialarbeit im Blick sind. Diese Felder bilden das Aktionsfeld der klassischen Schulsozialarbeit ab. Lebensweltorientierung öffnet zusätzlich den Radius weiterer Sozialräume von Schülern, was mit den Feldern 3 und 4, die den Auftrag und die Kooperation mit der Jugendhilfe definieren, gezeigt ist. Diese Erweiterung der Handlungsfelder einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit stellt einen markanten Unterschied zur herkömmlichen Schulsozialarbeit dar, denn sie beinhaltet auch die Vernetzung ausserhalb der Schule, auf die im nächsten Kapitel eingegangen wird.

Qualitätsfaktoren von Schulsozialarbeit

FELD 1	**FELD 2**
Eigenständiger Auftrag Schulsozialarbeit - eigenständige, identifizierbare fachliche Präsenz - anwaltschaftliches Handeln - Moderationsfähigkeit - professioneller Umgang mit Informationen - Anerkennung der Schüler/innen als Mithandelnde - konzeptionelle Offenheit und lebensweltliche Kompetenzen - Mehrdimensionalität des Angebotes - Schnittstellenfunktion und dabei Schnittstellenfunktion - fachliche Sicherung in einem Team	**Gemeinsamer Auftrag von Schulsozialarbeit und Schule** - Kooperation /Ko-Produktion in gemeinsamer Verantwortung - kommunikative Auseinandersetzung und Problemlösung - gemeinsame Orientierung an Erziehung/Bildung/Bewältigung - wechselseitige Offenheit für konzeptionelle Entwicklungen - Präsenz und Einfluss der Schulsozialarbeit in den schulischen Gremien - prozessorientierte Feinabstimmung - Konzept von Schule als Orte des Lernens und Lebens
FELD 3 **Sozialraumorientierung: gemeinsamer Auftrag von Jugendhilfe und Schule(n)** - sozialraumorientierte Öffnungsprozesse der Schule - sozialraumorientierte Entwicklung der Jugendhilfe - lebenswelt- und lebenslagensensible Schulen - Gestaltungsmöglichkeiten/Prozesssteuerung durch beide Systeme - fachliche Ergänzung durch Stadtteil- Team	**FELD 4** **Rahmenkonstellation/regionale Kooperation** - Offenheit für regionale Schwerpunkte - Einbau von Steuerungsmöglichkeiten - Einflussmöglichkeiten/Mitsprache/Prozesssteuerung durch beide Systeme - sinnhafter Anstellungsmodus - Verzahnung von Schul- und Jugendhilfeentwicklung

Tabelle 5: Qualitätsfaktoren von Schulsozialarbeit (in Anlehnung an Bolay, in Grundwald/ Thiersch 2004: 158)

4 Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit und Schulverweigerung

Dieses Kapitel geht im ersten Teil der Frage nach wie es zu Berührungspunkten zwischen Schulsozialarbeit und Schulabsentismus kommt. Im zweiten Teil wird beleuchtet in welchen Handlungsfeldern lebensweltorientierte Schulsozialarbeit tätig ist. Im letzten Teil werden Ansätze für Unterstützungsangebote formuliert, die gefährdete oder schulabsente Kinder und Jugendliche helfen sollen eine Integration in die Schule möglich zu machen.

4.1 Berührungspunkte zwischen Schulabsentismus und Schulsozialarbeit

Die Grundlage wo es zu möglichen Berührungspunkte von Schulsozialarbeit und Schulabsentismus kommt, bildet die Sekundäranalyse von Baier und Heer (2011). Diese analysiert an vier verschiedenen Standorten in der Deutschschweiz die Häufigkeit der Themenvielfalt in den Beratungen von Schulsozialarbeit. Die Beratungen machen mit etwa 43 % den deutlich höchsten Anteil der Tätigkeit von Schulsozialarbeit aus. Danach folgen administrative Tätigkeiten, sowie geringfügige zeitliche Aspekte wie Projektarbeit, Elternarbeit, Sitzungen etc. (vgl. Baier/Herr 2011: 21). Die beratende Tätigkeit ist somit ein relevanter Aspekt für die Recherche von Schulabsentismus.

Die zweite und dritte Spalte nehmen Bezug auf das Vorhersagemodell und zu den Forschungsergebnissen dem Kapitel 2. Übereinstimmungen des jeweiligen Themas in den Beratungen, dem Vorhersagemodell und den Forschungen deutet auf die Annahme hin dass ein Bezugspunkt zwischen Schulabsentismus und Schulsozialarbeit vorhanden ist. Diese Schnittmengen sind gelb und orange markiert.

Berührungspunkte Schulsozialarbeit und Schulabsentismus

Thema in Beratungsgesprächen von Schulsozialarbeit **Praxisrekonstruktion** **Baier / Heer 2011**	**Absentismusforschung** **Vorhersagmodell** **Stamm et al. 2009** **(Kap. 2.4)**	**Absentismusforschung** **Auszug** **Bedingungsfaktoren** **(Kap. 2. 2)**
Konflikte unter Jugendlichen **257**[1)]		
körperliche Gewaltausübungen	nicht ermittelt	**ermittelt**
Mobbing	nicht ermittelt	**ermittelt**

Drohungen	nicht ermittelt	**ermittelt**
sexuelle Belästigungen	nicht ermittelt (n.u.)	nicht ermittelt
Konflikte im sozialen Miteinander unter Schüler in der Schule	nicht ermittelt	nicht ermittelt
Schulische Probleme und Probleme zwischen Lehrkräften 137[1)]		
Leistungsdruck	nicht ermittelt	**ermittelt**
Lernstrategien	**ermittelt**	**ermittelt**
Absenzen	**ermittelt**	**ermittelt**
Schulausschluss	**nicht ermittelt (n.u.) jedoch vermutet**	**nicht ermittelt (n.u), jedoch vermutet**
Beschwerden seitens der Lehrkräfte über unangemessenes Verhalten von Schüler/innen im Unterricht	**ermittelt**	**nicht ermittelt (n.u), jedoch vermutet**
Beschwerden von Schüler/innen über Lehrkräfte	**ermittelt**	**ermittelt**
Probleme mit dem Klassenklima	**ermittelt**	**ermittelt**
Persönliche Probleme und Herausforderungen der Lebensbewältigung 127[1)]		
Berufswahl und Ausbildungsplatzsuche,	nicht ermittelt (n.u.)	nicht ermittelt (n.u)
Drogenkonsum	**ermittelt**	**ermittelt**
psychische Belastungen und Beeinträchtigungen	**nicht ermittelt, jedoch vermutet**	**nicht ermittelt, jedoch vermutet**
Essstörungen	nicht ermittelt (n.u.)	nicht ermittelt (n.u.)
Suizid(-gedanken)	nicht ermittelt (n.u.)	nicht ermittelt (n.u.)
Medienkonsum und Freizeitgestaltung	nicht ermittelt	nicht ermittelt (n.u.)
Probleme in der Familie 117[1)]		
Trennung der Eltern, ,	**nicht ermittelt (n.u.), aber vermutet**	**ermittelt**
mangelnde Fürsorge	**ermittelt**	**ermittelt**
Alkohlsucht der Eltern	nicht ermittelt (n.u.)	**ermittelt**
Gewaltausübungen der Eltern gegen ihre Kinder	nicht ermittelt (n.u.)	**ermittelt**

Tabelle 6: Berührungspunkte Schulsozialarbeit und Schulabsentismus (in Anlehnung an Häufigkeiten verschiedener Themenbereiche in Beratungen von Baier/Heeg 2011: 25, Vorhersagemodell Kap. 2.4 und den Forschungsergebnissen Kap. 2.2, eigene Darstellung)

[1] Häufigkeit der Fälle. Die Arbeit an einem Thema erforderte in der Regel aus mehrere Beratungssitzungen. Häufig wurden zur Beratung der Themen 2-5 Sitzungen benötigt.

Erklärungen zur Tabelle: (n.u.) steht für *nicht untersuchte* Variable. Die ,,gelb" markierten Zeilen stehen für ermittelte Zusammenhänge auf allen drei untersuchten Ebenen. Auf den ,,orangen" markierten Zeilen ist jeweils eine Variabel nicht untersucht worden. Der Schreiber aber vermutet eine positiven Zusammenhang zwischen Variabel und Schulabsentismus.

