

dreizehn

ZEITSCHRIFT FÜR JUGENDSOZIALARBEIT

NR. 30 • Dezember 2023 • HERAUSGEGEBEN V. KOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT

SCHULDISTANZ –

DIE ROLLE DER JUGENDSOZIALARBEIT

Beziehung statt Strafe
Die Rolle der Schulsozialarbeit bei Schulabsentismus
Gemeinsam frühzeitig Handeln im Netzwerk!

Liebe Leserinnen und Leser,

Schulabsentismus, Schuldistanz, Schulverweigerung, Schulschwänzen, es gibt verschiedene Wörter für das Fernbleiben von Schüler*innen vom Unterricht. Alles sind Begriffe, die nicht nur in Bildungskreisen, sondern auch in der Jugendsozialarbeit, der Schulsozialarbeit, in politischen Diskussionen und im Alltag vieler Familien immer mehr an Bedeutung gewinnen. Während „Schulschwänzen“ oft als ein Akt des Widerstands oder der Rebellion gegen die Schule verstanden wird, sind „Schuldistanz“ und „Schulabsentismus“ komplexere Phänomene, die tieferliegende Probleme und Herausforderungen widerspiegeln können. Es gibt viele Faktoren, die dazu führen, dass Schüler*innen nicht mehr zur Schule gehen – von familiären Problemen über psychische Erkrankungen bis hin zu Bildungsbarrieren.

Was können und müssen wir als Gesellschaft, Fachleute und Verantwortliche tun?

In dieser neuen Ausgabe der Dreizehn mit dem Titel „Schuldistanz – die Rolle der Jugendsozialarbeit“ setzen wir uns intensiv mit dem Phänomen Schulabsentismus auseinander.

Unsere Artikel reichen von tiefgehenden Analysen der Ursachen über Best-Practice-Beispiele in der Jugendsozialarbeit bis hin zu politischen Impulsen und Forderungen. Ein besonderer Fokus in dieser Ausgabe hat das Gespräch mit denjenigen, die bei Schulabsentismus die ersten Ansprechpartner*innen sind. Schulsozialarbeiter*innen und Projekte für schulabsente junge Menschen. Diese lesen Sie ab Seite 18 im Interview und ab Seite 43 in der Rubrik „Nachgefragt“.

Schulabsentismus ist eine komplexe Herausforderung, die eine vernetzte, interdisziplinäre Herangehensweise erfordert. Es geht nicht nur darum, Anwesenheit zu fördern, sondern vor allem darum, die tieferliegenden Ursachen zu erkennen und zu adressieren. Wie es im Interview auf Seite 48 heißt: „Das Problem ist ja, wenn Schüler dauerhaft fehlen, dann ist es eigentlich zu spät.“ Und das bringt mich zu einer abschließenden Frage: Wie können wir als Gemeinschaft sicherstellen, dass jede Schülerin und jeder Schüler nicht nur physisch, sondern auch mental und emotional in der Schule anwesend ist?

Ich wünsche Ihnen eine angenehme und aufschlussreiche Lektüre.

Mit besten Grüßen,

Tom Urig

Sprecher des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit und Geschäftsführer der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit e. V.



jugendsozialarbeit.de



Inhalt

ANALYSE

- Multiprofessionelle Teams im Umgang mit Schulabsentismus
Der Mehrwert unterschiedlicher Perspektiven und Anknüpfungspunkte
Christine Sälzer 4
- Wachsam Sorgen in reflexiver Autorität
Andreas Kirchner 8
- Kann ein autoritativer Unterrichtsstil Schulabsentismus entgegenwirken?
Ein Blick nach Asien
Michele Pizzera 13

INTERVIEW

- Schulabsentismus – Rolle und Aufgaben der Jugendsozialarbeit
Claudia Seibold & Stephanie Warkentin 18

VOR ORT

- Beziehung statt Strafe
Im Rather Modell können Schulverweiger*innen wieder Lust am Lernen entwickeln
Cornelia Schäfer 25

PRAXIS KONKRET

- Gemeinsam frühzeitig Handeln im Netzwerk!
Eine mögliche Antwort auf Schulabsentismus
Elke Leick 29
- Die Zukunft ist gesichert
Nachholen des Schulabschlusses als Voraussetzung für einen erfolgreichen Einstieg in Schule und Beruf
Mag.a. Karin Bittner 33
- Jugendhilfe und Schule
Distanz verringern
Rebecca Eckhardt, Roman Ried, Melanie Sommer 37

NACHGEFRAGT

- Die Rolle der Schulsozialarbeit bei Schulabsentismus
Annemarie Blohm und Christian Shukow 43

KOMMENTAR

- Schulabsentismus
Ein Handlungsfeld der Jugendsozialarbeit?
Sandra Koch, Claudia Seibold und Petra Stübel-Yilmaz 49

NACHLESE

- Sparen für die Zukunft?
Überlegungen zum Bundeshaushalt 2024
Christine Lohn und Michael Scholl 52

Impressum 55



Analyse

MULTIPROFESSIONELLE TEAMS IM UMGANG MIT SCHULABSENTISMUS –

*der Mehrwert unterschiedlicher Perspektiven und
Anknüpfungspunkte*

VON CHRISTINE SÄLZER

Unerlaubtes Fernbleiben vom Schulunterricht kann viele Gesichter haben: Schüler*innen fehlen entschuldigt oder unentschuldigt, durch eigenes oder fremdes Verschulden, absichtlich oder unbeabsichtigt. Wenn es nicht aus einem gesetzlich vorgesehenen und akzeptierten Grund wie Krankheit oder ähnlichem geschieht, ist das Fehlen in all diesen Fällen unerlaubt.

Die Begriffe, die in der Fachliteratur zum Fernbleiben von der Schule verwendet werden, sind vielfältig und unterscheiden sich oft nur in Feinheiten voneinander: Beispielsweise gilt Schulabsentismus in der Literatur meist als Oberbegriff für das Fernbleiben von der Schule.¹ Unterschieden werden zudem mehrere Ausprägungen dieses Fernbleibens, etwa Schulschwänzen, Schulverweigerung und Schuldistanz. Während das Schulschwänzen ein allgemein bekannter Begriff ist, der mit einer gewissen Harmlosigkeit und Leichtigkeit assoziiert wird, sind mit Schulverweigerung und Schuldistanz durchaus schwerwiegendere Erscheinungsformen sowie problematische Ursachen verbunden. Schulschwänzen bedeutet meist, dass ein*e Schüler*in auf eigene Initiative und ohne Wissen der Erziehungsberechtigten die Schule versäumt.² Die Jugendlichen verbringen die Zeit statt im Unterricht dann beispielsweise mit Gleichaltrigen an Orten, die für sie in dem Moment attraktiver sind als die Schule, etwa Einkaufszentren oder Spielplätze. Schulverweigerung hingegen ist den Erziehungsberechtigten in der Regel bekannt und hat ihre Ursachen häufig in Ängsten unterschiedlicher Natur. Diese Ängste beziehen sich auf verschiedene Erfahrungen und Begegnungen im Schulkontext, beispielsweise Mobbing, Prüfungen oder allgemeine soziale Interaktionen.³ Schuldistanz gilt als eine extreme Form der Schulverweigerung und ist insofern problematisch, weil hier bereits eine Abkopplung vom Bildungssystem und der Institution Schule stattgefunden hat oder zumindest gerade geschieht. Es wurde bereits so viel Unterricht versäumt, dass eine Rückkehr nicht ohne weiteres gelingt und die mit der Schule verbundenen Erwartungen an Schüler*innen werden generell in Frage gestellt.⁴

In diesem Beitrag geht es um Schulabsentismus allgemein und damit um ein Fehlen, dessen Grund eine Lehrkraft nicht akzeptieren würde.⁵ Das Ziel ist die Herausarbeitung der wichtigen Rolle einer Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteur*innen in und um die Institution Schule in multiprofessionellen Teams. Die beiden Studien, aus denen die Daten für die hier vorgestellten Analysen stammen, haben jeweils mit der Definition gearbeitet, dass es sich um absichtliches Versäumen schulischen Unterrichts handelt und dass die Absenz im Bewusstsein der Schüler*innen geschieht, dass sie die Schulpflicht dadurch verletzen. Es handelt sich in allen Untersuchungen um Selbstauskünfte der befragten Schüler*innen sowie weiterer Personen, die als Professionals mit dem Thema Schulabsentismus umgehen.

Erkenntnisse aus zwei empirischen Studien

Die erste Studie ist eine Sekundäranalyse von Daten aus der PISA-Studie von 2012. Erstmals konnte damals für Deutschland der Fragebogen für Schüler*innen um vertiefende Fragen zum Schulbesuchverhalten erweitert werden, die etwa fach-

spezifisches Schulschwänzen und zu erwartende Konsequenzen an der jeweiligen Schule erfassten.⁶ Die Grundidee für die erste Studie folgte mit der Rational-Choice-Theorie Gary Beckers⁷ Überlegung, dass Schüler*innen mit Blick auf schwänzende Klassenkamerad*innen abwägen, welche Konsequenzen es hätte, wenn sie selbst ebenfalls dem Unterricht unerlaubt fernblieben.⁸ Es geht also darum, dass Kinder und Jugendliche in ihrem Klassenkontext nie nur sich selbst dort erleben, sondern immer auch andere in ihrem Verhalten wahrnehmen und beobachten, auch in Bezug auf die Folgen des Verhaltens. Im Fragebogen zu PISA 2012 wurden die Schüler*innen unter anderem gefragt, was denn konkret an ihrer Schule passiert, wenn jemand den Unterricht schwänzt.

„An aktiven Schulen gehen die Lehrkräfte ins Gespräch und fragen bei unplausiblen Entschuldigungen nach.“

Die Schüler*innen konnten aus mehreren Antwortoptionen auswählen „Man muss eine schriftliche Entschuldigung der Eltern bringen“, „Meine Lehrkraft bespricht mein Fehlen mit mir“ oder „Es passiert gar nichts“. Auf der Grundlage der ausgewählten Antworten wurden die Schüler*innen in drei Gruppen unterteilt: Eine, die ihre Schule als eher passiv im Umgang mit Absentismus erlebte, eine zweite, die ihre Schule als eher aktiv erlebte, und eine dritte, die eine gemischte Einschätzung hatte. Spannend sind insbesondere die beiden Gruppen von Schulen, die von ihren Schüler*innen als „aktiv“ oder als „passiv“ beim Umgang mit Absenzen erlebt werden. An ‚passiven‘ Schulen genügt eine schriftliche Entschuldigung oder es passiert in den Augen der Schüler*innen nichts, während an als aktiv erlebten Schulen die Lehrkräfte ins Gespräch mit den Schüler*innen gehen, nachfragen und unplausible Entschuldigungen in Frage stellen. Deutlich zeigte sich, dass an ‚aktiven‘ Schulen deutlich weniger geschwänzt wird als an ‚passiven‘ Schulen. Dieser Befund führt insbesondere Akteur*innen im Schulkontext zu der Frage, wie eine Schule denn spürbar aktiv sein – und damit präventiv am Schulabsentismus ihrer Schüler*innen arbeiten kann. Die Studienlage gibt dazu einige Anhaltspunkte: So hat sich als sehr bedeutsam erwiesen, dass die Schüler*innen in ihrer Schule Ansprechpersonen haben, die in keinem Bewertungsverhältnis zu ihnen stehen, also weder aktuell noch potenziell später einmal in der Situation sein werden, die Schüler*innen zu benoten oder zu beurteilen.⁹ Solche Ansprechpersonen entlasten gleichzeitig die Lehrkräfte, die sich um Themen wie Absentismus, aber auch allgemein um Herausforderungen im Leben der Schüler*innen nicht akut kümmern müssen, weil eben jemand anderes diese

„Es sollte einen Best-Practice-Pool geben, der als Grundlage für gemeinsames Vorgehen gegen Schulabsentismus dienen könnte.“

Aufgabe übernimmt. Als aktiv werden Schulen insbesondere auch dann erlebt, wenn sie an ihrem jeweiligen Ort mit Akteur*innen rundherum Partnerschaften eingehen und in den lokalen Kontext eingebunden sind. Es kann sich hierbei etwa um Kooperationen mit Vereinen, Unternehmen, Verbänden, der Jugendhilfe oder auch anderen Schulen handeln, wodurch die Schüler*innen eine ganz zentrale Botschaft spüren können: Schule ist kein isolierter Ort, an dem ein Individuum nur mitläuft und das man morgens betritt und nachmittags verlässt. Vielmehr ist Schule einer von vielen Orten, an denen Schüler*innen teilhaben, sie mitgestalten und sich einbringen können. Kurzum, wenn die Schule für Schüler*innen ein Ort ist, der ihnen ein Netzwerk an Personen unterschiedlicher Ansprechbarkeit bietet, von den Lehrpersonen über Hortbetreuung, Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, ehrenamtlich Helfende in der Schulbibliothek oder Arbeitsgemeinschaft bis hin zu Hausmeister oder Krankenschwester, stehen die Chancen sehr gut, dass Absentismus nicht von einer harmlosen Erscheinung der Adoleszenz zu einem schwerwiegenden und der eigenen Biographie schädlichen Phänomen wird.

*„Schule ist einer von vielen Orten, an denen Schüler*innen teilhaben, sie mitgestalten und sich einbringen können.“*

In der zweiten Studie geht es um den Auftrag, ein Berliner Projektvorhaben an beruflichen Schulen wissenschaftlich zu begleiten. In den Jahren 2011 bis 2014 hatte sich die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft in Berlin zum Ziel gesetzt, an den damals 50 beruflichen Schulen in Berlin die Zahl der Schulversäumnisse zu halbieren. Die Evaluation dieses Vorhabens erfolgte bis Juli 2015 und umfasste eine Online-Befragung von Schüler*innen, Lehrkräften, Schulleitungen und pädagogischem Personal, das an den Schulen beschäftigt war (z. B. Schulsozialarbeit). Gemeinsam mit den Schulen wurde als wichtigstes Ziel erarbeitet, dass es einen Best-Practice-Pool an Maßnahmen geben sollte, der allen Schulen als Grundlage für gezielten Austausch und gemeinsames Vorgehen gegen Schulabsentismus dienen könnte. Während der Projektlaufzeit kamen die beruflichen Schulen zweimal pro Jahr zu Workshops zusammen und arbeiteten an relevanten Themen wie etwa psychische Ursachen von Absentismus oder rechtliche Rahmenbedingungen für einen Schulausschluss. Auch über mehr oder weniger erfolgreich an den Schulen eingesetzte Maßnahmen zur Reduktion von Schulabsentismus erfolgte im Rahmen dieser halbjährlichen Treffen ein intensiver Austausch. Die Bedarfsabfrage der Schulen ergab zwei klare Wünsche an die Evaluation, damit sie für die Schulen anschlussfähig sei: eine

Übersicht und Vernetzung der erprobten Maßnahmen sowie verlässliche Zahlen und Informationen über die Häufigkeiten und Entwicklungen von Schüler*innenabsenzen.

Die Rückmeldungen aus der Befragung unterschiedlicher Personengruppen der Schulgemeinschaften ließen einige sehr relevante Diskrepanzen in der Einschätzung der Schulabsentismusthematik erkennen. Die Befragung erfolgte im November und Dezember, das Schuljahr hatte Mitte August begonnen. Etwa zwei Drittel der Schüler*innen gaben damals an, im laufenden Schuljahr bereits mindestens einmal die Schule geschwänzt zu haben, also dem Unterricht ohne gesetzlich legitimierten Grund ferngeblieben zu sein. Befragt nach diesen Gründen, unterschieden sich die Rückmeldungen der Schüler*innen teils erheblich von denen der Lehrkräfte, Schulleitungen oder des pädagogischen Personals: So gab etwa ein Drittel der Schüler*innen an, wegen persönlicher Probleme bereits die Schule geschwänzt zu haben. Auch etwa ein Drittel der Schulleitungen schätzt persönliche Probleme als relevanten Grund für Absentismus ein. Deutlich unterschätzt werden persönliche Probleme als Grund für Absenzen von den Lehrkräften, von denen lediglich 6 Prozent vermuteten, dass Schüler*innen deshalb die Schule schwänzen. Vom pädagogischen Personal schätzte jede*r fünfte persönliche Probleme als bedeutsam ein. Ein relativ häufiger Grund, den die Schüler*innen für Absentismus nennen, ist der Wunsch, nicht so früh aufzustehen und auszuschlafen (8,5%). Keine der anderen Personengruppen hatte diesen Grund für plausibel gehalten. Ähnlich sieht es bei der Begründung aus, dass die Schüler*innen sich statt Unterricht lieber mit Freund*innen treffen möchten (7,5% bei den Schüler*innen versus maximal 0,7% bei den anderen). Teilweise überschätzt hingegen wird als Grund eine mögliche Nebenbeschäftigung der Schüler*innen, was vor allem die Schulleitungen als ursächlich für Absentismus ansahen (44,4%, Schüler*innen: 26,5%).