Ergebnisse der Tabelle:

Konflikte unter Jugendlichen: Es gibt keinen gesicherten Befunde, dass Konflikte unter Jugendlichen zu schulabsentem Verhalten führen. Es ist davon auszugehen, dass vorwiegend Opfer von Konflikten und weniger die Täter eine Beratung bei der Schulsozialarbeit aufsuchen. Gemäss Stamm et al. (vgl Stamm et al. 2009: 86) schwänzt die Gruppe delinquenter Schüler häufiger die Schule als die Nichtschwänzer. Aus ihrer Studie ist jedoch nicht ersichtlich wie hoch der Anteil der gewalttätigen Konflikte unter den Jugendlichen ist. Kriminologische Forschungen aus den USA über Peer Groups (Kap. 2.2.4) verweisen hingegen auf einen Zusammenhang zwischen Opfern von Gewalt und Drohungen, und schulabsentem Verhalten.

Schulische Probleme und Probleme zwischen Lehrkräften: Sowohl Stamm et al wie auch die Ausführungen aus Kap. 2.2 sehen in den fehlenden **Lernstrategien** das Risiko von Schulabsentismus. Das Thema **Absenz** kann von Betroffenen, gefährdeten aber auch von sich sorgenden Mitschüler in Beratungsgesprächen als Thema angesprochen werden. Der **Schulausschluss** ist eine schulische Intervention dem Schüler gegenüber. Beide Forschungen haben diese Variabel nicht geprüft, jedoch wird vermutet, dass ein erfolgter oder angedrohter Schulausschluss im Zusammenhang mit Schulabsentismus steht. Das **negative Verhalten von Schüler während des Schulunterrichts** ist in der Studie von Stamm et al. bestätigt. Das Schulklima und die Lehrer/Schüler-Beziehung sind auf allen Forschungsebenen als mögliche Indikatoren für Schulabsentes Verhalten ermittelt.

Persönlich Probleme und Herausforderungen der Lebensbewältigung: In diesem Punkt ist das Thema der psychischen und körperlichen Gesundheit ein Faktor der im Zusammenhang mit Schulabsentismus stehen kann. Nach Stamm et al. (2009) korreliert **Drogenkonsum** mit schulabsentem Verhalten. Die **psychische Belastung** gilt als ungesichert, wird aber als Indikator für potentielles schulabsentes Verhalten vermutet.

Probleme in der Familie: Fehlende Familienstrukturen (Erzieherische Funktionen, Scheidung oder Trennung von Elternteil), mangelhafte Zuwendung wie auch nicht vorhandene schulbezogene Kontrolle sind mögliche Indikatoren für schulabsentes Verhalten. Die Alkoholsucht und Gewaltbereitschaft der Eltern sind ungesichert weil sie in der Forschung von Stamm et al. nicht untersucht wurden. Sie stehen wahrscheinlich im Zusammenhang mit dem Mangel an elterlicher Fürsorge und Zuwendung.

Erkenntnisse der Berührungspunkte zwischen Schulsozialarbeit und Schulabsentismus

Die Gesprächsberatungen der Schulsozialarbeit an den untersuchten vier Standorten geben einen Einblick in die Themenvielfalt. Es fällt auf, dass durchaus einige Themenkreise in einem Zusammenhang stehen, die schulabsentes Verhalten zur Folge haben können oder schon Folge sind. Besonders in schulischen Problemen wie auch bei Problemen mit Lehrkräften verdichten sich mehrere Problemlagen von Schüler. Aus dieser Zusammenstellung von Schulabsentismus ist ersichtlich, dass entgegen der Einschätzungen aus Kapitel 2, Schulabsentismus für Kinder und Jugendliche eine Problemlage ist, die, gemessen an der Häufigkeit von Beratungen und den Übereinstimmungen, den Ursprung tendenziell in der Schule hat, und weniger in der Familie oder bei Gleichaltrigen.

4.2 Zuständigkeiten für Schulabsentismus

Nach dem die Berührungspunkte von Schulabsentismus und Schulsozialarbeit anhand der Studien erklärt worden sind, wird der Frage nachgegangen welche Formen von Schulabsentismus die Schulsozialarbeit in ihrem Handlungsfeld bearbeitet und wann eine weiterleitende Fallübergabe in Betrachtung gezogen wird. Franzke und Oehme (2002) skizzieren einen Vorschlag wo die Schulsozialarbeit verortet ist.

Begriffserfassung Schulabsentismus unter handlungsleitendem Aspekt

Indikator	Schulmüdigkeit ⇄	Schulschwänzen ⇄	Schulverweigerung
ZEITLICHER UMFANG DER ABWESENHEIT VON DER SCHULE	Kein Ausstieg aus der Schule: physische Anwesenheit, aber Abschalten, Boykott, Träumen usw. (nach Thimm 1998: passive Formen von Schulverweigerung9	Temporärer Ausstieg aus der Schule: seltenes Schwänzen, Tages- und Eckstundenschwänzen, Kurzzeitschwänzen, Intervallschwänzen (nach Sturzbecher & Dietrich 1993)	Ständige Abwesenheit über einen langen Zeitraum
VORRANGIGE ZUSTAENIDIGKEIT	Lehrer	Schulsozialarbeiter und Lehrer	Sozialpädagogen ausserhalb der Schule in

			Zusammenarbeit mit Lehrern u. Bezugspersonen.
VORRANGIGE ART DER INTERVENTION	Lebensweltbezogener Unterricht, differenzierte Motivation	Krisenintervention, Einbeziehung des sozialen Umfeldes, Verstärkung ausserschulischen Ressourcen	Soziale Ressourcen erschliessen, intensive sozialpädagogische Betreuung
PRIMAERER ORT DER HILFELEISTUNG	In der Schule, in Zusammenarbeit mit Projekten der Jugendhilfen	In der Schule und/ oder zeitweilig ausserhalb in Projekten der Jugendhilfen	Erschliessung neuer, alternativer Lernorte in einem Projekt der Jugendhilfe für längere Zeit notwendig

Tabelle 7: Begriffserfassung Schulabsentismus unter handlungsleitendem Aspekt (Ausschnitt nach Franzke & Oehme 2002, in Oehme 2007: 70f.)

Oehme (2007) geht von fliessenden Übergängen zwischen den verschiedenen schulabsenten Formen aus, die in beide Richtungen möglich sind. Die Schulverweigerung als ,,intensivste Form der Abkehr von Schule" stellt für die Rückintegration in die Schule die grössten Unsicherheiten dar. Der gestrichelte Pfeil weist darauf hin, dass die Rückfallquote von Schulverweigerer hoch ist (vgl. Oehme 2007: 71f.).Die Schulsozialarbeit ist im Feld der Schulschwänzer angesiedelt. Die schwerwiegenderen eingestuften Schulverweigerer werden zu Fällen von sozialpädagogischen Einrichtungen. Sie arbeiten mit Lehrpersonen und Bezugspersonen zusammen. Die schulmüden Kinder und Jugendliche werden der vorrangigen Zuständigkeit von Lehrer zugeschrieben. Nach dem Ökosystemischen Ansatz von Bronfenbrenner sind Übergänge kritische und sensible Passagen für das Individuum. Professionelle der Sozialen Arbeit besitzen die Kompetenz gelingende Übergänge mit der Klientel umzusetzen und entsprechende Schnittstellen wie beispielsweise Lehrer, Schulleitungen, Eltern, oder andere Instanzen sozialer Dienste in diesen Prozess miteinzuziehen. Schulsozialarbeit ist aus struktureller Sicht ein neues Dienstleistungsangebot, das zwischen dem sozialen Dienst und der Schule verortet ist und spezifische ,,Angebot- und Versorgungslücken" erkennt und schliesst (vgl. Baier / Heer 2011: 31f.). Ein hoher Vernetzungsgrad und ein starke Kooperation mit dem Unterstützungssystem verdeutlicht die Wirksamkeit der Schulsozialarbeit in ihrem Handeln im Allgemeinen, und kann auch auf den Fall von gelingenden Übergängen übertragen werden. Die Schulsozialarbeit hat eine unterstützende und präventive Funktion. Mit ihrem Einblick in die Lebenslage von Kinder und Jugendlichen auch ausserhalb des schulischen Alltages, ist ihr Wissen und ihre Kompetenz gefragt und für anderen Schnittstellen von grosser Bedeutung. Aus Sicht von Oehme (2007) nimmt sie zwar keine ,,vorrangige Zuständigkeit" für Schulverweigerung und Schulmüdigkeit ein, doch trägt sie in der Rolle als

Anwältin der ,,sozialen Gerechtigkeit" für ihre Fälle Mitverantwortung und übt Einfluss auf das weitere Vorgehen aus.

4.3 Fachliche Vorrausetzungen lebensweltorientierten Schulsozialarbeit

Die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit beschränkt ihr Handlungsfeld nicht lediglich auf die Sozialisationsinstanz der Schule, sondern weitet ihr Handlungsfeld im Sozialraum aus. Nur so kann sie ein umfassenderes Verständnis für die Lebenslage von betroffenen Schülern aufbauen und mit ihnen geeignete Handlungsschritte im Hilfeprozess einleiten.