Verdichtung der Befunde: Was lernen wir daraus?

Abschließend werden die Erkenntnisse aus den beiden beschriebenen Studien gebündelt und diskutiert. Zunächst verdeutlicht die Sekundäranalyse der PISA-Daten, dass Schulen aktiv etwas gegen Absentismus tun können, indem sie für die Schüler*innen spürbar konsequent mit diesem Verhalten umgehen. Es genügt nicht, in der Schulordnung die Schulpflicht zu betonen und auf mögliche Sanktionen hinzuweisen; vielmehr muss für die Schüler*innen unmittelbar erlebt werden, wie sich die Lehrkräfte, die Schulleitung und weiteres pädagogisches Personal dazu verhalten und welche Konsequenzen erwartbar sind.

Wenn es dabei bleibt, dass eine schriftliche Entschuldigung im Nachhinein jegliche Absenz legitimiert und die Plausibilität einer Begründung nicht hinterfragt wird, nehmen Schüler*innen dies als eher passiv wahr und Absentismus ist deutlich attraktiver, als wenn sie damit rechnen müssen, dass ihr Fehlen im Unterricht hinterher genau eruiert wird.

In der Berliner Studie an beruflichen Schulen wurde sichtbar, dass Absentismus auch bei dieser Schulform sehr verbreitet war: Bis Weihnachten haben zwei Drittel der Schüler*innen bereits mindestens einmal die Schule geschwänzt und sie hatten dafür vielfältigere Gründe, als Lehrkräfte, Schulleitungen und pädagogisches Personal angenommen hatten. Besonders auffallend war, dass Lehrkräfte die Bedeutung persönlicher Probleme bei den Schüler*innen als Ursache für Absentismus unterschätzten.

„Wenn eine schriftliche Entschuldigung im Nachhinein jegliche Absenz legitimiert, ist Absentismus deutlich attraktiver.“

In Bezug auf die Gründe für Absentismus können endogene und exogene Faktoren differenziert werden: Endogene Faktoren liegen in der Person und Verantwortung der Schüler*innen selbst, während exogene Faktoren nicht zu beeinflussen sind und daher dem Absentismus auch eine andere Qualität geben. Wenn etwa das öffentliche Verkehrsmittel bestreikt wird, auf das man angewiesen ist, und man deshalb nicht oder viel zu spät zur Schule kommt, so liegt das Versäumen des Unterrichts nicht im eigenen Ermessen. Von erfragten exogenen Faktoren bei Absentismus zeichneten sich als die relevantesten ab, dass die Schüler*innen neben der Schule arbeiten müssen, jemand aus ihrem Umfeld den Schulbesuch nicht möchte oder dass akute Beziehungsprobleme vorliegen. Auf der Schulebene betrachtet wenden alle Schulen mehrere Maßnahmen zur Reduktion von Absentismus an und beschränken sich nicht auf einzelne Versuche. Als am erfolgreichsten gelten dabei Maßnahmen, die ein einheitliches, kooperatives und transparentes Vorgehen beinhalten. Dies stützt auch die Hypothese, dass Lehrkräfte allein nur sehr begrenzt die Häufigkeit von Absentismus reduzieren können: Schüler*innen erkennen meist sehr schnell, bei welcher Lehrperson welche Regeln durchgesetzt werden. Folgen jedoch bei allen Lehrpersonen die gleichen Schritte nach einem Schulversäumnis, ist für alle Beteiligten schnell klar, dass die Schule hier im Kollegium an einem Strang zieht. Insgesamt lässt sich also festhalten, dass zur Verringerung von Absentis-

mus an Schulen ein Netz von Ansprechpersonen, die möglichst nicht in einem Bewertungsverhältnis zu den Schüler*innen stehen, einen enormen Unterschied machen kann. Geteilte Last ist halbe Last!

Autorin:

CHRISTINE SÄLZER, Professorin für Erziehungswissenschaft, Universität Stuttgart und Professional School of Education Stuttgart-Ludwigsburg

✉ paedagogik@ife.uni-stuttgart.de

Anmerkungen:

1. Ricking, H./Schulze, G. C./Wittrock, M., Schulabsentismus und Dropout, 2009.
2. Ricking, H./Neukäter, H., Schulabsentismus als Forschungsgegenstand, 1997.
3. Sälzer, C., Schule und Absentismus, 2010.
4. Becker, U., Schuldistanz, 2008.
5. Wilson, V., u. a., 'Bunking off': the impact of truancy on pupils and teachers, 2008.
6. Sälzer, C./Lenski, A. E., Mind the Gap: How Students Differentially Perceive Their School's Attendance Policies in Germany, 2016.
7. Becker, G., The Economic Approach to Human Behavior, 1976.
8. Sutherland, E. H., Criminology, 1924.
9. Sälzer, C., Schule und Absentismus, 2010.





Analyse

WACHSAM SORGEN IN REFLEXIVER AUTORITÄT

VON ANDREAS KIRCHNER

Wachsamer Sorge bzw. Neue Autorität ist sicherlich einer der vielversprechendsten Ansätze praktischer Pädagogik. Intendiert ist die bewusste Reflexion und Stärkung der Erziehungspersonen als handelnde Instanzen im Erziehungsprozess, um Beziehungen in Aufmerksamkeit, Aktivität und Entschlossenheit gelingender zu gestalten. Letztlich dürfte es darum gehen, den inneren „Präsenz-Schalter“ umzulegen.



Prolog: Ein kurzes Fallbeispiel

Zum Einstieg ein kurzes Fallbeispiel: Kevin, 13 Jahre alt, lebt mit seinem ein Jahr älteren Bruder bei seiner alleinerziehenden Mutter. Zwischen Kindsvater und Mutter gab es massive Gewalterfahrungen infolgedessen es zu einem Nährungsverbot kam, weswegen zusätzlich der Kontakt zu den Großeltern väterlicherseits abgebrochen ist. Die Großeltern mütterlicherseits leben über 500 km entfernt und der Kontakt besteht nur sporadisch. Kevin hat sich den Anforderungen der Schule gegenüber zunehmend verweigert und ein kontinuierlich aggressiver werdendes Verhalten gegenüber Mutter und Helfer*innen an den Tag gelegt, die ihn dazu bringen wollten, in die Schule zu gehen (Beschimpfen, Türe eintreten, Schlagen, Beißen, Treten, ...). Im Kontext von Aggressivität und Schulabsentismus wurde ein psychiatrisch-stationärer Aufenthalt eingeleitet – bei der Abholung war der Einsatz von sieben Polizeibeamt*innen notwendig. In der Psychiatrie wurde er mit Antidepressiva und Therapien eingestellt. Aktuell steht die Aufnahme in einer heilpädagogischen Kinderwohngruppe an ...

Wachsamer Sorge

Was tun in solchen Situationen, in denen sich die Erziehungspersonen zunehmend hilflos erleben und auch die sozialpädagogischen Fachkräften mit negativen Routinen wie Schulab-

sentismus umgehen müssen. Einen anregenden Impuls bietet die Perspektive der wachsamem Sorge des israelischen Psychologen Haim Omer (z. B. 2015), die sich insbesondere über die systemische Therapie (Omer/Schlippe, 2016) im deutschsprachigen Raum in pädagogischen Praxen verbreitet hat (insbesondere Schulen, Jugendhilfeeinrichtungen, Schulsozialarbeit etc.) (Düßler, 2022). Mir scheint die zentrale Frage zu sein, wie Erziehung in Beziehung „gut“ gelingen kann – also dass Erziehungsverantwortliche und junge Menschen sich miteinander wohl fühlen, der Selbstwert bei den Beteiligten gestärkt wird und auch Konflikte ohne größeren Gesichtverlust gelöst werden können. „Es ist eine Haltung, in der die Eltern auf aktive und respektvolle Weise am Leben des Kindes Anteil nehmen. Sie verlassen sich auf das Kind, solange die Dinge sich normal entwickeln, bewahren jedoch ein gewisses Maß an Vorsicht. Sobald sich besorgniserregende Anzeichen zeigen, schauen die Eltern genauer hin und verfolgen die Angelegenheiten des Kindes von Nahem. Stellen die Eltern hierbei fest, dass tatsächlich eine Gefahr besteht, greifen sie entschlossen ein, um das Kind zu beschützen und es aus der bedrohlichen Lage zu befreien. Somit erweist sich die Wachsame Sorge als flexibler Vorgang: die Eltern üben Achtsamkeit und begleiten das Kind mit einer Distanz, die für sie und das Kind angebracht ist, sind aber im Notfall dazu bereit, eine das Kind betreffende Sachlage aus unmittelbarer Nähe zu betrachten und, wenn es zum Schutz des Kindes nötig ist, einzuschreiten“ (Omer, 2015, 12 f.). Mit Wachsender Sorge ist also eine erzieherische Hal-

„Das Wort autoritär bezieht sich auf ‚Autoritarismus‘, nicht auf Autorität.“

tung gemeint, in der es bewusste Aufmerksamkeit braucht: für die Bedürfnisse der jungen Menschen wie auch den situativen Kontext, aber auch für die Geeignet- und Notwendigkeit der erzieherischen Mittel. Intendiert sind differenzierte Intensitätsgrade der erzieherischen Aufmerksamkeit (ebd., 14):

- Offene Aufmerksamkeit
- Fokussierte Aufmerksamkeit
- Einseitige Schutzmaßnahmen

In den Vordergrund rückt damit der Präsenz-Begriff. Gemeint ist damit aber nicht nur die bewusste Aufmerksamkeit oder ein bloßes Da-Sein, sondern auch die aktive Form des Mit-Tuns und der Bereitschaft, sich im fokussierten Grad der Aufmerksamkeit aktiv einzubringen und auch entschlossen zu sein, notwendige Schutzmaßnahmen zu ergreifen – also aktiv in die Verantwortung zu gehen.¹ Analog zur Präsenz der Eltern lässt sich von erzieherischer Präsenz sprechen, wenn klar zum Ausdruck kommt:

- „Ich bin da! Ich bin an dir interessiert! Ich lass mich nicht abschütteln!
- Ich bleibe da – auch wenn es schwierig wird!
- Ich bleibe nicht allein!
- Wir können dich nicht kontrollieren, aber in der Beharrlichkeit bleiben!
- Wir werden dich nicht zwingen und dir zugleich unseren Protest und unsere Sorge demonstrieren!“ (Lemme/Körner, 2018, S. 74).

Ein reflexiver Blick auf „Autorität“

Die Wachsame Sorge als Haltungskonzept firmiert auch unter dem Label einer Neuen Autorität (z. B. Omer/Schlippe, 2016; Omer/Streit, 2018). Entgegen einem negativen Verständnis von Autorität als Macht oder Gewalt (Düßler, 2022, 42), wird Autorität als neu und an den heutigen Bedarf angepasst verstanden (Omer/Schlippe, 2016). Intendiert ist die Wiederherstellung der Präsenz der Erziehungsverantwortlichen, die zum einen die Freiheit und Andersartigkeit des Einzelnen anerkennt, zum anderen aber die eigene Position als Erziehungsinstanz wohlwollend vertritt und damit ihrer verpflichteten Sorge nachkommt (Art. 6 GG). Bei Omer und Streit (2019) gibt es da eine wundervolle Metapher der Verankerung, um in erzieherischer Beziehung Vertrautheit und Annahme zu ermöglichen: „Es gibt jedoch, um beim Bild des Hafens zu bleiben, auch noch etwas anderes, was dringend notwendig ist. Denn: Wer oder was verhindert, dass das Schiff im Hafen bei unruhiger See an die Kaimauer schlägt? Wer hält es im Hafen und bringt es dorthin zurück, wenn auf hoher See plötzlich ein

Sturm oder ein Unwetter aufzieht? Wer schützt es vor allerlei Versuchungen, Gefahren und Strömungen? Wer stabilisiert das Schiff, wenn es führerlos in Süchte, Haltlosigkeit, Orientierungslosigkeit, Aggressivität oder Depression abzugleiten droht? Wer sorgt für einen klaren Rahmen, wenn zu viel auf es einströmt? Neben der Funktion des sicheren Hafens zeichnet sich gelingende und selbstbewusste Erziehung auch durch eine sogenannte Ankerfunktion aus, die Regeln und Strukturen vorgibt und das Schiff bei Gefahr im Verzug auf dem richtigen Kurs hält!“ (Omer/Streit, 2019, 18)

„So viel Freiheit wie möglich – so viel sinnvolle Grenzen wie nötig.“

Interessant ist, dass der Begriff der Autorität so häufig negativ konnotiert bleibt, obwohl die Erziehungsstilforschung den autoritativen Erziehungsstil seit Jahrzehnten als förderlichsten für die Entwicklung junger Menschen ausweist (z. B. Stein, 2017, 58 ff.). So viel Freiheit wie möglich – so viel sinnvolle Grenzen wie nötig ist eine zentrale Maxime, wie sie auch aus traumapädagogischer Perspektive als Formel des „sicheren Ortes“ wieder daherkommt. Und dazu braucht es Erziehungspersonen, die in sorgender Verantwortung Verankerungen im Leben bieten. Vielleicht lohnt hier ein Blick zurück auf eine Erkenntnis von Ruth Cohn als Begründerin der themenzentrierten Interaktion: „Autorität haben ist nicht identisch mit autoritär sein. Das Wort autoritär bezieht sich auf ‚Autoritarismus‘, nicht auf Autorität; die Verwechslung von ‚Autorität‘ und ‚Autoritarismus‘ verwirrt unsere Erzieher und Organisationen.

- Autoritär-Sein heißt: Menschen zu überwältigen.
- Autoritativ- (oder Autorität-)Sein heißt: eine Sache zu verstehen und zu vertreten.
- Nicht-autoritär-Sein bedeutet: Menschenwürde zu vertreten.
- Nicht-autoritativ-Sein bedeutet: unrealistisch zu sein“ (Cohn, 2000, 191).

Und diese kleine, aber feine Unterscheidung zwischen autoritär sein und Autorität-Sein lässt sich auch in der hermeneutischen Rehabilitation von Autorität bei Hans Georg Gadamer wiederfinden. Autorität gründet für ihn „in einem Akt der Anerkennung und der Erkenntnis nämlich, daß der andere einem an Urteil und Einsicht überlegen ist und daß daher sein Urteil vorgeht, d. h., vor dem eigenen Urteil den Vorrang hat. Damit hängt zusammen, daß Autorität nicht eigentlich verliehen, sondern erworben wird und erworben sein muß, wenn einer sie in Anspruch nehmen will. Sie beruht auf Anerkennung und insofern auf einer Handlung der Vernunft selbst“ (Gadamer, 1986, 284).

Der „Präsenz-Schalter“

Im Konzept der Wachsamkeit liegt genau hier der Switch zu einer neuen Autorität, wie er schon im autoritativen Erziehungsstil zu finden ist: nicht autoritär, sondern Autorität-Sein! Ziel ist es letztlich, Eltern bzw. Betreuungspersonen sensibel für eine realistische Perspektive auf die Chancen und Risiken im erzieherischen Beziehungsprozess zu machen und im Kontext von Notwendigkeiten – ganz mit Ruth Cohn gedacht – eine Sache, ein Anliegen zu verstehen und es zu vertreten. Mir geht es darum, uns selbst immer wieder anzuhalten, aktiv in die Verantwortung, in die Beziehung, in Kontakt zu gehen – also den inneren „Schalter“ von einer „Wunschpädagogik“ Richtung „Präsenzpädagogik“ umzulegen. Mit Wunschpädagogik meine ich eine innere Haltung, die sich vor allem darin zeigt, dass ich mir wünsche, dass die jungen Menschen von sich aus tun, was sie sollen. Am besten reichen Hinweise und Aufforderungen aus, um Einsicht zu erzielen.

Mit Präsenzpädagogik ist dagegen der innere Präsenz-Schalter umgelegt auf Aufmerksamkeit, Aktivität und die Entschlossenheit, als Erziehungsperson das zu tun, was hilft, dass der junge Mensch will, was er soll.² Mit dem Präsenz-Schalter nehme ich geradezu sensorisch mich selbst als handelnde Erziehungsperson in den Blick, die sich als relevante*r Andere*r zeigt und zum Ausdruck bringt:

- Ich bin da.
- Ich bin erreichbar.
- Ich bin aufmerksam.
- Ich bin bereit, Geeignetes und Notwendiges zu tun.
- Ich gehe in Aktion.
- Ich hol mir auch Hilfe.