Schulabsentismus und seine Auswirkungen kann in seiner Phänomenologie nicht als isoliertes Problem in einem linearen ,,wenn-dann" Prozess verstanden werden. Sie bestehen vielfach aus einer Verkettung von komplexen Zusammenhängen. Eine lebensweltorientierte Schulsozialarbeit benötigt darum für ihre zielgerichtete Herangehensweise mit schulabsenten Schüler ein breites Fachwissen von Schulabsentismus aus soziologischen, psychosozialen und systemischen Theorien und Forschung. Aufbau und Verständnis von Entstehungshintergründen erleichtern ein professionelles Handeln. Eine fehlende Auseinandersetzung mit dem Thema kann zu Unaufmerksamkeiten oder zur Gefahr von Fehlinterpretationen verleiten. Die Schwerpunkte von Schulabsentismus verdichten sich in dieser Arbeit auf schulische, gesundheitliche und familiäre Themen. Es ist für die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit sinnvoll wenn sie weiss welche Schwerpunkte sie in ihrer Arbeit setzt und wie sie mit den Betroffenen Arbeitsbündnisse eingeht und gestaltet.

4.3.1 Soziale Räume

Wie bereits im vorigen Abschnitt angesprochen, weitet die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit den Blick auch auf weitere soziale Räume aus. Nebst der Schule, die zwar das grösste Handlungsfeld darstellt, nehmen Freizeit und Peers, Familie sowie zukünftige Berufsfindung bedeutungsvolle Handlungsfelder für das Thema Schulabsentismus ein. So sind z.B. Schulverweigerer und teilweise Schulschwänzer häufiger ausserhalb es schulischen Raumes anzutreffen, womit auch mögliche Berührungspunkte zwischen ihnen und der Schulsozialarbeit ausserhalb der Schule zu vermuten sind.

Eine lebensweltorientierte **Schule** orientiert sich an der Lebenslage des Individuums. Trotz dem gesellschaftlichen Auftrag, dass alle Schüler durch die Schulpflicht am Schulunterricht teilnehmen, können durch das Durchsetzen des gesetzlichen Schulbildungsauftrages soziale Ungleichheiten für schulabsente Heranwachsende entstehen, die im Sozialen Miteinander zu

Stigmatisierung führen kann. Auf der Ebene der Schule ist für die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit ihre Kompetenz gefragt soziale Ungleichheiten die zu Schulabsentismus führen verbindlich auf der struktureller Ebene mit der Schule aufzugreifen und zu lösen. Auf der Schülerebene sollte die Schulsozialarbeit niederschwellige Angebote entwickeln, die das Individuum davon ermutigen Gebrauch zu machen.

Die **Familie** hat als primäre Sozialisationsinstanz hat einen evident hohen Einfluss auf die Entwicklung eines Individuums. Die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit sollte sich mit der familiären Situation eines heranwachsenden Schülers auseinandersetzen und sich ein differenziertes Bild darüber machen inwiefern z.B. das Angebot von Elternarbeit, mit oder ohne Kind, im Hilfeprozess miteinbezogen werden kann. An dieser Stelle ist ein taktvolles Eingehen auf die Bedürfnisse von Schülern und ihren Familie gefordert.

Peer und Freizeit bilden mit zunehmendem Alter eine wichtigere Rolle für die soziale Entwicklung von Schüler. Während Schulunterrichtszeiten weichen schulabsente Jugendliche aus individuellen Gründen öfter in diesen Raum aus und treffen sich mit Gleichaltrigen. In diesem Raum erfährt ein schulabsenter Schüler Autonomie und Schutz, aber auch Ausgrenzung gegenüber gesellschaftlichen normativen Erwartungen. Diese Lebenswelt ist für die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit schwierig zu erfassen, denn wenn sie sich ohne Zustimmung des Betreffenden in diesen privaten Sozialraum einmischt, handelt sie respektlos und eigennützig. Sie sollte sich Überlegungen machen in welchen offenen Räumen sich schulferne Kinder und Jugendliche aufhalten. Die Vernetzung und Kooperation mit offener Jugendhilfe bietet die Chance auf indirektem Weg an schulabsente Kinder und Jugendliche zu gelangen, die vielleicht bestehende soziale Angebote ausserhalb der Schule in Anspruch nehmen. Die lebensweltorientierte Arbeit sollte sich in diesem sozialräumlichen Feld als vermittelnde Instanz einer Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe verstehen, die die Anliegen der schulabsenten Heranwachsenden versteht und versucht gemeinsame Arbeitsbündnisse herzustellen. Eine vermittelnde und reflektierende Schulsozialarbeit hat den Vorteil beispielsweise strukturelle oder handlungsspezifische Schwachstellen zwischen den Akteuren der Schule und Jugendhilfen auszuloten, wenn zum Beispiel die Schule, nachdem sie von der Jugendhilfe über die Motive und Gründe von schulabsente Kinder und Jugendlichen informiert worden ist, dann aber keine Massnahmen für definierte Prozesse im Umgang mit Schulabsentismus ergreift.

4.3.2 Angemessener Umgang mit Schulabsentismus

Ressourcenorientierung

Eine lebensweltorientierte Schulsozialarbeit zielt darauf ab, dass das Individuum die eigene Ressourcen erkennt, diese aktivieren und stärken kann. Dieser Ansatz dient dazu

schulabsente Schüler an der Teilnahme des Schulunterrichtes zu befähigen und sie im Gruppenprozess des Klassenverbundes zu integrieren. Die Ressourcenorientierung ist eine Methode in der Beratung, die gemeinsame Lösungsstrategien von Sozialarbeitenden und den zu Beratenden erarbeitet. Die Klientel wird dabei als Expertin des eigenen Lebens gesehen. Aus den komplexen und vielschichtigen Zusammenhänge von Schulabsentismus, ist es für die betroffenen Schüler schwierig die individuellen Ressourcen selber zu erkennen, denn die Gesellschaft reagiert mit diesem Verhalten vorerst auf Ablehnung und sieht darin meist nur defizitäre Ursachen. Doch das auflehnende Verhalten von Schulverweigerer ist nach diesem Ansatz als eine Ressource zu deuten, um auf die nicht wahrgenommenen Probleme der Schule aufmerksam zu machen. Bereits das Bewusstsein darüber ist ein Ansatz einer Ressource, welche die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit mit ihren Klienten aufgreifen kann.

Nähe und Distanz

Die Balance von Nähe und Distanz ist sowohl für die gesamte Soziale Arbeit, wie auch für die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit eine Gratwanderung. Sie deutet auf die Beziehung innerhalb des Arbeitsbündnisses zwischen Fachkraft und Klientel hin. Schulabsente Kinder und Jugendliche die dem Schulunterricht fernbleiben, signalisieren vordergründig mit ihrem Verhalten, dass sie Distanz zur Schule einnehmen möchten. Es könnte aber ebenso Ausdruck von psychischer Belastung sein, mit dem Aufruf Hilfestellung für die anstehende Lebenssituation zu benötigen. Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit bietet in der Rolle einer ,,neutralen" Person eine erste Anlaufstelle für Ratsuchende an und hat das methodische Fachwissen eine Balance zwischen Nähe und Distanz zu finden. Sie entscheidet situativ darüber ob für eine kooperative Zusammenarbeit jeweils mehr Nähe oder Distanz erfordert wird. Die fachliche Einschätzung muss jedoch auch in einer Reflexion im Team regelmässig überprüft werden, um Fehlschlüsse zu vermeiden oder ,,Blinde Flecken" aufzudecken.

Beziehungs- und Vertrauensaufbau

Eine hilfesuchende Person benötigt die Gewährleistung von geschützten Rahmenbedingungen, um ihre vertraulichen Anliegen mit jemandem besprechen zu können. Der Rahmen kann z.B. die Schweigepflicht, Transparenz im Vorgehen von Hilfeprozessen, Hinzunahme einer neutralen Person oder geschützte Räumlichkeit der Schulsozialarbeit beinhalten. Erst durch diese Rahmenbedingungen kann ein weiterer Beziehungs- und Vertrauensaufbau gelingen. Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit basiert auf der Zusammenarbeit mit dem Klientel. Die Offenheit, über alles reden zu können, ist ein wichtiger Bestandteil, um die Lebenswelt von Betroffenen besser zu verstehen. Dieses

Verständnis hilft bei der gemeinsamen Ausarbeitung von hilfreichen und angemessenen Lösungsstrategien.

Balance von Respekt und Provokation

Das professionelle Handeln in der Sozialen Arbeit, so wie es die Handlungsmaxime von Respekt und Provokation der Lebensweltorientierung versteht verlangt in der Auseinandersetzung mit dem Klientel die Fähigkeit abzuschätzen wann ein Einschreiten in eine Situation als angemessen und sinnvoll erachtet wird, oder ob respektvolles Zuwarten und Vertrauen in die Eigensinnigkeit von Schüler ihre Entwicklung eher fördert. Diese Ambivalenz wird im Sozialpädagogischen Handeln dahingehend reflektiert, damit es nicht zu voreiligem Handeln aber auch nicht zu verantwortungsloser Zurückhaltung kommt (vgl. Thiersch, in Otto/Rauschenbach/Vogel 2002: 218; vgl. Grunwald/Thiersch, in Grunwald/Thiersch 2004: 24). Für schulabsente Schüler sollte eine mehrdimensionale Sichtweise auf komplexe Problemstellung miteinbezogen werden, was vorrausetzt, dass sich die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit für die sozialen Räume der Schüler interessiert und ein gewisses Wissen darüber vorhanden ist, um ihr Handeln einzuschätzen. Der Aspekt einer stabilen und gefestigten Vertrauensbasis im Arbeitsbündnis hilft auch Risiken einzugehen, ohne dass die weitere Zusammenarbeit gleich gefährdet ist.

Experten des Nichtwissens

Soziale Arbeit verfügt über ein breites Fachwissen und die Fachkompetenz Hilfestellungen bei sozialen Problemen zu leisten. Dennoch ist sie nicht Expertin über die Situation eines Klienten, sondern pflegt einen umsichtigen Umgang mit dem Nichtwissen einer Situation oder Falles. Schulabsente Schüler erkennen nicht gleich immer die wahren Gründe für ihr Verhalten, oder vertuschen etwas weil z.B. Kränkung und Scham vorhanden sind. Das lebensweltorientierte Handeln äussert sich durch die Bereitschaft zuzuhören und sehen zu wollen, ohne gleich den Anspruch zu erheben verstanden zu haben um was es geht, um daraus gleich einen Hilfe-und Lösungsprozesse einzuleiten. Wichtig ist das eigene Wissen auch zu in Frage zu stellen und den Klienten Raum über ihre Wahrnehmungen und Sichtweisen zu geben. Mit dieser rücksichtvollen Haltung können z.B. emotionale behaftetet Themen bei schulabsenten Kindern und Jugendlichen an die Oberfläche gelangen und mit ihnen gemeinsam beraten werden, welche Lösungsvorschläge sich anbieten lassen.

Aushandeln/Eigensinnigkeit

Lebensweltorientierung respektiert die Bedürfnisse, Anliegen und Ziele der Klienten und Klientinnen. Der Lebenssinn und seine Eigensinnigkeit jedes Individuums ist für die Aushandlung des Hilfeprozesses ein wichtiger Bezugspunkt. Lebensweltorientierte

Schulsozialarbeit hat einen gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen, der nicht immer den Ansprüchen oder Zielen von schulabsenten Kinder und Jugendlichen entspricht. Trotzdem hat sie innerhalb der gesetzlichen und institutionellen Vorgaben die Kompetenz, den Handlungsspielraum im Aushandlungsprozess in Anspruch zu nehmen, so dass mit ihrer Hilfe und Unterstützung eine Koproduktion entsteht, die den Eigensinn und Ziele der berücksichtigt und sich die Schüler darin verstanden fühlen und dies auch bestätigen (vgl. Grunwald/Thiersch, in Grunwald/Thiersch 2004: 25). Die Themen von schulabsenten Kindern und Jugendlichen haben vielfach eine grosse soziale Tragweite und lange Entstehungsgeschichten. Deswegen ist es sinnvoll gemeinsam kleine Teilschritte in den Verhandlungen zu formulieren, welche die Schüler ansprechen und für sie umsetzbar sind.

4.3.3 Abgrenzung

Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit befasst sich mit den sozialen Anliegen und Bedürfnissen von Schülern. Sie interagiert mit Lehrkräften, Eltern und interdisziplinären Fachkräften. Ihr Auftrag ist es Angebote zu Problemstellungen zu erstellen, die Arbeitsbündnisse und kooperativer Zusammenarbeit ermöglichen. Dabei handelt es sich um sozialpädagogische Angebote wie Gesprächsberatung, Projektarbeit etc., die zum Ziel haben, angemessene Handlungsschritte im Alltag umzusetzen. Die Schulsozialarbeit muss sich abgrenzen und die Zuständigkeit an andere Professionen verweisen, wenn sie realisiert, dass ein Beratungssetting für die Hilfestellung unzureichend ist und ein psychologisches oder medizinisches Setting für eine Behandlung hinzugezogen werden sollte. Die Beratung oder Gruppenarbeit ermöglicht den Schülern Zugang und Heranführung an soziale und gesundheitliche Themen, mit ihren Auswirkungen, Chancen und Risiken. Sie werden darin sensibilisiert und bekommen eine Orientierung. Die Orientierung kann bedeuten, dass für einen gesundheitlich angeschlagenen Schulverweigerer verständlich wird, warum ein ärztlicher Untersuch für ihn sinnvoll ist.

4.4 Lebensweltorientierte Unterstützungsformen und Angebote für Schulverweigerer

Nachdem das vorhergehende Kapitel auf die Vorrausetzungen und fachlichen Kompetenzen der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit für die Bearbeitung des Handlungsfeld von Schulabsentismus einging, werden zunächst aus der Forschung der Sekundäranalyse von Baier / Heeg (2011) Angebote der Schulsozialarbeit dargestellt. Danach werden Angebote zu den analysierten Themen aus Kapitel 4.1 vorgestellt, die aus Sicht der

Lebensweltorientierung und Schulsozialarbeit zur Minderung von Schulabsentismus beitragen können.

Haupt- und Unterkategorien der Arbeitszeiterfassung

Arbeitsbereich (Hauptkategorie)	Unterkategorien	
Beratung	Einzelberatung Informelle Beratung Absprachen/Planung LP/SL	Gruppenberatung Vor-& Nachbereitung
Projektarbeit/soziale Gruppenarbeit	Thematische Projekte	Thematische Gruppenarbeit
Zusammenarbeit mit Schule	Mitarbeit in Gremien und Arbeitsgruppen	Vorstellen in Klassen
Fachaustausch	Besprechung Schulsozialarbeit Supervision	Besprechung Jugendamt Vernetzung
Organisation / Weiteres	Planung / Administration Div. Sitzungen Elternabend / Vorstellen der Schulsozialarbeit bei den Eltern	Öffentlichkeitsarbeit Weiterbildung Wegzeiten Evaluation Konzeptentwicklung

Tabelle 8: Haupt- und Unterkategorien der Arbeitszeiterfassung (in Baier/Heeg 2011:19)

Ab dem folgendem Abschnitt werden die unterstützenden Angebote auf der Ebene der Schule, des Individuums, der Familie und der Schulstrukturen beleuchtet. Die unterschiedlichen Ebenen nehmen konkret Bezug auf die analysierten Problemstellungen zum Thema Schulabsentismus (siehe Kapitel 4.1.) und nehmen, dort wo eine Unterscheidung möglich ist, Bezug zum Verhalten von Schulabsentismus.

4.4.1 Ebene der Schule

Die Ebene der Schule bezieht sich auf die Problemfaktoren von Schulklima, Spannungen zwischen Schüler und Lehrkräften, Lernstrategien, Absenzen und Ausschluss von der Schule.

Aus den genannten Begrifflichkeiten ist erkennbar, dass die Schüler in der Auseinandersetzung mit der Schule stehen. Ein totaler Rückzug und Abbruch zur Schule kann eher ausgeschlossen werden. Die Ebene der Schule betrifft somit die absente Form von **Schulmüdigkeit und Schulschwänzen.**

Schulklima

Das Schulklima ist eine individuelle Wahrnehmung der Schüler und macht eine Aussage über das Zusammenleben und das Wohlbefinden in der Schule. Das Schulklima betrifft jeden einzelnen und somit die ganze Schulklasse und übergreifend die Schule. Lernförderliches Schulklima entsteht nur wenn sich der Gruppenverbund auch im Klaren ist was Schulklima für jeden einzelnen bedeutet und beinhaltet. Schulprojekte, die das Schulklima als Thema bearbeiten, zeigen Einfluss auf das Verhalten von Schüler. Die Zusammenarbeit und Durchführung von Schulsozialarbeit und die Lehrpersonen ergänzen die beiden Kompetenzbereiche von Pädagogik und Sozialpädagogik in der Projektarbeit. Die inhaltlichen Elemente, was eine gute Schulatmosphäre ausmacht und wie sie umgesetzt werden kann, ist der partizipative Anteil von Schüler. Um die eigenen Meinungen in den Aushandlungen geltend zu machen, darf auch kontrovers diskutiert werden. So bekommen die Lebenswelten und Werte der schulmüden und schulschwänzenden Kinder und Jugendliche eine Stimme, die im gesamten Lösungsprozess miteinfliesst. Der ausgearbeitete Konsens der Zielen und den Handlungsschritten beschreibt mit was sich DIE Klasse identifiziert. Indem die Anliegen und Bedürfnisse von schulabsenten Schülerinnen in den Lösungsvorschlägen ihrer Klasse wahrgenommen und integriert sind, identifizieren sie sich auch mit Schulverband. Positive Folgen sind störungs- und aggressionsarmes Schulklima, aktivere Beteiligung am Schulunterricht und grössere Schulanwesenheit. Die Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit unterstützt und regt den Prozess in wichtigen Fragen und Übergängen an, stellt Hilfen für die Ausgestaltung zur Verfügung und mischt sich ein wenn sowohl gesetzliche und institutionelle, aber auch moralische und ethische Bedenken vorliegen.