Ich glaube, uns ist klar, dass das klar ist ... Aber wir wissen auch, wie herausfordernd die pädagogischen Alltagspraxen sind: In der Schule geht es für Lehrer*innen um die Vermittlung von Inhalt, im Jugendzentrum will ich im Beziehungsaufbau gut in Kontakt kommen und zu Hause lässt sich eine Ermahnung zum Zimmeraufräumen im Vorbeigehen einfach so ins Zimmer rufen. Eskalationsmöglichkeiten sind in all diesen Situationen kalkulierbar. Um in den Beispielen zu bleiben: Mit der Fokussierung auf den Inhalt und vielleicht ein wenig Aufmerksamkeit für die sozialen Dynamiken habe ich in der Klasse schnell Exklusionsdynamiken und die immer häufiger fehlenden jungen Menschen aus dem Blick verloren. In meinem Kontaktbemühen im Jugendzentrum bin ich vielleicht ein wenig weit weg davon, dass die 13- bis 15-Jährigen sich auch um das JUZ herum aufhalten und rauchen und mir ein wenig das Gespür abhanden gekommen ist, wie ich passend erzieherisch geeignete und notwendige Grenzen ziehen kann. Und zu Hause am Zimmer meines Kindes bin ich im Kontext eigener Beschäftigungen leider nicht noch einmal daran vorbeigekom-

men und 2 Stunden später ist immer noch nicht aufgeräumt ... Es könnte aber auch anders gehen: Neben der reinen Wissensvermittlung habe ich als Lehrkraft Aufmerksamkeit für die soziale Dynamik der Klasse, insbesondere in den eher strukturfreien Räumen und Zwischenzeiten. Im Jugendzentrum erschließe ich mir gerade das „Drumherum“ als pädagogischen Wirkungsbereich, zeige Präsenz, gehe gezielt in Gespräche und versuche präventiv in eigener Aktivität auf das Freizeitverhalten einzuwirken. Oder zu Hause schwenke ich mit der Ermahnung, dass Zimmer aufzuräumen, selbst ein und räume mit auf – im Bewusstsein, dass es vielleicht mit allen Anfangswiderständen 3 Stunden braucht, aber genau heute die Zeit und Gelegenheit ist, diesen Einsatz für die Beziehung aufzubringen.

Epilog: Verankerungen

Kommen wir noch einmal auf unser eingehendes Fallbeispiel zurück. Beziehung gelingend zu gestalten kann auch hier bedeuten, sich selbst in Beziehung zu setzen zu dem, worum es letztendlich geht: jungen Menschen das für ihr Wohl und ihre Entwicklung Notwendige und Geeignete zukommen zu lassen. Ich habe das an anderer Stelle versuchsweise unter das Leitprinzip einer „wohlwollenden Präsenz“ gestellt (Kirchner, 2021, 97 ff.). Helfen können dabei zentrale Formen der Verankerung im Sinne metaphorischer „Anker“, die der Dynamik der Beziehung und den einzelnen Lebensentwürfen Halt geben. Ins Spiel bringen Omer und Streit Struktur, Präsenz, Selbstkontrolle & Deeskalation und Unterstützung (Omer/Streit, 2019).³ Dazu braucht es im Sinne des inneren Präsenz-Schalters Aufmerksamkeit, Aktivität, Bereitschaft und Entschlossenheit. Schauen wir noch einmal auf unser eingehendes Fallbeispiel, wie solche Formen der Verankerung im Kontext des nun anlaufenden Aufenthalts auf einer Wohngruppe aussehen könnten ...

Struktur: Die Wohngruppe als heilpädagogisches Milieu fokussiert auf Halt im Alltag durch feste, einsehbare Tagesabläufe wie gemeinsames Aufstehen, Frühstück, zur Schule aufbrechen etc. Es gibt klare Regeln und Absprachen von Konsequenzen, wöchentliche Verhaltenstherapien, eine gezielte Anmeldung im Förderzentrum etc. Die Struktur im Alltag wirkt als sicherer Rahmen alle Tage ...

Präsenz: ... liegt schon in der inneren Überzeugung, dass die Schule besucht wird, in der Ruhe, die für Kevin wichtigen Regeln zu markieren, und als erzieherischer Kontext, als relevante*r Andere*r bereit zu sein. Aber auch in der bewussten Aufmerksamkeit für den „guten Grund“ jedes Verhaltens. Vielleicht auch in der Intention eines angebahnten Beziehungsaufbaus durch die Lehrkraft im Jugendwohnheim vor Beginn des Schuljahres ...

Selbstkontrolle und Deeskalation: Sich selbst zu kontrollieren in den eigenen Möglichkeiten kann schon bedeuten, in eine relativ stabile Wohngruppe im Heim in den Ferien vor Beginn der Schulzeit aufzunehmen, sodass ein Ankommen in der Gruppe und das Einsehen von Regeln möglich wird. Selbstkontrolle meint aber auch den klaren Ausdruck in den Regeln wie auch ein inneres Ruhen in der professionellen Erziehungsbeziehung ...

Unterstützung: In gemeinsamer Verbundenheit agieren kann bedeuten, Unterstützungsnetzwerke zu initiieren wie z. B. Vorabgespräche mit der Schule (Schulleitung, Klassenlehrerin, Schulsozialarbeit etc.). Aber auch eine multiperspektivische Anamnese im Team, „Verdachtshypothesen“, ein gemeinsamer Plan, Rückbindungen an Einzelförderungen, ein anderes Heimkind als „Paten“ für den Hin- und Heimweg oder die Einbindung von Eltern, Verwandten und Vormündern fördern ein Unterstützungsnetzwerk.

Die Selbstkontrolle und die eigene Aufmerksamkeit, den pädagogischen Präsenz-Schalter immer wieder „umzulegen“ und sich selbst im Kontext der institutionellen Ressourcen in bewusste und aktive Präsenz zu versetzen. Wer immer einen Tag an der Frontline von z. B. Kindergärten oder Jugendhilfeeinrichtungen erlebt hat, weiß, dass das herausfordernd ist. Und wenn pädagogische Aufforderungen in der Bewältigung des Alltags nicht mehr greifen sollten, hilft ein wenig Humor, weshalb Fröhlichkeit vermutlich die stärkste aller pädagogischen Maximen ist ... von Anfang an: „Fröhlich sein, Gutes tun und die Spatzen pfeifen lassen“ (Don Bosco, MB VI, 3).

Autor:

DR. PHIL ANDREAS KIRCHNER, Professur für Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit an der Katholischen Stiftungshochschule München, Campus Benediktbeuern; langjährige Praxiserfahrungen und Forschungen in der Jugendarbeit und Erziehungshilfe.

✉ andreas.kirchner@ksh-m.de

Anmerkungen:

1. In einer solchen Grundhaltung lässt sich auch die Aktualität der Pädagogik Don Boscos ablesen: „Weniger aus Distanz heraus eine Veränderung des Verhaltens von anderen erwünschen oder nur einfordern, als vielmehr in eigener Aufmerksamkeit und Aktivität den Erziehungskontext so zu gestalten, dass förderliche Entwicklungen bei jungen Menschen möglich sind“ (Kirchner, 2021, 98).

2. Ein Satz, der üblicherweise erst einmal Stirnrünzeln erzeugt, aber bei näherem Hinsehen vermutlich die Grundform der bürgerlichen Idee zum Ausdruck bringt: dass die freigesetzten modernen Individuen sich selbst unter Gesetze stellen: also wollen, was sie sollen (Nassehi, 2021, 127 f.). Und wenn wir davon ausgehen sollten, dass wir nichts sollten, dürften wir uns in unserem Zusammenleben selbst auf den Leim gehen ...

3. Aus meiner Sicht einer der beachtenswertesten Erziehungsratgeber überhaupt (Omer/Streit, 2019).





KANN EIN **AUTORITATIVER** UNTERRICHTSSTIL SCHULABSENTISMUS ENTGEGENWIRKEN? –

Ein Blick nach Asien

VON MICHELE PIZZERA

Dieser Artikel beleuchtet Schulabsentismus in Asien und dessen Zusammenhang mit Schulentfremdung. Da Lehrpersonen einen grossen Einfluss auf die Schulentfremdung haben, gehen wir der Frage nach, inwiefern ein autoritativer Erziehungsstil, wie er in asiatischen Kontexten vorkommt, der Schulentfremdung und letztlich dem Schulabsentismus entgegenwirken kann.

Schulabsentismus in Asien

Der Rückzug von Kindern und Jugendlichen aus der Schule muss mehrperspektivisch betrachtet werden. Aus der system-ökologischen Perspektive können für Schulabsentismus fördernde und hinderliche Faktoren auf verschiedenen Ebenen verortet werden. Auf der Mikro-Ebene befinden sich diese unter anderem in den biologischen oder psychologischen Eigenschaften des jungen Menschen. Auf der Meso-Ebene sind diese Faktoren beispielsweise innerhalb der Familie, in der Nachbarschaft oder in Institutionen und auf der Makro-Ebene im Kontext von Ländern, Kulturen, Glaube und Gesellschaft zu finden.

Faktoren, die Schulabsentismus fördern, sind in vielen Aspekten zwischen asiatischen und westlichen Ländern unterschiedlich. Beispielsweise ist die Perspektive auf das Lernen in China stark durch die konfuzianische Tradition geprägt, die sich auf Tugenden fokussiert.¹ Mit der Aneignung von Tugenden wie Fleiß, Ausdauer und Durchhaltevermögen wird das Ziel verfolgt, sich moralisch und sozial zu verbessern und zum Wohl der ganzen Gesellschaft beizutragen. Im Schulkontext stehen unter anderem der Respekt untereinander, sowohl zwischen den Schüler*innen sowie gegenüber den Lehrpersonen, im Zentrum. Ergänzt wird diese Lebensweise mit der zugrunde liegenden Haltung eines ganzheitlichen Verständnisses der Welt.

„Im asiatischen Raum wie in der westlichen Welt sind wichtig: Schulqualität, Infrastruktur, Erfahrung von Lehrpersonen und Unterstützung.“

Fokussierend auf den Bereich der Institution Schule kann jedoch festgestellt werden, dass im asiatischen Raum dieselben Faktoren Schulabsentismus beeinflussen wie in der westlichen Welt: Schulqualität, Infrastruktur, Erfahrung von Lehrpersonen und Unterstützung.² Eine Analyse mehrerer Studien aus Gebieten ländlichen Chinas nennt zwei Aspekte, die mehrheitlich dazu führen, dass Schüler*innen sich entscheiden, sich aus der Schule zurückzuziehen.³ Einerseits ist es eine vernunftbasierte Abwägung der hohen Kosten, der hohen akademischen Anforderungen und der schlechten Schulqualität. Andererseits ist es eine impulsive und stressbedingte Entscheidung auszusteigen; die Schüler*innen werden beeinflusst von ihren Peers, die ihnen von besseren

Alternativen zur Schule erzählen. Gleichzeitig fehlen die Führung und Ermutigung durch Eltern und Lehrpersonen, weiter in der Schule zu verbleiben.

Anhand des ersten Aspektes wird ersichtlich, dass Schulabsentismus primär sehr stark von den sozioökonomischen Ressourcen der Familie beeinflusst wird. Dies trifft gerade in Asien im Vergleich zum Westen öfters zu. Bestätigt wird dieser Aspekt in einer Studie zu Schulabsentismus in den Philippinen.⁴ Dieselbe Studie nennt weitere Gründe, die zum Schulabsentismus beitragen können. Ein Grund ist beispielsweise das Gefühl von Ängstlichkeit, ausgelöst durch generelle Unsicherheiten oder Spannungen in der Klasse oder Selbstzweifel. Ein weiterer Grund ist das Gefühl der Entfremdung vom Unterricht und den Mitschüler*innen. Diese Gründe führen zu akademischem Scheitern – und sind gleichzeitig wiederum Folge davon. Eine weitere Ursache liegt in den Erfahrungen von Selbstwirksamkeit – die bei akademischen Erfolgen zunimmt und entsprechend bei Misserfolgen abnimmt. Bei den Misserfolgen kommen die Schüler*innen in eine Spirale der Hoffnungslosigkeit und beginnen zu glauben, dass ihnen niemand mehr helfen kann.

Somit wird Schulabsentismus in Asien durch die Institution Schule selbst beeinflusst. Innerhalb der Schule kommt den Lehrpersonen eine wichtige Rolle zu: Wie viel Erfahrung haben sie im Umgang mit schulabsenten Schüler*innen und wie können sie die Schüler*innen zum Unterricht motivieren und im Lernen unterstützen? Ebenfalls ins Gewicht fällt: Wie erfolgreich sind die Schüler*innen und erfahren sie sich als selbstwirksam?

Schulabsentismus und Schulentfremdung

Richten wir den Blick auf Schulentfremdung als Vorstufe des Schulabsentismus, gibt es beispielsweise das Modell von Hascher und Hadjar,⁵ das aus einer Längsschnittstudie in der Schweiz und in Luxemburg entwickelt wurde. Das Modell nennt drei Sphären der Entfremdung: Es gibt die Entfremdung (1) vom akademischen Lernen, (2) von den Mitschüler*innen und (3) von den Lehrpersonen. Diese Sphären sind voneinander abhängig und beeinflussen sich gegenseitig. Hinzuzufügen ist, dass Schulentfremdung einen direkten Einfluss auf das Wohlbefinden der Schüler*innen wie auch auf die Teilnahme in der Klasse hat.⁶

Die Resultate aus der Studie von Hascher, Hadjar und Morinaj decken sich mit den Aussagen aus der oben genannten philippinischen Studie: Schlechte akademische Leistungen erhöhen die Schulentfremdung. Dies wiederum führt zu sozio-



emotionalen Problemen; das Selbstvertrauen und die Motivation sinken.⁷ Darüber hinaus geht aus der Studie hervor, dass Lehrpersonen und ihre Beziehungsgestaltung mit den Schüler*innen einen besonders starken Einfluss auf die Schulentfremdung haben können. Zum einen fördert eine als unterstützend wahrgenommene Beziehung zwischen Schüler*in und Lehrperson generell das Gefühl der Zugehörigkeit und die Teilnahme am Unterricht. Zum anderen können Lehrpersonen strukturierend und ermutigend im Schulalltag direkt die Partizipation der Schüler*innen fördern.⁸

Wie die Schüler*innen die Lehrperson und deren Unterrichtsstil wahrnehmen, scheint sich ebenfalls auf die Partizipation auszuwirken, wie dies am Beispiel einer koreanischen Studie illustriert werden kann.⁹ Nehmen die Schüler*innen die Lehrperson als motivierend und als ihre Freiheit und Bedürfnisse unterstützend wahr, so steigt ihre Teilnahme am Unterricht. Nehmen sie die Lehrperson als kontrollierend wahr, nimmt die Teilnahme am Unterricht ab. Zu einem ähnlichen Schluss kommt eine Studie aus China, die den Zusammenhang zwischen der Bedürfnisbefriedigung von Schüler*innen und deren akademischen Erfolge aufzeigt:¹⁰ Das Level an positiven Erfahrungen verbindet diese beiden Faktoren. Dabei schreiben die Autor*innen der Studie den Lehrpersonen eine grosse Wichtigkeit zu.

„Teachers are the first ‘significant others’ in students’ school lives, teachers could use multiple strategies to satisfy students’ needs.“¹¹

Diese Überlegungen zur Schulentfremdung beleuchten die Wichtigkeit der Rolle der Lehrpersonen, deren Beziehung zu den Schüler*innen und das Schulklima allgemein. In diesen Aspekten scheint es implizite Möglichkeiten zu geben, um Schulentfremdung entgegenzuwirken. Somit stellt sich die Frage: Wie können Lehrpersonen ihre Beziehung und das Schulklima gestalten, um (mehr) Partizipation zu erreichen und dadurch ein mögliches Gefühl von Schulentfremdung bei Schüler*innen zu reduzieren?

Ein möglicher Weg: ein autoritativer Unterrichtsstil

Der Unterrichtsstil der Lehrperson kann einen grossen Einfluss auf die Beziehung zu den Schüler*innen, deren Partizipation am Unterricht und generell auf das Schulklima im Klassenzimmer haben. Wie schon anfangs beschrieben, sind in der asiatischen Kultur Respekt und Autorität gegenüber Lehrpersonen verbreitet und spielen eine wichtige Rolle im Unterricht, wie dies beispielsweise auch eine Studie aus Taiwan zeigt.¹² Daher richten wir den Fokus im Folgenden auf einen autoritativen Unterrichtsstil und wie dieser mit Partizipation und akademischen Leistungen zusammenhängt.