Spannungen zwischen Schul- und Lehrperson

Die Bildungsqualität leidet wenn Spannung und Barrieren von schulabsenten Kinder und Jugendlichen und Lehrkräften nicht aktiv angegangen werden. Weil sowohl das Lehrerverhalten und ihre Kompetenz nicht genügend ausreicht dieses Klientel am Schulunterricht zu motivieren, wie auch den schulabsenten Heranwachsenden die Mittel und Unterstützung fehlt um Freude und Begeisterung für die Schulbildung zu entwickeln, bedarf es diese Problemstellung aus beiden Perspektiven heranzugehen.

Für die vorbeugende **primäre Prävention** bedeutet dies für Lehrkräfte ein Bewusstsein und ein Wissen über Schulabsentismus und seinen Einflussfaktoren zu erwerben, und anderseits strukturelle Voraussetzungen für einen Austausch unter Lehrpersonen im Umgang mit schulabsenten Schüler schaffen. Die Rolle der Schulsozialarbeit ist diesbezüglich ihre fachliche Kompetenzen, z.B. durch Weiterbildungsangebote über den Umgang mit

Schulverweigern an Lehrkräften anzubieten, oder auch aktiv in Schulklassen in **Projekt- und Gruppenarbeit** Bezug diesem Thema herzustellen.

Die **sekundäre Prävention** zielt auf beratende Unterstützung. Spannungen zwischen einer Schul- und Lehrperson können sinnvoll und niederschwellig in der **Einzelberatung** mittels Klärungsgespräche durchgeführt werden. Das hilft, ohne die Anwesenheit der anderen Person, spannungsfreier und weniger belastet über die individuellen Sicht- und Handlungsweisen zum Thema zu erzählen. Unter der Voraussetzung der Freiwilligkeit von Schüler und Lehrperson, dient ein gemeinsames Beratungsgespräch. Die Schulsozialarbeit agiert als Anwältin „Sozialer Gerechtigkeit".

Die eingreifende **tertiäre Prävention** ermöglicht zusätzliche Unterstützungshilfen. Eskalierende Spannungen zwischen Schüler und Lehrkraft werden mittels Krisenintervention angegangen. Zusätzlich können Eltern, Schulleitung oder teilweise auch externe Fachkräfte wie ein Schulpsychologischer Dienst beigezogen werden.

Lernstrategien

Fehlende Lernstrategien von Schüler können auf längere Sicht mangelnde Schulleistungen, Schulunzufriedenheit und Schulversagen verursachen, die sich durch schulmüdes und schulschwänzendes Verhalten äusseren können. Aus den Beratungsgesprächen mit der Schulsozialarbeit kann folgern, dass das schulabsente Verhalten nicht als Abneigung gegen die Schule zu deuten ist, sondern so zu verstehen, dass die persönliche Methodik nicht ausreicht, um das eigene Lernen zu unterstützen. Das Angebot der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit ist im Beratungsgespräch frühzeitig zu erkennen woran es der Schülerin oder dem Schüler mangelt. Denkbar ist, dass dem Heranwachsenden den Mangel nicht bewusst ist, und die Schulsozialarbeit gefordert ist über das Fragen und Zuhören das eigentliche Problem einzugrenzen und zu erkennen vermag. Ist diese Problemstellung erkannt, soll die zuständige Lehrkraft im Fall involviert werden, damit sie über geeignete pädagogische Massnahmen in Kooperation mit dem Schüler und gegebenenfalls mit den Eltern ergriffen wird.

Absenzen und Ausschluss

Schulabsenzen und oder gar der Ausschluss aus der Schule geben in Gesprächen zwischen Schulsozialarbeitenden und Schülern mögliche Hinweise auf verfestigte absente Verhaltensweisen von Schulschwänzern oder auch Schulverweigerer. Auf der sekundären oder tertiären Stufe können Präventionsmassnahmen angesiedelt werden. Weil die Gründe für Absenzen und/oder einen Ausschluss zu Beginn des Gesprächs nicht vorliegen, müssen im weiteren Verlauf Unterstützungsformen wie Klärung, Beratung, Betreuung oder Intervention je nach Fall als Massnahme definiert werden. Auch über die zu involvierenden

Kooperationspartner wird fallspezifisch entschieden. Die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit kann die Rolle der fallführenden Bezugsperson, aber auch die der vermittelnden Person einnehmen.

4.4.2 Ebene der Gesundheit

Psychische Belastungen

Psychische Belastungen können bei allen drei Typen von Schulabsentismus auftreten. Bei Schulverweigerern führen psychische Belastungen häufig zu körperlichen Symptomen. Die Studie von Stamm et al. (2009) belegt, dass Schulverweigerer bedeutend häufiger krank gemeldet sind, als die regelmässigen Schulbesucher. Psychische Belastungen sind nicht immer gleich zu erkennen. Sie können in der Schule, unter den Peers, aber auch zuhause entstehen. Als primär vorbeugende Massnahme eignet sich um z.B. Aufklärungsarbeit über die Gesundheit. Dabei wird die ,,psychische Belastung" zum Thema gemacht und den Schülern verschiedene Handlungsstrategien zur Vermeidung von solcher Belastung vermittelt. Schulsozialarbeit kann in Kooperation mit Lehrern auch Schulprojekte initiieren und durchführen. In der sekundären Prävention ist konkret die Lebenswelt des betroffenen Schülers in Einzelberatungen im Fokus. Gemeinsam erarbeitet der Schulsozialarbeiter mit dem Schüler umsetzbare Lösungsansätze. Je nach Situation ist es wichtig, in die Erarbeitung oder Umsetzung von Lösungen auch Eltern, Familie, weitere Schüler und Lehrer miteinzubeziehen. In Fällen von psychischen Belastungen, die zu längeren Schulabsenzen eines Schülers führen, soll das Vorgehen mit der zuständigen Lehrperson aufgegleist werden. Die Schulsozialarbeit bietet Elterngespräche an, sucht aber auch nach Kontaktmöglichkeiten im Sozialen Raum. Hierbei muss sie beachten, dass sie nicht in die Fänge von sozialer Kontrolle gerät, sondern niederschwellige Angebote und Orientierung gibt. Dieser sensible Schritt in den öffentlichen Raum benötigt ein wachsames Takt- und Respektgefühl.

Konsum von Substanzen

Die Theorie des abweichenden Verhaltens und die Schweizer Forschungsstudie weisen darauf hin, dass die Einnahme von suchtmachenden Substanzen wie Alkohol, Tabak oder Drogen im Zusammenhang mit schulschwänzendem Verhalten stehen können. Konsumierende von Substanzen sind vermehrt der Gefahr ausgesetzt, Schulschwänzer zu werden. Aber auch alle anderen Schüler sind in ihrer Entwicklungsphase einer gewissen Gefahr ausgesetzt, in Kontakt mit Substanzen zu kommen. Daher ist es wichtig, gesundheitliche Prävention im Schulplan zu integrieren, die Beratungen, Betreuungen so wie auch Projektarbeit in der Schule miteinschliesst. Weitet sich das Feld auf die Intervention

aus, so sind Schulsozialarbeit und Schule gefragt, ob und inwieweit sie den Sozialraum der Freizeit und Familie von schulabsenten Schüler aufsuchen und in den Hilfeprozess miteinbeziehen.

4.4.3 Ebene der Familie

Mangelnde Fürsorge

Mangelnde Fürsorge ist Zeichen von fehlender Bereitschaft oder Überforderung von Eltern, die ihre Erziehungs- und Pflegefunktionen gegenüber ihren Kindern nicht wahrnehmen. Dadurch fehlt den Kindern hinreichende Stabilität, Verlässlichkeit und Sicherheit für soziale, materielle und gesundheitliche Bedürfnissen. Mangelnde Fürsorge birgt die Gefahr von Verwahrlosung (vgl. Kap. 2.2.1). Kinder und Jugendlichen, die mangelnde Fürsorge erfahren, neigen zu regelmässigem oder anhaltendem Schulversäumnis.

Mangelnde Fürsorge braucht für die professionelle Hilfeleistung zwingend strukturierte Prozesse in der Schule. Eine Fehleinschätzung durch Verharmlosung oder Überbewertung eines Falles kann fatale Folgen für die heranwachsende Person haben. Zudem müssen die rechtlichen Grundlagen, was im Fall von vermuteter Kindeswohlgefährdung zu tun ist, in den Prozessen der Schule implementiert sein. Auf der individuellen Ebene kann die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit mittels Prävention in Beratung oder Betreuung eines Schülers ihre Unterstützung anbieten. Die fachliche Beratung orientiert sich an den Wahrnehmungen der Lebenswelt von betroffenen Kinder und Jugendlichen. Sie bietet die Möglichkeit an, über alles offen zu reden und zeigt durch strukturiertes Vorgehen verschiedene Handlungsansätze auf, die dem Schüler Orientierung geben. Die Schulsozialarbeit sucht nach Gründen für das schulabsente Verhalten eines Schülers und entscheidet dann, ob ihre fachlichen Kompetenzen ausreichen, um weiterhin für den Fall zuständig zu sein, oder ob weitere externe Fachstellen und Systeme hinzugezogen werden müssen. Sofern keine bedrohliche Kindeswohlgefährdung vorliegt, entscheidet der Schüler über das weitere Vorgehen mit.

Trennung der Eltern

In der Theorie werden Trennungs- und Verlustängste als mögliche Faktoren von Schulabsentismus genannt. Die Studie von Stamm et al. (2009) berichtet über eine Zunahme von schulabsenten Kindern und Jugendlichen bei getrennt lebenden Eltern. Diese Problematik entsteht in der Familie und kann nur dort gelöst werden. Die Schule und die Schulsozialarbeit können Betreuung und Entlastung anbieten. Fallbezogen wägt die Schule ab, ob sie mit dem Familiensystem alleine nach Lösungen sucht, oder ob weitere soziale

Dienste wie z.B. Familienhilfe oder einen Beistand für die Weiterführung des Falles empfehlenswert sind. Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit nimmt in Fällen, wo die Ursache ausserhalb der Schule liegt, eine vermittelnde oder überbrückende Rolle ein.

4.4.4 Ebene kooperativer Zusammenarbeit

Die Soziale Arbeit bedingt und stützt sich für ihr professionelles Arbeiten auf Strukturen in der Zusammenarbeit mit Klienten, der eigenen und mit angrenzenden Disziplinen. Dasselbe gilt auch für die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit. Sie hat aber kein eigenständiges autonomes Arbeitsfeld, sondern steht im Verbund mit der Schule vor der Aufgabe, nebst Bildung und Qualifizierung auch die Bewältigung von lebensweltlichen Themen von Schülern aufzugreifen und Unterstützung anzubieten. Eine konsequente Umsetzung der Schulsozialarbeitsaufgabe zieht festgelegte und umsetzbare Strukturen innerhalb der Schule nach, die auch Kooperationen mit ausserschulischen Diensten zulassen und sich unterstützend im Gesamtprozess beeinflussen.

Disziplinäre Zusammenarbeit

Ein Qualitätsmerkmal professioneller Schulsozialarbeit ist, ihr Methodenrepertoire und ihre Handlungsprinzipien transparent zu machen. Einzelfälle von schulfernen Heranwachsenden sind in ihren Zusammenhängen komplex und vielschichtig. Darum braucht Schulsozialarbeit in ihrer Disziplin Gefässe für die Reflexion und die fachliche Sicherung von Fallrekonstruktionen, wie auch eine regelmässige Standortbestimmung in der Frage, wo sie sich in der Schule positioniert und wahrnimmt. Um lebensweltorientiertes Arbeiten zu qualifizieren, muss die Wirksamkeit, der Einsatz von Mitteln und Ressourcen sowie die strukturellen Voraussetzungen überprüft werden. Die Schulsozialarbeit ist aufgefordert, ihre Kompetenz und Fachkenntnis im Team zu reflektieren, damit Unsicherheiten abgebaut und das fachliche Wissen erweitert werden können.

Interdisziplinäre Zusammenarbeit

Die Schule hat für alle Schüler einen gesellschaftlichen Bildungsauftrag zu erfüllen. Der Schulabsentismus, der seinen Ursprung auf verschiedenen Makroebenen wie Familie, Schule oder Peers haben kann, ist ein abkehrendes Zeichen an die Adresse der Schule. Die Schule als Organisation muss sich der Frage stellen, inwieweit sie den schulabsenten Kindern und Jugendlichen angemessen und nachhaltig Bildung vermitteln kann. Nachhaltigkeit im schulischen Kontext bedeutet, Ansätze und Konzeptionen auf der Ebene von kooperativer Zusammenarbeit zu entwickeln. Darin müssen Grenzen und Barrieren von Schulsozialarbeit und Lehrkräften, wie z.B. die Position der eigenen Moral, überwunden

werden, damit zukünftige Lösungen von allen Fachdisziplinen getragen und umgesetzt werden können. Dieser Prozess braucht Kooperationskompetenzen und Offenheit, die unterschiedlichen Zugänge und Differenzen der Disziplinen transparent zu machen. Die ausgeschaffene gemeinsame Haltung zu den Programmen und ihrer Umsetzung unterstützt die schulabsenten Heranwachsenden, damit sie in der Schule Orientierung und Verlässlichkeit erfahren. Ein angemessener Umgang mit dem Thema in allen Disziplinen soll das Vertrauen von schulabsenten Schülern in die Schule zurückgewinnen.

Eine regionale Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe bewirkt durch Vernetzung, dass gemeinsame Ressourcen gebündelt werden, um z.B. in der Früherkennung von Problemen rascher vorgehen zu können. Schulsozialarbeit kann in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe eine vermittelnde Schnittstelle sein: sie hat fachliche Kenntnisse von beiden Systemen und die Kompetenz, kooperative Prozesse zu initialisieren und zu steuern (vgl. Bolay, in Grundwald / Thiersch 2004: 157). Aufsuchende Schulsozialarbeit kann durch die Kooperation mit Jugendhilfe den Zugang zum sozialen Raum von schulabsenten Kindern und Jugendlichen erweitern. Die Jugendhilfe ihrerseits bekommt einen Einblick in das Geschehen der Schule. Das bedeutet, dass mittels Öffnung von Schule und Jugendhilfe nicht nur Ressourcen kanalisiert werden, sondern auch die Barrieren der Kommunikation abgebaut werden. Programme von gemeinsamen Ko-Produktionen erwirken effiziente Hilfe- und Unterstützungsleistungen. Benachteiligte Randgruppen von Kindern und Jugendlichen können durch die Kooperation früher erkannt werden, und durch spezifische Förderangebote können Ausgrenzungen reduziert werden. Die Kooperation dient auch einer fachlichen Auseinandersetzung und Reflexion über die Problemstellung von Schulabsentismus. Für eine professionelle Zusammenarbeit braucht es vorerst verbindliche Kooperationsstrukturen, die klären, mit welchen Mitteln die Kooperationspartner ihre Ziele umsetzen können.

4.4.5 Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit und Schulstrukturen

Schulabsentismus ist ein offenes und breites Feld, das geprägt ist von einer Vielzahl von Bedingungsfaktoren. Es stellt einen grossen Anspruch an die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit, flexibel und alltagsnah auf den einzelnen Schüler einzugehen. In häufigen Fällen ist das schulabsente Verhalten nur ein Symptom für Problemstellungen in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. In der Regel müssen zuerst die Gründe verstanden werden, bevor ein Hilfeprozess in Gang gesetzt wird. Die Erkenntnisse dieser Arbeit legen nahe, dass die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit in ihrem Handlungsspielraum fallspezifisch eine hohe Flexibilität aufzeigen muss. Die Schulsozialarbeit braucht eigene Strukturen, die ihr Handlungsspielräume gewährt, jedoch

auf die Schulstrukturen abgestimmt und mit ihnen verträglich sind. Die Lebensweltorientierung spricht von strukturierter Offenheit. Die Schulsozialarbeit setzt strukturell dort an, wo die Schule wenig Spielraum hat: Bei freiwilligen und niederschwelligen Angeboten. Sie benötigt dafür eine konzeptionelle Vorstellung über die Form der Angebote, den Bezug zu den sozialen Räumen von Schülern und den Einsatz der zur Verfügung stehenden Ressourcen und Mitteln, inklusive personelle Ressourcen wie Familie, Jugendhilfe oder Lehrpersonen. Diese Vorstellung muss mit ihrer Auftraggeberin ausgehandelt werden. Aus Sicht ihrer Rolle für ein anwaltschaftliches Handeln im Namen der sozialen Gerechtigkeit muss die Schulsozialarbeit auf die Missstände und sozialen Ungleichheiten hinweisen, aber auch klar ihre Absichten und Chancen hinter ihrem professionellen Handeln begründen. Um günstige Vorrausetzungen für die Fallbearbeitung von Schulabsentismus zu schaffen, soll der zu verhandelnde Handlungsspielraum durch den Konsens der Schule gestützt, mitgetragen und mitverantwortet werden. Der Handlungsspielraum ergibt sich aus den vorhandenen Schulstrukturen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Anpassungsfähigkeit von Strukturen. Um soziales Lernen und die Bewältigung von neuen Lebensanforderungen von Kindern und Jugendlichen in der Schule zu ermöglichen, müssen die Schulstrukturen auf die gegebenen Lebensbedingungen von Kinder und Jugendlichen adaptierbar und veränderbar sein.