Ein autoritativer Unterrichtsstil ist oftmals negativ konnotiert und wird meistens als Gegenteil von Teilhabe und Aktivität durch Schüler*innen gesehen. Neuere Konzepte von einem au-

„Es geht u. a. darum, den Schüler*innen Verantwortung zu übertragen und sie als Fragende und Problemlösende zu positionieren.“

toritativen Unterrichtsstil legen den Fokus darauf, dass Autorität verteilt und verhandelt werden muss. Dieses Ausbalancieren der geteilten Autorität geschieht in der gegenseitigen Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen und sollte nicht als Rückzug der Lehrperson aus der Autorität verstanden werden.¹³ Dabei geht es unter anderem darum, den Schüler*innen Verantwortung zu übertragen und sie als Fragende und Problemlösende zu positionieren. Autorität wird dadurch „movable, shared, and non-localized through classroom interactions“¹⁴. Auch die eingangs erwähnte Studie¹⁵ aus Taiwan bestätigt, dass eine geteilte Autorität von den Schüler*innen bevorzugt wird und ihre Motivation gegenüber akademischem Lernen fördere – im Gegensatz zu einer ungewiss definierten Autorität oder einer auf die Lehrperson zentrierte Autorität.

Ein so verstandener autoritativer Unterrichtsstil – sharing authority – fördert generell die Interaktion im Klassenzimmer. Dies kann wiederum förderlich für die Teilhabe der Schüler*innen sein. In einer koreanischen Studie¹⁶ bestätigen die Autor*innen die Wichtigkeit einer bedeutsamen Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen. Durch einen autoritativen Unterrichtsstil werde es den Lehrpersonen möglich, die Anerkennung der Schüler*innen zu gewinnen, die unabdingbar sei für ein erfolgreiches Unterrichten. Ist die Anerkennung vorhanden, dann fördere ein autoritativer Erziehungsstil die Partizipation im und Freude am Unterricht. Erinnern wir uns – eine erhöhte Partizipation wirkt Schulfremdung entgegen.

In einem Literaturreview¹⁷ zum Schulklima wird ebenfalls festgehalten, dass die Teilhabe von Schüler*innen mit deren Leistungen zusammenhängt sowie auch damit, wie das Klassenzimmer organisiert wird. Diese Faktoren werden auf den Unterrichtsstil und die Rolle der Lehrpersonen bezogen:

„The key appears to be classrooms with clear behavioural expectations and rules that were negotiated with students. Further, well-functioning classrooms promoted group cohesion and mutual respect among students.“¹⁸

Ein zielgerichtetes Schulklima im Klassenzimmer, das bedeutende Beziehungen und gegenseitige Unterstützung beinhaltet, wirke sich schlussendlich positiv auf die akademischen Leistungen der Schüler*innen aus. Weiter hängt das Schulklima ebenfalls mit der sozialen und emotionalen Gesundheit der Schüler*innen zusammen.¹⁹ Ein autoritatives Umfeld in der Schule wird mit besseren akademischen Erfolgen assoziiert, gerade weil es mehr strukturiert und unterstützend ist. Ein Umfeld, in dem die Schüler*innen ihren Lehrpersonen gegenüber Respekt haben und von ihnen aktiv unterstützt werden, fördert das Well-Being der Schüler*innen. Diese Erkenntnis deckt sich mit den Aussagen von Li über die Wichtigkeit der konfuzianischen Tradition in der asiatischen Lehre.

Demnach hat ein autoritativer Erziehungsstil das Potenzial, das Klassenzimmer und den Unterricht zu strukturieren. Ein bewusster Umgang der Lehrpersonen mit Autorität (shared and movable authority) kann Partizipation am Unterricht fördern. Richtet sich der autoritative Unterrichtsstil gleichzeitig auf die Bedürfnisse und die Freiheit der Schüler*innen aus, kann dies die akademischen Leistungen sowie das soziale und emotionale Wohlbefinden der Schüler*innen fördern. Diese Wirkungen können einen positiven Effekt haben: Sie können dem Gefühl der Schulfremdung entgegenwirken und letztendlich auch Schulabsentismus vorbeugen.

Zum Schluss gilt es zu betonen, dass hier lediglich einer von vielen Aspekten in Zusammenhang mit Schulabsentismus beleuchtet wurde. Schulfremdung und -absentismus, wie schon im Artikel angedeutet, werden beispielsweise auch durch die Mitschüler*innen und Peers sowie die Eltern beeinflusst. Eine mehrperspektivische und interdisziplinäre Sicht und Haltung auf die Gründe der Problematik und in der Interventionsplanung und -durchführung sind unabdingbar. Das trifft gleichermaßen auf die Pädagogik und die Soziale Arbeit zu. Wie können sich beide Disziplinen bei der Bearbeitung und Lösung eines solchen komplexen Problems gegenseitig unterstützen? Ein Blick nach Asien soll dabei helfen, eine zusätzliche unterstützende Perspektive hinzuzufügen: eine interkulturelle Perspektive.

Autor:

MICHELE PIZZERA, Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Studienberater MSc Soziale Arbeit, ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

✉ michele.pizzera@zhaw.ch

Anmerkungen:

- 1 Li, Jin: Mind or Virtue: Western and Chinese Beliefs About Learning. *Current Directions in Psychological Science*, 14.4 (2005), 190–194, (<https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00362.x>).
- 2 Momo, Michelle S. M. / Cabus, Sofie J. / De Witte, Kristof / Groot, Wim: A Systematic Review of the Literature on the Causes of Early School Leaving in Africa and Asia. *Review of Education*, 7.3 (2019), 496–522 (<https://doi.org/10.1002/rev3.3134>).
- 3 Shi, Yaojiang / Zhang, Linxiu / Ma, Yue / Yi, Hongmei / Liu, Chengfang / Johnson, Natalie: Dropping Out of Rural China's Secondary Schools: A Mixed-Methods Analysis. 224 (2015), 1048–1069 (<https://doi.org/10.1017/S0305741015001277>).
- 4 Clores, Michael A.: A Qualitative Research Study on School Absenteeism Among College Students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18.2 (2009), 151–165 (<https://doi.org/10.3860/taper.v18i2.1320>).
- 5 Hascher, Tina / Hadjar, Andreas: School Alienation – Theoretical Approaches and Educational Research. *Educational Research*, 60.2 (2018), 171–188 (<https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1443021>).

- 6 Morinaj, Julia / Hadjar, Andreas / Hascher, Tina: School Alienation and Academic Achievement in Switzerland and Luxembourg: A Longitudinal Perspective. *Social Psychology of Education*, 23.2 (2020), 279–314 (p. 282) (<https://doi.org/10.1007/s11218-019-09540-3>).
- 7 Morinaj, Julia / Hadjar, Andreas / Hascher, Tina: School Alienation and Academic Achievement in Switzerland and Luxembourg: A Longitudinal Perspective. *Social Psychology of Education*, 23.2 (2020), 279–314 (p. 305) (<https://doi.org/10.1007/s11218-019-09540-3>).
- 8 Morinaj, Julia / Marcin, Kaja / Hascher, Tina: School Alienation and Its Association with Student Learning and Social Behavior in Challenging Times. In *Advances in Motivation and Achievement*, ed. by Eleftheria N. Gonida and Marina S. Lemos (Emerald Publishing Limited, 2019), 205–224 (p. 219) (<https://doi.org/10.1108/S0749-742320190000020010>).
- 9 Jang, Hyungshim / Kim, Eun Joo / Reeve, Johnmarshall: Why Students Become More Engaged or More Disengaged during the Semester: A Self-Determination Theory Dual-Process Model. *Learning and Instruction, Special Issue: Student engagement and learning: theoretical and methodological advances*, 43 (2016), 27–38 (<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>).
- 10 Zhou, Jianhua / Huebner, E. Scott / Tian, Lili: The Reciprocal Relations among Basic Psychological Need Satisfaction at School, Positivity and Academic Achievement in Chinese Early Adolescents. *Learning and Instruction*, 71 (2021), 101370 (<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101370>).
- 11 Zhou, Jianhua / Huebner, E. Scott / Tian, Lili: The Reciprocal Relations among Basic Psychological Need Satisfaction at School, Positivity and Academic Achievement in Chinese Early Adolescents. *Learning and Instruction*, 71 (2021), (p.9) (<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101370>).
- 12 Lee, Min-Hsien / Chang, Chun-Yen / Tsai, Chin-Chung: Exploring Taiwanese High School Students' Perceptions of and Preferences for Teacher Authority in the Earth Science Classroom with Relation to Their Attitudes and Achievement. *International Journal of Science Education*, 31.13 (2009), 1811–1830 (<https://doi.org/10.1080/09500690802308654>).
- 13 Kim, Mijung: Student Agency and Teacher Authority in Inquiry-Based Classrooms: Cases of Elementary Teachers' Classroom Talk. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20.8 (2022), 1927–1948 (p. 1930) (<https://doi.org/10.1007/s10763-021-10233-7>).
- 14 Kim, Mijung: Student Agency and Teacher Authority in Inquiry-Based Classrooms: Cases of Elementary Teachers' Classroom Talk. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20.8 (2022), 1927–1948 (p. 1944) (<https://doi.org/10.1007/s10763-021-10233-7>).
- 15 Lee, Min-Hsien / Chang, Chun-Yen / Tsai, Chin-Chung: Exploring Taiwanese High School Students' Perceptions of and Preferences for Teacher Authority in the Earth Science Classroom with Relation to Their Attitudes and Achievement. *International Journal of Science Education*, 31.13 (2009), 1811–1830 (<https://doi.org/10.1080/09500690802308654>).
- 16 Lee, Jeong-A / Kim, Chan-Jong: Teaching and Learning Science in Authoritative Classrooms: Teachers' Power and Students' Approval in Korean Elementary Classrooms. *Research in Science Education*, 49.5 (2019), 1367–1393 (<https://doi.org/10.1007/s11165-017-9659-6>).
- 17 Kutsyuruba, Benjamin / Klinger, Don A. / Hussain, Alicia: Relationships among School Climate, School Safety, and Student Achievement and Well-Being: A Review of the Literature. *Review of Education*, 3.2 (2015), 103–135 (<https://doi.org/10.1002/rev3.3043>).
- 18 Kutsyuruba, Benjamin / Klinger, Don A. / Hussain, Alicia: Relationships among School Climate, School Safety, and Student Achievement and Well-Being: A Review of the Literature. *Review of Education*, 3.2 (2015), 103–135, (p.126) (<https://doi.org/10.1002/rev3.3043>).
- 19 Wong, Mitchell D. / Dosanjh, Kulwant K. / Jackson, Nicholas J. / Rüniger, Dennis / Dudovitz, Rebecca N.: The Longitudinal Relationship of School Climate with Adolescent Social and Emotional Health., *BMC Public Health*, 21.1 (2021), (<https://doi.org/10.1186/s12889-021-10245-6>).



Im Gespräch

SCHULABSENTISMUS ROLLE UND AUFGABEN DER JUGENDSOZIALARBEIT

VON CLAUDIA SEIBOLD & STEPHANIE WARKENTIN

Mit welchen Angeboten und Maßnahmen können junge Menschen, die nicht mehr regelmäßig zur Schule gehen, als „schulabsent“ oder „schulverweigernd“ gelten, am besten unterstützt werden? Diese Frage stellten wir uns und gaben sie an erfahrene Mitarbeiter*innen in der Jugendsozialarbeit weiter. Anknüpfend an die jährlichen Fachtagungen zum Thema Schulabsentismus befragten wir Jugendsozialarbeiter*innen, die schulabsente junge Menschen in spezifischen Angeboten begleiten.

Anhand von Leitfragen führten wir ein offenes Gespräch mit Mitarbeiter*innen von Projekten bzw. etablierten Hilfsangeboten. Diese sind einerseits im Bereich der Beratung junger Menschen und deren Familien einzuordnen, mit Fokus auf das Case Management schulabwesender junger Menschen (vgl. Punkte 1 und 2). Andererseits ermöglichen sie im Sinne praxisorientierter Lernorte als schulexternes Angebot eine alternative Schulpflichterfüllung (vgl. Punkte 3 und 4):

- 1** „Anlaufstelle Schulabwesenheit“, ein Projekt der Diakonie an der Saar e. V. mit Tobias Surburg und David Halberstadt
- 2** TRIAS „Schulverweigerung – Die 2. Chance“, ein etabliertes Hilfsangebot dreier Träger der Kinder- und Jugendhilfe im Landkreis Böblingen: Stiftung Jugendhilfe aktiv, mevesta e.V. und Waldhaus gGmbH mit Anna Hasler und Katrin Dreher
- 3** „Die 2. Chance – temporäre Lerngruppe“, ein Projekt von IN VIA Hamburg e. V. mit Beate Martens
- 4** „Jugendwerkstatt TAKE OFF“, ein Projekt der Zukunftswerkstatt e. V. Leipzig mit Anja Sens

Auf Grund der Länge und der Fülle der Gespräche, haben wir sie sehr stark gekürzt. Die ausführlichen Interviews finden Sie über diese URL:

<https://jugendsozialarbeit.de/veroeffentlichungen/fachzeitschrift-dreizehn/ausgabe-30>



DREIZEHN: Könnten Sie bitte die Jugendlichen beschreiben, mit denen sie arbeiten?

- 3** **Beate Martens:** Die Jugendlichen sind 12 bis 16 Jahre alt und gehen in die siebte bis neunte Schulklasse. Es sind sowohl Schüler*innen, die die Schule zum Teil schon sehr lange

nicht mehr besuchen oder nur sporadisch, als auch solche, die zwar zur Schule gehen, aber die Mitarbeit und jede Kommunikation im Unterricht verweigern und die uns von den Schulen geschickt werden. Es sind Jugendliche, die viele biografische Brüche hatten, ob in der Familie oder durch häufige Schulwechsel. Oft haben sie kein Vertrauen mehr zu Erwachsenen. Wir haben es mit sehr komplexen Problemlagen zu tun, vor allem mit psychosozialen Beeinträchtigungen.

- 4** **Anja Sens:** Unsere Jugendlichen sind im achten oder neunten Schuljahr, zwischen 13 und 16 Jahre alt und besuchen seit circa einem halben Jahr nicht mehr die Schule. In den letzten anderthalb Jahren ist dieser Zeitraum stark angestiegen – auf anderthalb bis drei Jahre. Das hängt mit der ausgesetzten Schulpflicht während Corona zusammen und der fehlenden Kontrolle, welche Schüler*innen in Schulen ankommen. Ein Hauptgrund für die Schulverweigerung ist, dass sie nicht wieder in das Bildungssystem zurückfinden. Zusätzlich haben wir die Schulverweigerer*innen, die wir vorher schon hatten, die wegen Mobbing, Missbrauch, Tod von Elternteilen, also Schicksalsschlägen der Schule fernbleiben. Da rückt die Schule in den Hintergrund. Schließlich haben wir Schüler*innen, die überaltert in Klassen sind, weil sie immer wieder nicht versetzt wurden oder zwar auf Beschluss versetzt wurden, im Unterricht aber nicht mitkommen. Sie sehen irgendwann keinen Sinn mehr in der Schule, weil ein Abschluss für sie, so glauben Sie jedenfalls, nicht erreichbar ist.

- 1** **Tobias Surburg:** Die Gründe für das Fehlen sind ganz unterschiedlich. Der einfachste Fall ist z. B., dass die Familie nicht genug Geld für eine Busfahrkarte hat. Das sind strukturelle Schwierigkeiten. Aber oftmals sind es psychische Erkrankungen der Kinder und Jugendlichen inklusive Suchtproblematik, psychische Erkrankungen oder Süchte der Eltern, prekäre Situationen in der Schule, beispielsweise Mobbing, Sprachbarrieren, schulischer Leistungsdruck bis hin zu Versagensängsten sowie allgemeinen Ängsten, wie z. B. Angst, sich von den Eltern trennen zu müssen.

- 2** **Anna Hasler:** Die Problemlagen der Schüler*innen, die wir betreuen, sind sehr individuell. Sie kommen aus ganz verschiedenen Hintergründen und unterschiedlichen Altersklassen. Zunehmend kommen jüngere Schüler*innen, insgesamt zwischen 6 bis 16, 17 Jahre. Selten ist es eine Überforderung in den einzelnen Schularten. Hauptsächlich das Emotionale, Psychische, was den Schüler*innen Schwierigkeiten verursacht.

- 2** **Katrin Dreher:** Manche sind nur physisch anwesend und schauen aus dem Fenster, weil sie den Kopf nicht frei haben, um an Unterricht teilzunehmen. Die meisten Belastungen kommen aus dem familiären Bereich oder den Peergroups. Die Schüler*innen sind aus allen Schichten und allen Schularten.

Anlaufstelle Schulabwesenheit

Das Projekt besteht seit Sommer 2005 als schulexternes Angebot und wird durch das Kreisjugendamt Saarlouis finanziert. Träger ist die Diakonie an der Saar e. V.

Die Anlaufstelle ist ein Modul des Netzwerkes „Aktionsprogramm Jugendhilfe – Schule – Beruf“. Dazu gehören neben dem Schulpsychologischen Dienst, ASD und Jugendpfleger der kommunalen Jugendhilfe auch die Streetwork Saarlouis und die Schulsozialarbeit an Grund- und Förderschulen und an weiterführenden Schulen.

Die Anlaufstelle ist Ansprechpartner für Schüler*innen aus Grundschulen, Gemeinschaftsschulen, Förderschulen und Gymnasien im Alter zwischen 6 und 17 Jahren des gesamten Landkreises Saarlouis, mit ca. 50 Schulen. Im Schuljahr 2021/2022 wurden insgesamt 219 Schüler*innen betreut.

Ziel ist die Suche nach geeigneten Hilfen oder Maßnahmen, die die Situation der Schüler*innen verbessern und deren regelmäßigen Schulbesuch fördern.

Im Projekt arbeiten sechs Sozialarbeiter*innen (4,75 Stellen/VZÄ).

Im Interview: David Halberstadt und Tobias Surburg, Sozialarbeiter im Projekt Anlaufstelle Schulabwesenheit.

Vorrangig sind es die Gemeinschaftsschulen oder Werkrealschulen, an denen wir tätig werden.

DREIZEHN: Wie gelingt es Ihnen, mit den jungen Menschen in Kontakt zu kommen und dann auch in dieser Beziehungsarbeit im Kontakt zu bleiben?

1 Tobias Surburg: Der typische Ablauf ist der, dass wir nach einer Meldung sofort versuchen, telefonischen Kontakt mit den Erziehungsberechtigten herzustellen, um einen Termin für einen Hausbesuch zu vereinbaren. Wenn das nicht gelingt, dann fahren wir unangekündigt – binnen einer Woche – zu den Familien. Wenn wir den Kontakt haben, dann stellen wir uns den Familien als Externe vor, d. h. nicht als Teil der Schule.

Wir beschreiben unsere Funktion als helfende Hand, wie ich es immer sage, und bieten bei Konflikten mit der Schule an, eine Vermittlerrolle einzunehmen. Im weiteren Ablauf erhalten die Lehrkräfte eine Rückmeldung über den gemachten Hausbesuch und gemeinsam wird das weitere Vorgehen besprochen. Dieser begleitende Prozess inklusive Beratungen kann mehrere Monate oder auch ein Jahr dauern, je nach den Gründen. In dieser Zeit bleiben wir die Ansprechpartner sowohl für die Lehrkraft als auch für die Erziehungsberechtigten.

1 David Halberstadt: Wie sich der persönliche Kontakt zu einer Schülerin oder einem Schüler gestaltet, ist ganz unterschiedlich, je nach Problemlage. Der Aufbau einer Beziehungsebene klappt manchmal über Spaziergänge, über gemeinsames Teetrinken, über gemeinsame Autofahrten, einfach um einen geschützten Rahmen zu haben.

2 Katrin Dreher: Wir gehören weder zur Schule noch zum Jugendamt. Wir haben einen sehr niederschweligen Zugang. Wir gehen auf die Familien zu. Wir machen viele Hausbesuche, so dass die Teilnehmenden sich in ihrem für sie geschützten Raum einfach weiterbewegen können und nicht eine zusätzliche Hürde haben, irgendwo hinzugehen. Das Hauptaugenmerk liegt immer auf dem*der Schüler*in, um mit ihnen gemeinsam Lösungswege zu erarbeiten, wie sie mit ihren Problemlagen umgehen können. Dabei arbeiten wir individuell. Wir arbeiten sehr kleinschrittig und verändern kleine Dinge, sodass wieder Erfolgserlebnisse da sind.

3 Beate Martens: Die Schüler*innen werden für unsere Lerngruppe vorgeschlagen von der Klassenleitung, der Schulsozialarbeit oder vom regionalen Beratungszentrum. Wir führen Kennenlerngespräche mit ihnen und ihren Eltern durch und bitten die Schüler*innen, sich gut zu überlegen, ob sie kommen möchten oder nicht, und uns persönlich am nächsten oder übernächsten Tag eine Rückmeldung zu geben. Die Schüler*innen sind in der Regel 1 bis 2 Jahre bei uns. Dafür muss die Motivation da sein, zu sagen, ich möchte irgendwas verändern.

Zu Beginn können sie in ihrem eigenen Tempo bei uns ankommen. Trotzdem besteht der Anspruch, dass sie an fünf Tagen kommen. Wir zeigen ihnen von Anfang an, du bist hier wichtig, dich wollen wir hier haben und wir hören zu und nehmen auf das Rücksicht, was du mitbringst und was du brauchst. Das ist eigentlich das Erfolgsrezept für den Anfang, eine Bindung aufzubauen, Vertrauen aufzubauen, Beziehungsarbeit.

4 Anja Sens: Der Kontakt erfolgt meistens durch Empfehlungen über die Schulen oder über das Jugendamt. Dann nehmen die Eltern oder Betreuer*innen Kontakt zu uns auf und wir machen ein Vorstellungsgespräch. Dabei zeigen wir, was sie bei uns machen können, und versuchen schon im Erst-

TRIAS „Schulverweigerung – Die 2. Chance“

Bei TRIAS handelt es sich um ein etabliertes Hilfsangebot der Kinder- und Jugendhilfe im Landkreis Böblingen, das sich über den Projektstatus hinaus bewährt hat. Es besteht seit 2006 und ist eine Kooperation von drei Trägern: Stiftung Jugendhilfe aktiv, mevesta e. V., Waldhaus gGmbH. Finanziert wird es mit Mitteln des Landkreises auf Grundlage von §13 SGB VIII. Auf dieser Grundlage sollen sowohl Begleitungen junger Menschen im Einzelfall über Abklärungsprozesse, über Fallsteuerung in Kooperation mit anderen unterstützenden Akteuren/Institutionen (Case-Management), als auch im Rahmen von geeigneten Gruppenangeboten (soweit zeitlich möglich) initiiert, (weiter-)entwickelt und umgesetzt werden.

Das Hilfsangebot kooperiert mit allen Schulen im Landkreis Böblingen, die alle auch Schulsozialarbeit haben. Der Name TRIAS leitet sich aus der Dreierbeziehung (Triade) zwischen Familie – Schule – Jugendhilfe ab.

Seit Januar 2023 gibt es insgesamt 32 Plätze.

Das Ziel ist die Reintegration von Schüler*innen, die aktiv oder passiv die Schule verweigern und dadurch ihren Schulabschluss gefährden.

Bei TRIAS arbeiten jeweils zwei Sozialpädagog*innen aus jedem der insgesamt drei Träger.

Im Interview beteiligt:

Katrin Dreher, TRIAS Koordinatorin, Sozialpädagogische Einrichtung der Jugendhilfe

Anna Hasler, mevesta e. V.

Informationen über das Hilfsangebot finden Sie unter „<http://www.waldhaus-jugendhilfe.de>“

Wir nutzen viel Erlebnispädagogik, an der wir uns immer beteiligen. Wir gehen mit zum Klettern und klettern auch mit. Dabei werden wir menschlich greifbar, indem wir alles, was wir ihnen abverlangen, selbst mitmachen. Das schafft viel Beziehung. Dieses Vorleben von Normen, Werten und ja, Dinge aushalten.

DREIZEHN: Können Sie beschreiben, wie so ein typischer Arbeitsalltag ist und wie Sie dann auch Lernmöglichkeiten gestalten. Also wie ist die praktische Arbeit integriert?

1 Tobias Surburg: Wir machen vorrangig Beratung und Case Management, haben aber keine eigenen Lernangebote. Wir wünschen uns, auch Lernangebote anbieten zu können, und sehen da auch einen Bedarf. Während Corona haben wir hier ein Tagesstrukturangebot geschaffen für den einen oder anderen und auch versucht, mehrere Jugendliche gleichzeitig hier zu haben, damit sie auch sehen, dass sie nicht alleine sind mit ihren Problemen. Aber dazu haben wir aktuell aufgrund der hohen Fallzahlen gar keine Zeit. Wir sind zu viel unterwegs und auf Hausbesuchen und in Gesprächen oder in Begleitungen, dass wir das nicht mehr leisten können.

2 Katrin Dreher: Einmal wöchentlich treffen wir den*die Schüler*in und schauen, was wir für die nächste Woche planen. Unsere Betreuungszeit pro Schüler*in ist im Schnitt zwei Stunden in der Woche. Zu Beginn haben wir weitaus höhere Betreuungszeiten. Im Prinzip ist es ein Coaching und für einige ein Krisenmanagement. Wenn die Jugendlichen mit psychischen Problemlagen zu uns kommen oder wir vermuten, dass Depressionen oder Angststörungen da sind, kooperieren wir sehr eng mit den Institutionen im Landkreis. Mit dem*der Schulsozialarbeiter*in schauen wir, wo können sie Rückzugsräume in der Schule anbieten. Wir kooperieren auch mit Vereinen und natürlich auch mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Wir versuchen ihnen die Angst zu nehmen und begleiten den Weg in alle Institutionen persönlich. Dahin, wo es notwendig ist, um an den Ursachen zu arbeiten.

3 Beate Martens: Die Jugendlichen kommen, wenn alles gut geht, um 9:30 Uhr. Dann haben wir eine Ankommensphase mit einem Spiel, gemeinsamem Frühstück. Gegen 10:00 Uhr beginnen die Unterrichtszeiten. In Lerneinheiten von circa 30 Minuten werden in erster Linie die Hauptfächer Mathe, Deutsch, Englisch unterrichtet. Nach der gemeinsamen Mittagspause geht es am Nachmittag weiter. Unterrichtsgeschehen und Freizeitgestaltung lassen sich nicht unbedingt trennen. Wenn ein*e Schüler*in nicht in die Gruppe kann oder ein anderes Thema hat, wird individuell begleitet. So geht es bis 14:30 Uhr und dann gehen die Jugendlichen in der Regel nach Hause und die Mitarbeitenden setzen sich zusammen und tauschen sich aus über den Tag. Dabei arbeiten wir situativ, möglichst praktisch, lebenslagen- und handlungsorientiert.

gespräch Vertrauen aufzubauen. Die Jugendlichen müssen eine Bewerbung schreiben, bei der sie Grundfragen zu ihrer Motivation beantworten sollen. Für uns ist wichtig, dass sie selbst den Weg zu uns finden. Wenn sie nicht bereit sind, sich auf den Weg zu machen, haben wir keine Chance, ihnen zu helfen.

Die 2. Chance – temporäre Lerngruppe

Das Projekt besteht seit 2008 als temporäre Lerngruppe nach der Rahmenvereinbarung der Hamburger Sozialbehörde, Schulbehörde und den Bezirken zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Träger des Projektes ist IN VIA Hamburg e. V.

Kooperationspartner sind die regionalen Bildungs- und Beratungszentren Harburg und Süderelbe (ReBBZ) sowie acht regionale Stadtteilschulen in Harburg und Finkenwerder. Es gibt an jedem Schulstandort einen Beratungsdienst bzw. Schulsozialarbeit.

Es werden 12 Plätze für Schüler*innen von 12 bis ca. 16 Jahren mit besonders herausforderndem Verhalten in der Schule und/oder schuldistanzierte/schulabsente Schüler*innen zur Verfügung gestellt. Eine Aufnahme ist möglich, wenn vorangegangene Maßnahmen von Schule und Jugendhilfe zur Stabilisierung und Integration nicht ausreichen und eine Teilhabe am Unterricht gefährdet ist.

Die Arbeit wird in einem multiprofessionellen und -institutionellen Team geleistet. Es besteht aus Lehrkräften des ReBBZ Süderelbe (2,3 Stellen) und Sozialpädagogen*innen des Trägers (3,8 Stellen).

Im Interview beteiligt: Beate Martens, Projekt- und Bereichsleitung

<https://www.invia-hamburg.de/schule.html>

Rahmenvereinbarung:

<https://www.hamburg.de/inklusion-schule/fachinformationen/4422046/rahmenvereinbarung-bsb-basfi/>

Jeder Schultag zählt – Strategien gegen Scheitern:

<https://www.heimspiel.org/das-projekt/jeder-schultag-zaehlt>

Neben den Hauptfächern haben wir Kunstangebote und eine Werkstatt und setzen auch digitale Lernplattform ein. Es geht darum, Schritt für Schritt wieder ins Lernen zu kommen, ein bisschen Spaß daran zu haben und zu merken: „Mensch, ich kann etwas!“

4 Anja Sens: Um 8:15 Uhr machen wir Morgenkreis mit den Jugendlichen und von 8:30 Uhr bis 13:00 Uhr Unterricht. Das sind 4 bis 5 Unterrichtsstunden und dazwischen haben wir ein Frühstück. Das gehört bei uns zum Konzept, gemeinsam frühstücken und miteinander reden. Ab 13:00 Uhr machen wir Teambesprechung, Supervision, Elterngespräche, Gespräche mit Schulen und alles, was administrativ zu erledigen ist. Teils unternehmen wir mit einzelnen Schüler*innen, die noch da sind, etwas. Unterricht bieten wir z. B. in Mathe, Deutsch, Englisch oder auch Kompetenztraining an. Zusätzlich haben wir verschiedene Werkstätte: Man kann im Garten, in einer Holzwerkstatt, einer Metallwerkstatt und einer Töpferwerkstatt arbeiten. Die Jugendlichen können kreativ werden und es findet sich für jede*n etwas, bei der er*sie gut ist. So können sie Selbstbewusstsein tanken, weil sie Dinge schaffen. Zwei Stunden Werkstattarbeit sind zweimal in der Woche im normalen Stundenplan enthalten.

DREIZEHN: Welche Erfolge sehen Sie in Ihrer Arbeit und worauf führen Sie sie zurück?

1 David Halberstadt: Wir haben ganz klar die Kennzahlen, mit denen Erfolg gemessen wird. Dazu gehören beispielsweise eine gelungene Kontaktaufnahme, eine gelungene Beziehungsarbeit. Es kann im Idealfall die Rückführung in die Schule sein und der konsequente Schulbesuch. Wobei das dann wirklich schon Champions League ist. Das Problembewusstsein am Ort Schule schaffen, am Problem arbeiten und dann vielleicht auch später in entsprechende Hilfen überzuleiten. Das ist ein großes Erfolgskriterium.

1 Tobias Surburg: Je nach Fall kann zum Beispiel auch der Schulwechsel ein Erfolg sein, wenn eine Schülerin oder ein Schüler unter Mobbing leidet oder weil Problematiken mit den Lehrkräften vorliegen, auch seitens der Eltern. Dann kann ein Schulwechsel Wunder wirken, denn dann haben wir auch wieder die Reintegration.

2 Anna Hasler: Die Begleitung durch uns dauert ganz unterschiedlich lange. Wenn die Jugendlichen erst anfangen, einzelne Stunden zu fehlen, dann ist die Chance groß, dass wir das in einer kürzeren Zeit „hinbekommen“, vielleicht in einem halben Jahr. Manchmal machen wir eine Begleitung bis zu zwei, drei Jahren. Das ist aber ganz individuell. Sie sollen so weit gestärkt sein, dass sie es unter den normalen Bedingungen gut schaffen. Und sie sollen dann wissen: Wo kann ich mir Hilfe holen? Also im Prinzip fordern wird ein, dass wir schon auch sagen: „Ja, Schule muss sein.“ Aber wir ebnen den Weg. Bei Dingen, die große Bauchschmerzen bereiten, da nehmen wir einfach was weg, um es angenehmer zu gestalten, sodass sie immer in irgendeiner Form eine Sicherheit um sich rum haben. Und dann funktioniert es auch wirklich gut.

Jugendwerkstatt TAKE OFF

Das Projekt besteht seit August 1998 und wird von der Stadt Leipzig nach dem § 13 SGB VIII finanziert. Die Lehrkräfte werden vom Landesamt für Schule und Bildung finanziert. Träger des Projektes ist Zukunftswerkstatt e. V. Leipzig.

Grundlage der Arbeit ist eine Kooperationsvereinbarung mit dem Schulamt, die die Aufnahme von Schüler*innen aus allen Ober- und Förderschulen der Stadt Leipzig und des näheren Umlandes mit Wohnsitz in Leipzig vorsieht. An allen diesen Schulen gibt es Schulsozialarbeit.

Im Projekt arbeiten 2 Sozialpädagoginnen (je 35 h), 1 Ergotherapeut (35 h), 2 Lehrer*innen mit insg. 23 Wochenstunden, Verwaltungsfachangestellte (13 h).

Das Interview wurde geführt mit Anja Sens, Sozialpädagogin und Projektleiterin.

Weitere Informationen auf der Webseite des Projektes: www.zukunftswerkstatt-leipzig.de

3 Beate Martens: Ich sehe tatsächlich viele Erfolge. In Zahlen ausgedrückt, gehen 80 % unserer Schüler*innen in die Schule zurück und kommen da in der Regel auch ganz gut an. Wenn die Rückkehr schwerfällt, können wir wieder eine Brücke bauen. Ganz wichtig ist die Beteiligung der Jugendlichen in dem Gesamtprozess. Wir nehmen keine Kontakte in die Schule auf, ohne das vorher mit den Jugendlichen zu besprechen. Sie werden immer informiert und sind involviert.