5 Schlussfolgerungen

Zu Beginn dieser Arbeit stand die Frage: ,,Über welches Wissen von Schulabsentismus soll die Schulsozialarbeit für das professionelle Handeln mit Kindern und Jugendlichen verfügen?“ Als erstes sollte ein geschichtlicher Einblick die Entstehungsgründe von Schulverweigerung aufzeigen und wie sich Schulverweigerung im Wandel der Zeit verändert hat. Aus dem zunehmenden Interesse wissenschaftlicher Disziplinen entstanden vielzählige, meist an menschlichen oder institutionellen Schwächen orientierte Theorien, die eine vorwiegend einseitige Perspektive zum Thema Schulabsentismus darlegten. Erst in der Postmoderne ab 1970 wuchs die wissenschaftliche Erkenntnis, dass das Fernbleiben der Schule ein vielschichtiges und komplexes Problem darstellt. Die fachliche Ausdifferenzierung von schulabsenten Formen und die in der Wissenschaft nicht eindeutig gelöste Begriffsdefinition von Schulabsentismus ist Ausdruck davon, wie vielseitig Schulabsentismus von der Wissenschaft und in der Praxis verstanden wird. Nebst dem sozialen Wandel zeigen sich in der Forschung auch unterschiedliche und teilweise widersprüchliche Ergebnisse zwischen westlichen Industrieländern, wie auch Differenzen zwischen dem Gefälle von Stadt und Land. Mit anderen Worten: Es gibt nicht DIE erklärende Theorie und auch nicht DIE

Forschung, um das Phänomen von Schulabsentismus abschliessend zu begründen. Fachleute in der Sozialen Arbeit versuchen jedoch mit wissenschaftlichen Erkenntnissen die Natur und Ausprägungen dieses Phänomens zu erhellen und Zusammenhänge zu erkennen, die für ihr Handeln notwendig sind. Die Schweizer Forschungsstudie der Fribourger Universität leistet mit ihrer Mehrebenenanalyse einen wichtigen Beitrag, um ein Vorhersagemodell von Schulabsentismus zu entwickeln: Günstige und ungünstige Voraussetzungen in den Sozialisationsinstanzen der Familie, Schule und Peers wie auch individuelle Einflussgrössen von Schülern werden aufgezeigt.

Einen grossen Teil ihre Schullaufbahn verbringen Schüler in der Schule, wo sie sich viele Kompetenzen aneignen und soziale Kontakte und Freundschaften pflegen. Innerhalb der Schule entstehen bei Schülern auch viele Spannungen und Probleme, die Ursache sein können, weshalb Schüler im Schulunterricht stören oder ihn meiden. Die Schulpädagogik hat ihren Hauptauftrag nicht im Vermitteln von sozialen Kompetenzen und Bewältigungsstrategien. Diese Lücken erschliesst die Schulsozialarbeit. Sie verschafft sich durch ihre Präsenz an der Schule und ihrem Auftrag als „Anwältin der Gerechtigkeit" eine neutrale und niederschwellige Position, die Belange von gefährdeten oder bereits bestehende schulabsenten Kindern und Jugendlichen ernst zu nehmen und sie in der Suche von Lösungen zu partizipieren. Der Ansatz der Lebensweltorientierung in Bezug auf die Arbeit mit schulabsenten Kinder und Jugendliche äussert sich vorwiegend in der Präventionsarbeit. Alle Beratungsangebote, Gruppen- und Projektarbeiten sind ausgewiesene Mittel, um diesem schwierig zuzuordnenden Phänomen mit Aufklärungsarbeit mehr Aufmerksamkeit, Offenheit und Sensibilität an der ganzen Schule zu verschaffen. Schliesslich hat die Mehrheit von Schülern im Laufe der Schulkariere den Unterricht schon mal geschwänzt. Bei Wiederholungen besteht die Gefahr von Schulmüdigkeit und regelmässigem Schule schwänzen oder gar Schulverweigerung. Das Ziel von Schulsozialarbeit mit dem lebensweltorientierten Ansatz ist es, die Schüler selbstkompetent zu machen, damit sie sich um ihre Probleme kümmern, mit Unterstützung auch nach Lösungen suchen, die sie befähigen, wieder Freude für die Schule zu entwickeln und dorthin zurückkehren wollen.

Lösungen sind dann tragfähig, wenn sie in die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen passen. Die Schnittstellen- und Vermittlungsfunktion der Schulsozialarbeit trägt dazu bei, Lehrerschaft, Schulleitung, Familie, Eltern und Jugendhilfe in der Hilfe und Unterstützung von Schulabsentismus miteinzubeziehen. Dazu müssen bestehende Schulstrukturen auf die Frage, wie Schule mit Schulabsentismus umgehen will, überdenkt und abgestimmt werden. Die geeigneten Massnahmen werden in die Prozessentwicklung und Steuerung eingebunden und in der Realisierung gegenüber ihren Akteuren transparent gemacht. Diese

Offenheit dient dem Vertrauensaufbau und einer gemeinsamen konstruktive Kooperationen aller Beteiligten.
Im Sinne der Lebensweltorientierung sieht sich Schulsozialarbeit nicht nur verpflichtet auf der operativen Ebene die Lebenswelt der Schüler in ihrem Handeln zu integrieren, sondern wagt auch den Schritt hinaus, auf strategischer und konzeptioneller Ebene der Schule sich Gehör und Gewicht für ihre Anliegen über Schulabsentismus zu verschaffen. Dabei vollzieht Schulsozialarbeit den Spagat, unter dem Aspekt ihres moralischen Berufsverständnisses, sich in bestehende Schulstrukturen einzumischen, ohne die notwendige Kooperationsbereitschaft von Lehrpersonen zu strapazieren oder zu gefährden.
Eine Abnahme von Schulabsentismus an der Schule kann nur erreicht werden, wenn die ganze Schule dafür Mitverantwortung trägt. Gremien, die aus Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit bestehen, können gemeinsame Konzeptionen entwickeln, die den Prozess im Umgang mit Schulabsentismus an der Schule aufzeigen. In der Zusammenarbeit mit der Schule braucht die Schulsozialarbeit ein gutes Taktgefühl, so dass ihre Anliegen in der Ausarbeitung zum Tragen kommen und ihr gute Voraussetzungen für die Arbeit mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen ermöglichen.

Diese Arbeit greift wichtige Aspekte von Schulabsentismus auf, erläutert diese, weist auf Zusammenhänge hin und erarbeitet strategische Vorschläge, wie die Schulsozialarbeit dem Schulabsentismus begegnen kann. Das Thema ist durch seine vielfältigen Entstehungsgründe und Bedingungsfaktoren so komplex, dass der Umfang dieser Arbeit für eine Vertiefung nicht ausreicht. Sie dient dazu, dem Leser eine Übersicht über das Thema zu verschaffen und erklärt, unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen geeignete Möglichkeiten für lebensweltorientiertes Handeln in der Schulsozialarbeit geschaffen werden.