Wir haben für jeden Jugendlichen eine*n Case Manager*in, der*die alle Schnittstellen bearbeitet. Das sind die Eltern, die Schule, das Hilfesystem, Familienhilfe, manchmal andere Beratungsstellen. Dieses Case Management entwickelt im Laufe der Zeit bei allen Beteiligten ein gemeinsames Verständnis. Das ist auch ein wichtiger Erfolgsfaktor.

4 Anja Sens: Erfolg ist schon, wenn die Schüler*innen zu uns gerne kommen, obwohl sie nicht in die Schule gegangen sind. Dasselbe gilt auch für die Eltern, die fast nie zu Terminen in der Schule gegangen sind. Bei uns sind ab dem zweiten Nachmittag 90 % der Eltern da. Von vielen bekommen wir die Rückmeldung, dass sie das „geschäft“ haben. Was für uns die größte Anerkennung ist, dass relativ viele Schüler*innen immer wieder zurückkommen und uns an ihrem Leben teilhaben lassen. Ja, ich denke, sie kommen gerne zu uns wieder, weil sie Vertrauen zu uns haben und wir noch lange Ansprechpartner*innen sind. Sie verknüpfen nichts Negatives mit uns, sondern wir waren ein Punkt auf ihrem Weg, der sie ein Stück vorwärtsgebracht hat. Ich denke, das ist der Hauptpunkt, die Beziehungsarbeit.

Zusammenfassung

In den Gesprächen wird deutlich, wie persönliche Schicksalschläge schulabsentes Verhalten auslösen können. Notlagen innerhalb der Familien sowie die Sorge um Eltern können Ursachen dafür sein, dass junge Menschen zuhause bleiben, anstatt in die Schule zu gehen. Die Coronapandemie und die zeitweisen Schulschließungen haben bei jungen Menschen sozial bedingte Unsicherheiten und Ängste hervorgerufen, die u. a. dazu geführt haben, soziale Begegnungen zu vermeiden und nicht mehr zur Schule zu gehen. Dies verstärkt sich dadurch, dass sich das soziale Leben für manche Jugendliche immer weiter ins Digitale verlagert. Außerdem sind an allen Standorten die fehlenden Therapieplätze ein echtes Problem. Die Wartezeiten bei festgestelltem Therapiebedarf sind überall viel zu lang.

Die Interviews zeigen, welche zentrale Rolle die Jugendsozialarbeit in diesem Kontext spielt. Über individuelles Case Management, Beratung der jungen Menschen und ihrer Familien sowie die zeitweise Beschulung in alternativen außerschulischen Formaten werden junge Menschen darin unterstützt, die (Re)Integration in ihre ursprüngliche Schule, in eine andere Schule oder in passende Anschlussmaßnahmen erfolgreich zu bewältigen.

Die Schulsozialarbeit ist dabei eine Brücke zwischen den jungen Menschen und der Schule sowie zu den Sonderdiensten. Die Interviewten wünschen sich, dass diese an Schulen aufgestockt wird. Es zeigt sich, dass die multiprofessionelle und multiinstitutionelle Kooperation für ein erfolgreiches Arbeiten unerlässlich sind. Ebenso deutlich ist, welchen

Einfluss die Haltung von Schule zum Schulabsentismus hat und wie die Reaktionen von Schule/Lehrkräften auf schulabsentes Verhalten der einzelnen jungen Menschen sind. Die Interviewten wünschen deshalb, dass Lehrkräfte und Schule für das Thema sensibilisiert werden und mehr beachten, welche Bedeutung eine starke Beziehung zwischen ihnen und den jungen Menschen hat.

Alle Interviewten stellen fest, dass die vorhandenen Angebote nicht ausreichen, um allen jungen Menschen mit schulabsentem Verhalten die notwendige Unterstützung anbieten zu können. Deshalb braucht es eine langfristig abgesicherte Finanzierung der Arbeit und flächendeckend bedarfsgerechte Angebote. Wir danken allen Interviewpartner*innen für die Einblicke in ihre Arbeit.

Interviews und Redaktion:

CLAUDIA SEIBOLD, Referentin für Schulsozialarbeit BAG EJSa,

✉ Seibold@bagejsa.de

STEPHANIE WARKENTIN, Referentin im Fachbereich Jugendsozialarbeit bei IN VIA Katholischer Verband für Mädchen- und Frauensozialarbeit – Deutschland e. V.,

✉ stephanie.warkentin@caritas.de



BEZIEHUNG STATT STRAFE

Im **Rather Modell** können Schulverweigerer*innen wieder Lust am Lernen entwickeln

VON CORNELIA SCHÄFER

„Ich hätte nie gedacht, dass es eine Schule gibt, die für mich so gut klappt“, sagt Josefine. Die 15-Jährige besucht den Standort „Halle 14“ des Rather Modells – Hilfen für Schulverweigerer Düsseldorf e. V. Bevor sie hierherkam, hat Josefine fast zwei Jahre lang die Schule gemieden. Ein Versuch, sich in Absprache mit den Lehrkräften behutsam wieder an den Präsenzunterricht zu gewöhnen, schlug fehl. „Sie haben mir nicht genug Zeit gelassen“, findet sie.

Als Druck hat das Mädchen mit den langen rotblonden Haaren die Schulpflicht schon lange empfunden. „Schon als ich von der Grundschule auf die weiterführende Schule wechselte, merkte ich, dass es mir schwerfiel, täglich zum Unterricht zu gehen.“ Warum das so war? Das wisse sie nicht, allerdings: „Ich war immer eine sehr ruhige Person und eine sehr schüchterne Person. Ich rede nicht viel.“ In der Corona-Zeit verstärkte sich ihr Unbehagen. Josefine schwänzte auch das Homeschooling und ging zwei Jahre lang fast nicht mehr aus dem Haus – so kam die lange Fehlzeit im achten und neunten Schuljahr zustande.

Mit dem Rather Modell hat die junge Frau wieder Mut gefasst. „Anfangs war ich selten da. Aber mit der Zeit wurde es besser, und irgendwann habe ich komplette Wochen geschafft. Der Unterricht ist verständlich, man lernt was. Und wenn man mal Probleme mit dem Stoff hat, wird es so lange erklärt, bis man es begriffen hat. Ich fühle mich verstanden und unterstützt.“

Weit mehr als Unterricht

Das Rather Modell bietet mehr als bloßen Unterricht, das ahnt man schon, wenn man den Standort in Oberbilk ansteuert. Der alte Backsteinbau im Gewerbehinterhof sieht so gar nicht nach Schule aus. Hinter seiner sperrangelweit geöffneten Tür und den Sprossenfenstern erwartet man eher ein alternatives Wohnprojekt. Und tatsächlich dominiert im Innern das Wohnliche. Auf zwei Etagen laden große offene Flächen zum „Kicken“, Tischtennispielen und zum Zusammensitzen in großer und kleiner Runde ein. Die unterschiedlich geschnittenen Un-

terrichtsräume wirken behaglich. Ein Atelier, eine Werkstatt, ein Musikraum und eine geräumige moderne Küche runden das Bild von einem Bildungsprojekt ab, das seinen Gegenstand umfassend versteht.

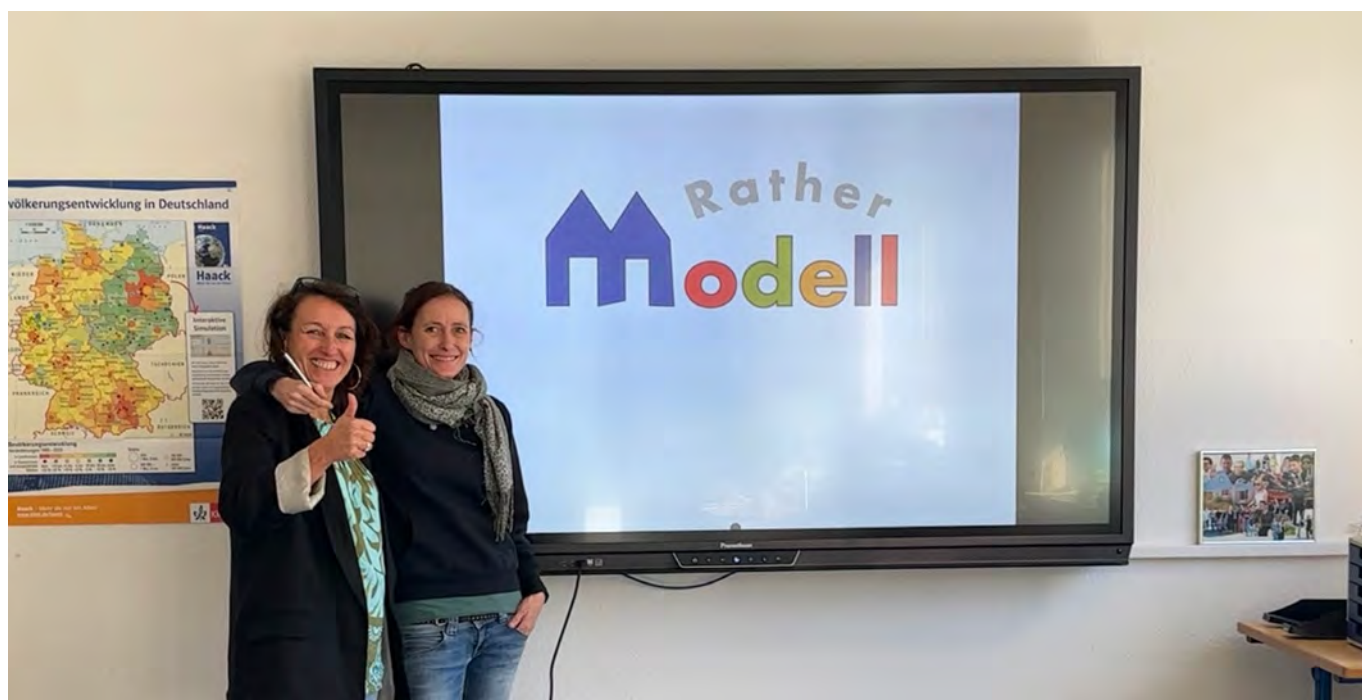
„Wir leben hier miteinander“, beschreibt Sonja Eck-Krizancic dann auch die Praxis im Rather Modell, Standort Halle 14. Ursprünglich 25, wegen eines personellen Engpasses gerade nur 19 Schüler*innen werden hier von vier Lehrkräften (eine in Vollzeit, drei in Teilzeit) und einer Sozialpädagogin betreut. Schüler*innen der neunten und zehnten Klasse werden auf den Hauptschulabschluss vorbereitet und vor allem in Englisch, Deutsch und Mathematik fit gemacht. Die jüngeren Schüler*innen bilden die größere Gruppe zwei. Sie haben noch mehr Freiräume, können sich vielfältig kreativ betätigen und in Ruhe herausfinden, in welchen Hauptfächern sie besonders viel Unterstützung benötigen. Alle Jugendlichen machen Betriebspraktika und werden zu ihren weiteren Perspektiven beraten. Bei Bedarf greift die Sozialarbeiterin auf ihr städtisches Netzwerk zu. Auch Elternarbeit gehört zum Angebot des Rather Modells. Und man bemüht sich um einen Austausch mit dem Jugendamt, wenn dieses involviert ist, sowie mit den Betreuer*innen derjenigen, die nicht mehr bei den Eltern wohnen. „Ich finde es wichtig, wenn in Hilfeplankonferenzen die Schulsituation mit einfließt“, sagt Yvonne Thrandorf. „Oft ist die ganz anders als die Situation in der Wohngruppe. Dort sind die vielleicht total aufmüppig, während es hier in der Schule super läuft. Dann darf auch dieses Positive in der Gesamtbetrachtung nicht fehlen. Überhaupt: Wenn möglichst alle Unterstützenden zusammenarbeiten, kann man viel mehr erreichen.“

Die zwei Standbeine Schule und Jugendhilfe sind ebenso Programm wie die normalerweise gute personelle Ausstattung im Rather Modell. Dass hieran in der deutschen Schullandschaft ansonsten gespart wird, trägt enorm zu dem Problem der Schulvermeidung bei, findet die Lehrerin.

„Ganz viele unserer Schülerinnen haben Mobbing erfahren und sich bei den Lehrkräften nicht aufgehoben und unterstützt gefühlt. Aber das ist ja auch kein Wunder in Klassen mit 33 Schüler*innen, wo man als Lehrkraft gar nicht alle im Blick haben kann und sich ein bisschen wie ein Dompteur vorkommt.“

Ein Symptom, kein Vergehen

Dass Schüler*innen zumeist nicht einfach aus Faulheit oder Übermut der Schule fernbleiben und man sie weder mit schulisch-pädagogischen noch mit schulrechtlichen Ordnungsmaßnahmen für die Schule zurückgewinnen kann, war eine Erkenntnis, die in den 1990er Jahren zur Gründung des Rather Modells geführt hat. Die damals stark zunehmende Zahl von Schulversäumnissen erforderte ein genaueres Hinschauen, und dieses brachte komplexe Belastungen der betroffenen Kinder und Jugendlichen ans Licht: Familienkrisen, Verwahrlosung, Missbrauchserlebnisse, ungünstige Wohnsituationen, beengte Wohnverhältnisse, alleinerziehende überlastete Elternteile und Langzeitarbeitslosigkeit in der Familie gehörten dazu. Aber auch Schulängste und -phobien beeinträchtigten damals schon das Selbstwertgefühl der jungen Menschen. Heute sind psychische Beeinträchtigungen zunehmend der Grund dafür, wenn Kinder und Jugendliche der Schule fernbleiben.





Strafe war offenbar keine passende Antwort auf diese Lebenslagen, die mit dem Schwänzen ja lediglich einen Ausdruck fanden. Das Rather Modell versuchte, ein niederschwelliges Angebot für die Schulverweiger*innen zu schaffen und ihnen schnelle Erfolge zu ermöglichen, z. B. im handwerklichen oder künstlerischen Bereich. Familienähnliche Strukturen sollten den Aufbau tragfähiger Beziehungen begünstigen, ein relativ offener Rahmen möglichst jede Provokation zum Regelbruch vermeiden. Mit einem Wechsel zwischen Einzel- und Gruppenarbeit wollte man dem beobachteten Rückzugsbedürfnis der Jugendlichen Rechnung tragen, die Identitätsfindung wohlwollend und konstruktiv begleiten.

Der 1997 gegründete gemeinnützige Verein „Rather Modell“ war ein Vorreiter in einer Schullandschaft, die das Problem lange tabuisiert und übersehen hatte. Seit 2012 unterstützt die Fachstelle Schulverweigerung der Stadt Düsseldorf zusätzlich Schulen darin, eigene Konzeptionen zur Prävention von und Intervention bei Schulverweigerung zu erstellen. Fachkräfte aus Schule und Jugendhilfe, Eltern und betroffene Schüler*innen können hier Rat und Hilfe erhalten.

Das Rather Modell gibt es aktuell an vier Standorten. In allen wirken Schule und Jugendhilfe zusammen, je nach Ausrichtung der beteiligten Schulen und der Jugendhilfeträger unterscheiden sich Zielgruppen und Ansätze geringfügig. Für Grundschüler*innen ist die Hilfe aufsuchend.

Schule allein kann es nicht richten

Im Standort Oberbilk haben sich die Martin-Luther-King-Förderschule und die Jugendberufshilfe Düsseldorf gGmbH zusammengenagt. Zusätzlich sind Lehrkräfte der Maria-Montessori-Gesamtschule in die Arbeit der „Halle 14“ eingebunden. Hier ist jetzt der Frühstückstisch gedeckt. Jeden Vormittag

trifft man sich dazu mit allen Anwesenden in großer Runde im ersten Stockwerk. Es gibt selbstgebackenes Brot und eine von den Schüler*innen hergestellte Möhrenbutter sowie Tomaten, Eier, Marmelade, Salami und Gouda. Aber die meisten Stühle sind unbesetzt. Ein paar Tage vor den Ferien sind viele Schüler*innen zu Hause geblieben, einige entschuldigt, andere nicht.

Schwänzen wird auch im Rather Modell nicht auf die leichte Schulter genommen. „Wenn jemand nicht da ist, wird sofort hinterher telefoniert“, erklärt Sozialpädagogin Yvonne Thrandorf. „Und wer es nicht schafft, hierherzukommen, wird von uns abgeholt.“ „Manchmal reicht unsere aufsuchende Arbeit sogar bis ans Bett“, ergänzt Sonja Eck-Krizancic. „Da ist es schon vorgekommen, dass Frau Thrandorf und ich beide vor Ort waren, eine am Fußende, eine am Bettrand und gefragt haben: ‚Was ist denn los?‘“ Den Eltern oder Betreuern sei die Einmischung der Lehrkräfte und Sozialpädagog*innen meistens willkommen. Bewirke so eine Intervention von außen doch in der Regel mehr als die gewohnten Appelle von Mutter oder Vater. Gelingt es, die Schüler*innen loszuziehen, dürfen sie in der Nähe der Schule wählen, ob sie aussteigen und allein die Schule betreten wollen oder gemeinsam mit den Betreuer*innen. Vorgeführt werden soll hier niemand. Lehrerin wie Sozialpädagogin betonen, man fördere das Verständnis für- und den Respekt voreinander. „Wenn wir den Eindruck haben, jemand lacht oder tuschelt über jemand anderen hinter dessen Rücken, fragen wir gleich nach. Alle wissen, dass jede und jeder hier eine eigene Geschichte hat und spezielle Unterstützung braucht,“ erklärt Yvonne Thrandorf. Die Jugendlichen beharrlich an Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit heranzuführen, gehört zu den Basics.



Schlüsselqualifikationen werden aber auch auf andere Weise befördert, etwa durch die Schülerfirma „Jumping cooks“. Das Cateringprojekt wurde bereits in den Anfängen des Rather Modells gegründet, damals noch als Brötchenservice im Hof

der Halle 14. Heute sei man in der Lage, für 150 Personen kalt-warme Buffets zu machen, vermerkt Sonja Eck-Krizancic stolz. „Wir haben schon Hochzeiten becatert. Wenn so etwas kommt, dann leihen wir uns einen Koch, der früher hier im Team war, aber jetzt woanders arbeitet.“ Die „Jumping Cooks“ rekrutieren sich fast immer aus den jüngeren Schüler*innen der Gruppe zwei, die auch in Hauswirtschaft unterrichtet werden. Die Teilnahme ist freiwillig, aber sehr begehrt, nicht zuletzt, weil die Schüler*innen-Arbeit bezahlt wird. Auch Sonja Eck-Krizancic ist mit von der Partie, wenn es gilt, 600 Waffeln für eine Verkehrsübungstagung zu backen oder zu einem Schuljubiläum Fingerfood zu reichen.

Rolle vorwärts

„Dann fragen Leute, die sonst ‚Hurensohn‘ und so etwas sagen, auf einmal ganz höflich: ‚Darf ich Ihnen noch etwas zu trinken bringen?‘ Da kommen plötzlich so gute Manieren hervor, weil man in eine andere Rolle geschlüpft ist. Hinterher sitzen wir oft noch zusammen und feiern uns. So ein Event ist fast wie ein Auftritt, und wenn der gut gelingt, kann man stolz sein.“

Die Aufträge schaffen Zusammenhalt, und auch das Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis sei nach so einer gemeinsamen Aktion ein anderes, freut sich Sonja Eck-Krizancic. Ein weiterer Vorteil der Schüler*innen-Firma: Von dem Geld, das sie einbringt, werden gemeinsame Unternehmungen gesponsert. In diesem Schuljahr sind ein Besuch im Phantasialand und eine Klassenfahrt in ein Skigebiet geplant.

Da möchte auch Isi gern dabei sein. Lange litt sie an einer unerkannten Aufmerksamkeitsdefizitstörung. Sie sei hyperaktiv gewesen, erzählt die 16-Jährige, habe sich schlecht konzentrieren können und sei dann auch noch gemobbt worden. Das habe ihr die Schule schon vor der Pandemie ein wenig verleidet, obwohl sie eigentlich gern lerne, sich mit den Lehrer*innen verstehe und auch die festen Abläufe in der Schule zu schätzen wisse.

In der Coronazeit schwänzte sie den Online-Unterricht und versäumte so viel Schulstoff, dass sie es mit der Angst bekam. Eine Depression bildete sich aus. Isi mied andere Menschen. „Wieder rauszugehen war wahrscheinlich eine Überwindung für viele in meinem Alter“, sagt die junge Frau mit der dunklen Stimme ernst. „Weil, wenn man ausgeschlossen ist oder sich ausgeschlossen fühlt, kann das dazu führen, dass man sich da reinsteigert und sich dann selbst isoliert.“ Sie begann Drogen zu konsumieren und es ging ihr noch schlechter. Sie färbte ihre Haare bunt und erregte damit Anstoß in ihrer Realschule. Als die Wiederholung des Schuljahres drohte, fand ihre Mutter für sie das Rather Modell. Mittlerweile ist sie schon zum zweiten

Mal hier. Ein erster Versuch, das Schuljahr noch zu schaffen, misslang. Das war in der Zeit, als ihr Vater starb.

Aber in diesem Jahr ist Isi durchgestartet. „Ich habe lange genug Zeit damit verbracht, Sachen zu machen, die schlecht für mich waren, schulisch und gesundheitlich“, findet sie. Jetzt will sie den Hauptschulabschluss machen und anschließend weiter darauf aufbauen. Der jungen Frau schwebt ein Beruf vor, bei dem sie ihr Interesse an Psychologie und Sozialwissenschaften einbringen kann. Dafür kommt sie jetzt auch zuverlässig zum Unterricht im Rather Modell: „Ich bekomme genug Input, dass ich fit für die Prüfungen werde, aber nicht so viel auf einmal, dass es mich überfordert.“ Auch menschlich fühlt sie sich von den Erwachsenen hier gut begleitet. „Wenn man ein Problem anspricht, gehen sie länger darauf ein, als man es sich vielleicht wünscht. Aber am Ende hat man es dann doch gebraucht.“

Viele Wege ins gelingende Leben

Auch Josefine möchte ihren Abschluss machen, aber sie ist skeptisch, ob ihre Noten dafür ausreichen werden. „Ich habe auch schon überlegt, eine Ausbildung, vielleicht zur Erzieherin, anzufangen und währenddessen meinen Schulabschluss nachzuholen. Die haben mir gesagt, dass das geht.“

Yvonne Thrandorf nickt. „Genau. Wir nehmen da immer so ein bisschen den Druck raus und sagen: Man muss nicht unbedingt mit 16 den Schulabschluss erreichen. Ihr seid noch so jung, und es gibt immer noch Wege, die ihr gehen könnt. Wir können z. B. eine Schulzeitverlängerung erwirken, so dass im Rather Modell nochmal ein Anlauf zum Abschluss genommen werden kann. Der Übergang in eine reguläre Ausbildung klappt meistens nicht, denn da wird schon ein hohes Maß an Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit vorausgesetzt. Aber es gibt auch gute berufsvorbereitende oder berufsorientierende Maßnahmen und nicht zuletzt auch eine geförderte Ausbildung, wo die Auszubildenden von Lehrkräften und Sozialarbeitern unterstützt werden. Wir sind gut vernetzt und lassen niemanden im Regen stehen.“

Autorin:

CORNELIA SCHÄFER

✉ cornelia.schaefer@gmx.de

Bilder:

S. 25: Werkraum

S. 26: Sonja Eck-Krizancic (Lehrerin) und Yvonne Thrandorf (Sozialarbeiterin)

S. 27: Ein Unterrichtsraum (oben), die Flying Cooks beim Zubereiten (unten)



Eine mögliche Antwort auf Schulabsentismus

GEMEINSAM FRÜHZEITIG HANDELN IM NETZWERK!

VON ELKE LEICK

Schulabsentismus ist in der Fachwelt derzeit ein brisantes Thema und keine Angelegenheit mehr von vereinzelt Schüler*innen oder einzelner Schulformen. Mittlerweile hat sich Schulabsentismus auf alle Schulformen ausgedehnt und zieht sich quer durch die Schüler*innenschaft.

Kommen die Schüler*innen vorwiegend aus von Armut betroffenen Stadtteilen und aus bildungsfernen oder prekären Elternhäusern, ist die Anzahl von schulabsentenden Schüler*innen an den Schulen höher. Hier sind städtische Schulen stärker betroffen als Schulen mit ländlichem Einzugsgebiet.

Gleichzeitig lässt der Zuzug von Menschen aus osteuropäischen Ländern die Anzahl der schulabsentenden Schüler*innen ansteigen.¹ Der Regionalverband Saarbrücken hat über einen freien Träger der Jugendhilfe Projektstellen mit pädagogisch qualifizierten Muttersprachler*innen personalisiert, die aufgrund ihrer Herkunft einen leichteren Zugang zur Zielgruppe

*„Das Ziel der Schulgemeinschaft muss sein, dass sich jede*r Schüler*in an der Schule gewertschätzt, willkommen und wahrgenommen fühlt.“*

haben und eine kultursensible Begleitung der Schüler*innen und ihrer Familien gewährleisten können. Hintergründe für einen mangelnden Schulbesuch ist gemäß der Projektleiter*innen, dass vielen Familien ein Schulbesuch fremd ist, dass sie Angst haben, ihre Kinder in „fremde Hände“ zu geben, dass sie Angst vor Diskriminierung und Ausgrenzung haben, dass sie aufgrund ihrer Sozialisation den Wert von Bildung nicht erkennen können, dass sie öfter umziehen, ohne eine Adresse zu hinterlassen, und ihr Kind nicht von der Schule abmelden, oder aber dass sie in der Fernhaltung ihrer Kinder vom Unterricht uneinsichtig sind.

Nach Aussage von vielen Schulleitungen im Regionalverband Saarbrücken ist im Schuljahr 2022/2023 neben der Anzahl der schulabsenten Schüler*innen an Gemeinschafts- und Förderschulen auch die Anzahl der schulabsenten Schüler*innen an Gymnasien und, leider auch erschreckend hoch, an den Grundschulen angestiegen.

Diese Feststellung bestätigen auch die an den Schulen tätigen Schulsozialarbeiter*innen, die schulpsychologischen Dienste der Landeshauptstadt und des Regionalverbandes Saarbrücken, die Bußgeldstellen der Landeshauptstadt und des Regionalverbandes Saarbrücken, der jugendärztliche Dienst im Gesundheitsamt des Regionalverbandes Saarbrücken, die Zentralstelle für polizeiliche Jugendsachen der Landeshauptstadt Saarbrücken, der soziale Dienst des Jugendamtes und die Beratungsstelle bei Schulabwesenheit in Trägerschaft der Diakonie Saar.

*„Die Höhe der gemeldeten Fehltage pro Schuljahr ist bei Schüler*innen in allen Altersgruppen angestiegen.“*

Im sozialen Dienst des Jugendamtes im Regionalverband Saarbrücken ist Schulabsentismus mittlerweile ein Moment, das bei der Gefährdungseinschätzung der fallverantwortlichen Mitarbeiter*innen als ein Gefährdungsrisiko gewichtet werden kann. Die Anzahl der Gefährdungsmittelungen, die Schulabsentismus als Auslöser oder mit als Anhaltspunkt für eine Gefährdung haben, sind im Jahr 2023 angestiegen. Ebenso ist die Höhe der gemeldeten Fehltage pro Schuljahr bei Schüler*innen in allen Altersgruppen angestiegen.

Im Regionalverband Saarbrücken, einer Gebietskörperschaft bestehend aus der Landeshauptstadt Saarbrücken, Mittelstädten und Umlandgemeinden, sind die Lehrkräfte an allen allgemeinbildenden Schulen gefordert, sich Fällen von Schul-

abwesenheit anzunehmen. Hierbei ist ein möglichst schnelles Handeln ratsam, da zeitnahe Reaktion den höchsten Erfolg verspricht. Der Schulleitung und den Lehrkräften kommt die Schlüsselrolle zu, jeder Form von Schulabwesenheit und jeder noch so geringen Fehlzeit von Schulversäumnissen unmittelbar nachzugehen.

Neben der gewissenhaften Dokumentation der Fehlzeiten ist es notwendig, bei jedem*jeder Schüler*in individuell und prozesshaft mit folgenden Fragestellungen vorzugehen:

- Welche Erscheinungsform von Schulabsentismus liegt vor?
- Welche schulrechtlichen Vorgaben sind zu beachten?
- Wie binde ich schnellstmöglich die sorgeberechtigten Elternteile ein?
- Welche Präventions- und Interventionsmaßnahmen gibt es?
- Welche Netzwerkpartner ziehe ich zu welchem Zeitpunkt ein?
- Welche Handlungskonzepte setze ich ggf. analog einem Hilfeplan in der Jugendhilfe mit klaren Auflagen und Zeitvorgaben um?

Um Schulabwesenheit effektiv entgegenzuwirken, bedarf es der Verantwortungsgemeinschaft der unterschiedlichen Professionen an der Schule sowie auch der externen Netzwerkpartner*innen.

Allem voran geht die Haltung der Aufmerksamkeit für jeden einzelnen*einzelne Schüler*in. Beispielhafte Fragestellungen sind hierbei elementar zu berücksichtigen:

- Gibt es Ausgrenzungstendenzen durch die Klassengemeinschaft? Eventuell sogar Mobbing?
- Ist das Kind seelisch belastet?
- Wird es vom Elternhaus vernachlässigt?

Das Ziel der Schulgemeinschaft muss sein, dass sich jede*r Schüler*in an der Schule gewertschätzt, willkommen und wahrgenommen fühlt. Dies wird sich positiv auf die Schulanwesenheit auswirken. Gerade leistungsschwächere Schüler*innen bedürfen der Ermutigung, des Lobs und der Förderung.

Ein wichtiger Faktor für einen regelmäßigen Schulbesuch für Schüler*innen, die mit der Schule nur schwer zurechtkommen, ist die vertrauensvolle Beziehung zwischen Schülerschaft und Lehrkräften oder zumindest zu einem anderen Erwachsenen am Lern- und Lebensort Schule. Der an vielen Schulformen im Vordergrund stehende Leistungs- und Bildungsauftrag sowie große Klassen, Binnendifferenzierung und Inklusion lässt Lehrkräften wenig Zeit, sich Schüler*innen mit herausfordernden Verhalten gezielt zu widmen.

Entscheidend für einen regelmäßigen Schulbesuch ist die Rolle der Eltern. Bei Schulversäumnissen, auch noch so geringen, müssen sie frühzeitig einbezogen werden. Oftmals existiert bei den Eltern kein Wissen über die Schulpflicht und darüber, dass die Vernachlässigung derselben ein Straftatbestand ist. Die Eltern von schulabsenten Schüler*innen sind oft bildungsfern, oft schwer erreichbar, reagieren häufig nicht auf Anrufe oder Messenger-Dienste, auf postalische Anschreiben oder Mitteilungen im Klassenheft. Elternteile, die negative Erfahrungen mit der Schule gemacht haben, übertragen dies oft auf ihre Kinder und hier gilt es, Barrieren abzubauen und Vertrauen zu gewinnen.

*„Die Schulsozialarbeiter*innen bilden mit den Lehrkräften das Kernteam der Schule.“*

Seit August 2020 ist mit Einführung des Programms „Schulsozialarbeit an allgemeinbildenden Schulen im Saarland“ flächendeckend an allen Schulen im Saarland Schulsozialarbeit auf der Grundlage gemeinsam entwickelter und beschlossener Kriterien zwischen dem Ministerium für Bildung und Kultur und den Landkreisen / dem Regionalverband Saarbrücken installiert worden.

Die Schulsozialarbeiter*innen bilden mit den Lehrkräften das Kernteam der Schule. Sie arbeiten mit den Lehrkräften gleichberechtigt zusammen, um Schüler*innen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und sind feste, teilweise auch stimm-berechtigte Mitglieder in unterschiedlichen Mitbestimmungsgremien. Sie sind nach den Lehrkräften und der Schulleitung die Erstinstanz, die bei Schulabwesenheit tätig wird.

Neben dem Handlungsrepertoire in der Intervention, das bei bereits eingetretenen Fällen von Schulabwesenheit notwendig ist, tragen die Schulsozialarbeiter*innen mit ihren Präventionsangeboten dazu bei, Schulabwesenheit zu verhindern. Sie führen Sozialkompetenztrainings und Klassenräte durch und verbringen Anfang des Schuljahres erlebnispädagogische Tage mit der Klasse und der Klassenleitung im Schullandheim, um die Klassengemeinschaft zu fördern. Schulsozialarbeiter*innen bieten Konflikttrainings an, arbeiten in der Gewaltprävention gemeinsam mit externen Netzwerkpartnern und bilden Mediator*innen aus. Sie werben für und qualifizieren Schüler*innenpatenschaften im Übergangsbereich von einer Schulform zu einer anderen oder bei einem Schulwechsel, bilden Pausenengel aus und führen Gruppenangebote im sportlichen, musischen oder kreativen Bereich durch.