Ausblick:

Lebensweltorientierung umfasst die Gesamtheit der sozialen Räume eines Individuums, denn das individuelle Leben in seiner Ganzheit wird nicht getrennt, sondern vernetzt mit den einzelnen Systemen verstanden. Lebensweltorientiert verstandene Schulsozialarbeit versucht, die Grenzen der Schule zu öffnen und ausserhalb davon einen Einblick in die sozialen Räume der Kinder und Jugendlichen zu bekommen. Eine Kooperation mit der Jugendhilfe könnte gemeinsame Angebotsstrukturen schaffen. Gemeinsame Projekte in Deutschland belegen die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe, welche auch das Thema von Schulabsentismus aufgreifen. Die Jugendhilfe ersetzt die Funktion der Schulsozialarbeit. Sie bringt das Wissen und Verständnis der Sozialraumorientierung mit und kooperiert direkt mit der Schule, indem sie gemeinsam Angebote für Schüler realisieren. Das Stuttgarter Modell (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2003: 9) ist ein vielversprechender Ansatz, indem

sie einerseits offene und mobile Jugendarbeit anbietet, und andererseits schulsozialarbeiterische Tätigkeiten vor Ort an der Schule wahrnimmt. Dieser Prozess fördert zudem die Verzahnung zwischen Schulen und Jugendhilfe. Ein weiteres ähnliches Modell, das ,,JugendArbeitsModell (JAM)" (vgl. Geiling, in Faltermeier (Hg.) 2009: 125-128) ist ein Verein innovativer Sozialer Arbeit, der die Schulverweigerer/innen in Gruppenarbeit unterstützt, fördert und begleitet. Zudem suchen sie Kooperationen mit deren Eltern, mit dem Ziel passende Strukturen für Familien zu schaffen, die schulnahes Verhalten fördern. Wiederum zeigt ein sogenanntes EFP Programm im Landkreis Böblingen (vgl. Dreyer et al., in Faltermeier (Hg.) 2009: 133-138) wie in einem Verbund von Jugendhilfeträgern die gemeinsamen Ressourcen für Netzwerk genutzt werden können um die Problemstellungen von Schulabsentismus gemeinsam, aber arbeitsteilig koordiniert, in Schulen und Familien anzugehen. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf Beratung, Begleitung, Unterstützung von Schülern, Eltern und Schulen. Diese drei Varianten zeigen Möglichkeiten auf wie die Soziale Arbeit aus Sicht der Lebensweltorientierung (Alltagsnähe, Regionalisierung, Kooperationen, Prävention) dem Schulabsentismus in der Schule begegnen kann.

Projektedaten über Kooperationen zwischen der Schulsozialarbeit, Schule und Jugendhilfen wurden für diese Arbeit hingegen keine gefunden. Diesbezüglich wäre es aufschlussreich der Frage nachzugehen ob und wie in der Praxis an unterschiedlichen Standorten Vernetzungsarbeit zwischen Schule/Schulsozialarbeit und Jugendhilfe zu Stande kommen (Realisierung) und wie ihre Kooperationen funktionieren (Prozesssteuerung- und Lenkung), was der Vorstellung der Handlungsfelder einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit nach Bolay (2004) in Kapitel 3.2.2 entspricht. Sie kann durch die Frage erweitert werden ob durch diese Zusammenarbeit Angebote entwickelt werden können, die für den Rückgang von schulabsenten Kinder und Jugendlichen unterstützend wirken. Gerade von denjenigen Schülern, die sehr häufig den Schulunterricht schwänzen und die sich während dieser Zeit im öffentlichen Raum aufhalten, wären empirische Befunde interessant, um herauszufinden, wie Schüler ihre individuelle Lebenswelt erfahren, welche Gemeinsamkeiten sie untereinander haben, und was ihre Zukunftsvorstellungen, Ideale und Pläne sind. Dieser Einblick in die Welt der Kinder und Jugendlichen wäre für die Präventions- und Kooperationsarbeit von Schulsozialarbeit von erheblichem Nutzen.

6 Literaturverzeichnis

Baier, Forian (2006). Zu Gast in einem fremden Haus. Bern: Peter Lang

Baier, Florian (2011). Schulsozialarbeiterischer Habitus oder Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung. In: Baier, Florian/ Deinet Ulrich (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich. S. 139-158.

Baier, Florian (2011). Warum Schulsozialarbeit? In: Baier, Florian/ Deinet Ulrich (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich. S. 85-96.

Baier, Florian/Deinet, Ulrich (2011). Konzeptionelle Verortungen: Schulsozialarbeit im Spektrum lokaler Bildungs- und Hilfelandschaften. In: Baier, Florian/ Deinet Ulrich (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich. S. 97-102.

Baier, Florian/Heeg, Rahel (2011). Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bolay, Eberhard/Flad, Carola/Gutbrod, Heiner (2003). Sozialraumverankerte Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Stuttgart: Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern.

Bolay, Eberhard (2004). Üeberlegungen zu einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit. In: Grundwald, Klaus/ Thiersch, Hans (Hg.). Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Weinheim/München: Juventa. S. 147-162.

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

Faltermeier, Josef (Hg.) (2009). Schulverweigerung-neue Ansätze und Ergebnisse aus Wissenschaft und Praxis. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e. V.

Grundwald, Klaus/Thiersch, Hans (2004). Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit- Einleitende Bemerkungen. In: Grundwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hg.). Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Weinheim/München: Juventa. S. 13-39.

Hofmann-Lun, Irene/Michel, Andrea/Richter, Ulrike Schreiber, Elke (2007). Schulabbrüche und Ausbildungslosigkeit. Strategien und Methoden zur Prävention. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Kilb, Rainer/Peter, Jochen (Hg.) (2009). Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München: Ernst Reinhardt Verlag

Mutzeck, Wolfgang / Popp, Kerstin / Franzke, Michael / Oehme, Anja (Hg.) (2004). Umgang mit Schulverweigerung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

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

Ricking, Heinrich (2006). Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben. Schulabsentismus als Pädagogische Herausforderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag

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

Stamm, Margrit/Rückdäschel, Christine/Templer, Christine/Niederhauser, Michael (2009). Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen. Wiesbaden. VS Verlag

Thiersch, Hans (1996). Lebensweltorientierung konkret!? In :Wolff, Mechthild/ Schröer, Wolfgang/Möser, Sigrid (Hg.). Lebensweltorientierung konkret-Jugendhilfe auf dem Weg zu einer veränderten Praxis. Frankfurt/Main: IGFH-Eigenverlag. S. 14-28.

Thiersch, Hans (2002). Sozialpädagogik- Handeln in Widersprüchen. In: Otto, Hans-Uwe/ Rauschenbach, Thomas/ Vogel, Peter (Hg.). Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske und Budrich. S. 209-222.

Thiersch, Hans (2012). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. (8. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa

Elektronische Datenquellen

http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/8_Jugendbericht_gesamt.pdf
[Zugriffsdatum: 23. April 2013]

Abbildungsverzeichnis

Abb.: 1 Vorhersagemodell für Schulabsentismus (Stamm et al. 2009: 97) .....Seite 32

Tabellenverzeichnis

Tab.: 1 Ausschnitt Begriffshierarchisierung zum Fernbleiben von der Schule
(nach Franzke & Oehme 2002, in Oehme2007: 38) .....Seite 8

Tab.: 2 Differenzierung von Schulschwänzern und Schulverweigerern
(Preuss 1978, in Oehme 2007: 39) .....Seite 11

Tab.: 3 Begriffserfassung Schulabsentismus unter handlungsleitendem Aspekt
(Ausschnitt nach Franzke & Oehme 2002, in Oehme 2007: 70f.) .....Seite 13

Tab.: 4 Tabellarische Übersicht von Theorien und Forschungsstand
(eigene Darstellung) .....Seite 25

Tab.: 5 Qualitätsfaktoren von Schulsozialarbeit
(in Anlehnung an Bolay in Grundwald/ Thiersch 2004: 158) .....Seite 39

Tab.: 6 Berührungspunkte Schulsozialarbeit und Schulverweigerer
(in Anlehnung an Häufigkeiten verschiedener Themenbereiche in
Beratungen von Baier/Heeg 2011: 25, Vorhersagemodell
Kap. 2.4 und den Forschungsergebnissen Kap. 2.2, eigene Darstellung) ...Seite 40

Tab.: 7 Begriffserfassung Schulabsentismus unter handlungsleitendem Aspekt
(Ausschnitt nach Franzke & Oehme 2002, in Oehme 2007: 70f.) .....Seite 43

Tab.: 8 Haupt- und Unterkategorien der Arbeitszeiterfassung
(in Baier/Heeg 2011:19) .....Seite 50

Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit

Bachelor Thesis

Erklärung der/des Studierenden zur Bachelor Thesis

Name, Vorname: Daniel Willisegger

Titel/Untertitel Bachelor Thesis:

Schulabsentismus

Wie die lebensweltorientierte Schulsozialarbeit dem Schulabsentismus begegnet

Begleitung Bachelor Thesis:

Dipl. Pädagoge Achim Korthaus

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Bachelor Thesis selbstständig, ohne unerlaubte Hilfe und nur unter Benutzung der angegebenen Quellen, Hilfsmittel und Hilfeleistungen verfasst und sämtliche Zitate kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form, auch nicht in Teilen, keiner anderen Prüfungsinstanz vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Datum:..... Unterschrift:.....