Der größte Teil der Schulsozialarbeit besteht im Regionalverband Saarbrücken mittlerweile in der Krisenintervention und der erweiterten Einzelfallberatung von Schüler*innen, der Beratung von Elternteilen und der Lehrerschaft. Hier ziehen die Schulsozialarbeiter*innen auch andere Dienste mit hinzu.

Ausgehend davon, dass dem Auftreten von Schulabsentismus nur in der Verantwortungsgemeinschaft von verschiedenen Netzwerkpartner*innen gemeinsam mit den primär verantwortlichen Lehrkräften und Schulleitungen entgegengesteuert werden kann, haben die Koordinator*innen der Schulsozialarbeit im Regionalverband Saarbrücken und die schulpsychologischen Dienste des Regionalverbandes und der Landeshauptstadt Saarbrücken eine regionale Arbeitsgemeinschaft Schulabwesenheit, bestehend aus den wichtigsten involvierten Akteur*innen, gegründet.

Erklärtes Ziel der Arbeitsgemeinschaft Schulabwesenheit ist, die Zusammenarbeit der Netzwerkpartner enger zu gestalten und die bei allen Professionsgruppen zu geringen Ressourcen und Abläufe so zu optimieren und zu synchronisieren, dass im Einsatz gegen Schulabsentismus Synergieeffekte erzielt werden. Gleichzeitig soll der derzeitige Kooperationsleitfaden Schule und Jugendhilfe im Regionalverband Saarbrücken bei Schulverweigerung² überarbeitet werden und in eine Handlungsempfehlung münden, die den Schulen und Netzwerkpartner*innen als Arbeitshilfe dient.

Ein weiteres klar formuliertes Ziel der AG ist, das Ministerium für Bildung und Kultur anzuregen, sich dem Phänomen des Schulabsentismus inhaltlich zu widmen und den allgemeinbildenden Schulen eine verbindliche schulformspezifische Vorlage zur Verfügung zu stellen, wie Lehrkräfte und Schulleitungen im Fall von Schulabwesenheit zu verfahren haben.

In Planung ist ein Termin mit Vertreter*innen des Ministeriums für Bildung und Kultur, in welcher Weise die in der AG vertretenen Schulleitungen ihre Datenerhebung von schulabwesenden Fällen vorstellen und die Netzwerkpartner*innen Stellungnahmen vorlegen, in welcher Weise und in welchem Ausmaß ihre Arbeit von der höheren Anzahl von Schulabsenten betroffen ist. Kategorien der statistischen Erfassung der vier erhebenden Schulen sind die verschiedenen Formen des Schulabsentismus wie Schulschwänzen, Zurückhalten von der Schule und angstbedingte Schulabwesenheit.³

- Beim Schulschwänzen bleiben Schüler*innen aus eigener Initiative und ohne Wissen der Erziehungsberechtigten der Schule fern. Die Zeit verbringen sie im öffentlichen Raum meist mit Peers und setzen sich dabei auch Gefahren aus.
- Bei der Erscheinungsform des Zurückhaltens wird das Fernbleiben von den Eltern im weitesten Sinne geduldet oder unterstützt und formal entschuldigt.

- Bei der Erscheinungsform der angstbedingten Schulvermeidung/Schulverweigerung sind soziale Ängste, Leistungsängste oder Trennungsängste die Ursache.

Außerdem haben die Schulen die Anzahl der Schüler*innen erfasst, bei denen eine Attestpflicht von der Schulleitung gefordert wurde, bei denen der Kinder- und Jugendärztliche Dienst eingeschaltet wurde, bei denen eine Anzeige beim Ordnungsamt gemacht wurde, bei denen eine polizeiliche Zuführung erfolgte, bei denen der soziale Dienst des Jugendamtes um Mithilfe gebeten wurde, bei denen das Familiengericht angerufen und wo ein Strafantrag gegen die Erziehungsberechtigten gestellt wurde.

Inzwischen haben sich die primären Netzwerkpartner*innen wie die Schulsozialarbeit, der schulpsychologische Dienst, die Beratungsstelle bei Schulabwesenheit und die Bußgeldstellen positioniert, wie sie mit ihrer Profession Schulen in der Herausforderung der Schulabwesenheit mit unterstützen. Exemplarisch dargestellt sei hier die:

Vorgehensweise der Schulsozialarbeiter*innen des Regionalverbandes Saarbrücken

Die Schulsozialarbeit sollte nach Möglichkeit über jeden Fall von Schulabwesenheit informiert werden, sobald dieser von der zuständigen Lehrkraft als solcher geprüft wurde. Ab welchem Zeitpunkt die Schulsozialarbeit in die Kooperation eingebunden wird, wird schulstandortspezifisch zwischen dieser und der Schulleitung/Lehrkraft festgelegt. Die Schulsozialarbeit entscheidet und priorisiert nach ihrer Arbeitskapazität und nach Absprache mit der Schulleitung/Lehrkraft, ob und in welcher Form sie tätig wird.

Schulsozialarbeiter*innen beraten Lehrkräfte und sonstige Professionen im System Schule über die Ergreifung geeigneter Interventionsmaßnahmen, sie führen Gespräche mit Schüler*innen und Erziehungsberechtigten und/oder Lehrkräften durch, um Hintergründe des Fernbleibens zu klären. Sie beziehen weitere Hilfesysteme in enger, zeitnaher Rückkoppelung mit der zuständigen Lehrkraft, Schüler*in und Erziehungsberechtigten mit ein und begleiten, falls erforderlich, Schüler*innen zu Beratungsstellen oder dem Jugendamt.

Im Einzelfall kann die Schulsozialarbeit auch Hausbesuche durchführen. Ob die Schulsozialarbeit den Hausbesuch alleine oder in Begleitung einer Lehrkraft oder einer anderen pädagogischen Fachkraft aus dem multiprofessionellen Team durchführt, ist fallabhängig und obliegt der Entscheidung der

Schulsozialarbeit. Im Falle eines Erstkontaktes führt die Schulsozialarbeit den Hausbesuch nicht alleine durch.

Fazit:

Schulabsentismus im Sinne des Versäumens von Unterricht ist ein zentraler Risikofaktor für die Bildungs- und Lebensbiografie von Schüler*innen. Häufige Fehlzeiten erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass Bildungsziele nicht erreicht werden und der Übergang in Ausbildung und Arbeit misslingt.

Der kontinuierliche Schulbesuch und ein damit verbundener Bildungsabschluss ist Garant für gesellschaftliche Teilhabe und für eine prosperierende Gesellschaft. Folglich tragen hier nicht nur die Landesbehörden, sondern auch der Bund durch ihre Bildungspolitik Verantwortung für die Zukunft unserer Gesellschaft.

Eine berechtigte Frage in der Bewältigung des Schulabsentismus ist die Frage der zur Verfügung stehenden Ressourcen und einer angemessenen Personalausstattung. Ein größeres Personalvolumen von Lehrkräften, Schulsozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen und von anderen pädagogischen Fachkräften im multiprofessionellen Kontext Schule wären hier hilfreich und eine gut getätigte Investition.

Autorin:

ELKE LEICK arbeitet als Diplomsozialarbeiterin beim Jugendamt Regionalverband Saarbrücken, Koordination Schulsozialarbeit.

✉ Elke.Leick@rvsbr.de

Anmerkungen:

- 1 Siehe Artikel von Schweitzer, Helmut: Schulabsentismus von Kindern mit Migrationsgeschichte aus Südosteuropa, in: Sozial Extra, Heft 2/2023 (S. 68–73).
- 2 Siehe Homepage des Regionalverbandes: <https://www.regionalverband-saarbruecken.de/bildung/schulsozialarbeit>.
- 3 Zusammenfassung aus Ricking/Albers (2019: 11 ff.): Schulabsentismus – Intervention und Prävention.



„DIE ZUKUNFT IST GESICHERT“

*Nachholen des Schulabschlusses als Voraussetzung für einen
erfolgreichen Einstieg in Schule und Beruf*

VON MAG.A. KARIN BITTNER

Ein Praxisbericht aus den Wiener Volkshochschulen am Bei-
spiel des Modells erwachsenengerechter Pflichtschulabschluss.

Frühzeitiger Schul- beziehungsweise Ausbildungsabbruch und fehlende schulische Basisbildung sind sowohl individuelle als auch gesellschaftlich relevante Probleme. Ein fehlender Schulabschluss erschwert den erfolgreichen Einstieg in eine schulische oder berufliche Ausbildung und trägt dazu bei, dass betroffene Personen mittel- und langfristig stärker von sozialer Ausgrenzung oder Arbeitslosigkeit betroffen sind. Die Gründe dafür sind in den meisten Fällen komplex und sowohl auf individueller als auch auf sozialer und institutioneller Ebene zu finden. Ein Schulabbruch ist in vielen Fällen durch eine schwierige psychosoziale Situation, fehlende Unterstützungsangebote sowohl im engen sozialen Umfeld als auch innerhalb der Schule bzw. bereits länger andauernde Probleme in Bezug auf Lernerfolg, Kompetenzerwerb und Motivation zu finden.¹

Die Wiener Volkshochschulen bieten mit dem Modell des erwachsenengerechten Pflichtschulabschlusses die Chance, den Schulabschluss außerhalb der Schule – möglichst erfolgreich – nachzuholen. Der hier vorliegende Praxisbericht zeigt beispielhaft, wie Menschen, die nicht mehr schulpflichtig (>15 Jahre) sind, ihren Schulabschluss nachholen können und welche Unterstützungsangebote innerhalb dieser Lehrgänge bei diesem Vorhaben hilfreich sind.

„Österreich hat mit der ‚Ausbildung bis 18‘ ein dichtes Netzwerk an Beratungs-, Betreuungs- und Ausbildungsangeboten geschaffen.“

Die Zielgruppen:

Die Gründe, warum Teilnehmer*innen an den Pflichtschulabschluss-Lehrgängen keinen Schulabschluss haben, sind vielfältig:

Bei zugewanderten schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen verzögert sich der erfolgreiche Einstieg in das österreichische Regelschulwesen dadurch, dass die Bildungssprache Deutsch noch nicht ausreichend beherrscht wird, um den Unterricht folgen und Prüfungen erfolgreich absolvieren zu können. Aber nicht nur die Sprache, sondern auch die psychosoziale Situation von Kindern und Jugendlichen mit Flucht- und Migrationserfahrung, das fehlende familiäre und soziale Umfeld, aber auch die rechtlichen Rahmenbedingungen (Angst vor Abschiebung), prekäre finanzielle Verhältnisse, beengte Wohnsituationen, Verunsicherung durch neue Vorgaben, Regeln, Werte und Strukturen etc. führen dazu, dass die Schule nicht erfolgreich abgeschlossen werden kann.

Jugendliche und Erwachsene mit ausländischen schulischen (Teil-)Abschlüssen und beruflichen Ausbildungen kämpfen in vielen Fällen mit der fehlenden formalen Anerkennung.

Geflüchtete Menschen haben in ihren Herkunftsländern oft keine Möglichkeit, an schulischer Bildung teilzunehmen, bzw. hat die oft jahrelange Flucht die Fortsetzung einer schulischen Ausbildung verhindert.

Aber auch junge Menschen, mit und ohne Migrationshintergrund, die das österreichische Schulsystem durchlaufen, können aufgrund von persönlichen Krisen, Erkrankungen und mangelnder familiärer oder institutioneller Unterstützung keinen Schulabschluss erlangen.

Entwicklung des Angebotes – kurze Rückschau

Die Wiener Volkshochschulen blicken auf mehr als 30-jährige Erfahrung beim Nachholen von Bildungsabschlüssen außerhalb des Regelschulwesens zurück. Ab 1991 wurden die ersten Hauptschulabschlusskurse und vorbereitende Deutschkurse ins Leben gerufen.

Seit 2012 sind die Bereiche Basisbildung und Nachholen des Pflichtschulabschlusses im Geschäftsbereich Initiative Erwachsenenbildung (IEB), einem Programm, das österreichweit kostenlos Basisbildung und Pflichtschulabschlüsse fördert, zusammengefasst. Fix verankert sind begleitende Angebote wie Berufs- und Bildungsorientierung, Ausbildungscoaching, sozialpädagogische Begleitung sowie Übergangsberatungsangebote.²

Erreichung der Zielgruppen: Zusammenarbeit mit Beratungs- und Betreuungseinrichtungen

Österreich hat mit der „Ausbildung bis 18“ ein dichtes Netzwerk an Beratungs-, Betreuungs- und Ausbildungsangeboten geschaffen. Betreuungs- und Beratungseinrichtungen für Geflüchtete und Menschen mit Migrationsgeschichte sowie das Jugendcoaching (siehe Abschnitt Jugendcoaching) spielen bei der Weiterleitung an die Pflichtschulabschluss-Lehrgänge in den Wiener Volkshochschulen eine zentrale Rolle. Etwa 75 % der Interessent*innen werden direkt von den genannten Organisationen an die Beratungsstelle weiter verwiesen. Interessent*innen werden aber auch durch die Geschäftsstellen des Arbeitsmarktservice Österreich vermittelt.

Vorbereitung auf den Pflichtschulabschluss: Basisbildung und Brückenkurse

Für die Teilnehmer*innen mit Basisbildungsbedarf werden im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung je nach Alter, Bedürfnissen und Bedarfen vorbereitende Kurse auf unterschiedlichen Niveaustufen angeboten. Der Kurseinstieg in Basisbildung, Brückenkurse und Pflichtschulabschluss erfolgt nach einer umfangreichen Einstiegsberatung mit Kompetenz-Check und individuellem Beratungsgespräch.

Die Pflichtschulabschluss-Lehrgänge

Der Pflichtschulabschluss entspricht dem Abschluss der 8. Schulstufe, berechtigt zum Besuch von weiterführenden Schulen und erleichtert den Zugang zu beruflicher Erstausbildung (z. B. Lehre).

Der erwachsenengerechte Pflichtschulabschluss bereitet Jugendliche (ab 16 Jahren) und Erwachsene in durchschnittlich zehn Monaten gezielt auf die Externisten-Abschlussprüfungen³ vor. Geboten wird kompetenzbasierter und handlungsorientierter Unterricht. Inhalte und Themen sowie eingesetzte Materialien knüpfen an den Lebenswelten und den Vorerfahrungen der Teilnehmer*innen an.

Gleichbehandlung, Mehrsprachigkeit und Diversität werden wertschätzend thematisiert, Zugehörigkeitsordnungen und Ausgrenzungsmechanismen, die entlang unterschiedlicher Differenzlinien wie Nationalität, Ethnizität, Geschlecht, Behinderung, Alter, sexuelle Orientierung und sozialer Status entstehen, werden kritisch reflektiert. Die Teilnehmer*innen werden in ihrer Fähigkeit, alltagspraktische Lernaufgaben selbstständig und in Kooperation mit anderen zu lösen, gestärkt. Die gewählten Lehr- und Lernarrangements bieten Gelegenheit zur Entwicklung überfachlicher Kompetenzen (methodischer, personaler und sozialer Kompetenzen wie z. B. verantwortungsvolle und gezielte kritische Mediennutzung, Selbstbewusstsein, Konfliktlösungsfähigkeit) (vgl. n. 4).

Darüber hinaus erfolgt Unterstützung bei der Orientierung bei der Berufs- und Ausbildungswahl und durch Lernberatung.

Die Sozialpädagogische Begleitung

Sowohl in den Pflichtschulabschluss-Lehrgängen als auch in der Basisbildung wird begleitend Sozialpädagogische Beratung angeboten.

Die Sozialpädagogische Beratung stellt für Teilnehmer*innen, aber auch für Unterrichtende und Programmmanager*innen eine wichtige Ressource dar, die als stabilisierendes Unterstützungsangebot fungiert. Die Sozialpädagogische Beratung soll die Teilnehmer*innen entlasten und ihnen ermöglichen, sich auf das Lernen konzentrieren. Damit soll nach Möglichkeit ein Kurs-„drop-out“ verhindert werden.

Die Berater*innen verfügen über unterschiedliche Grundausbildungen; das Team besteht überwiegend aus Sozialarbeiter*innen, Sozialpädagog*innen und Psycholog*innen. Die von der Initiative Erwachsenenbildung definierten Qualifikationen für die Sozialpädagogische Beratung ermöglichen es auch Quereinsteiger*innen mit Erfahrung im Bereich Jugend- und Bildungsarbeit oder Coaching als Sozialpädagogische Berater*innen tätig zu sein.

Organisation und zeitliche Verfügbarkeit

Beratung und Betreuung erfolgt nach Terminvereinbarung, um ausreichend Zeitressourcen zur Verfügung stellen zu können. Die erste Kontaktaufnahme mit den Teilnehmer*innen erfolgt in den Kursen selbst. Die Kooperation zwischen sozialpädagogischen Berater*innen und Unterrichtenden spielt dabei eine große Rolle, da die Unterrichtenden insbesondere zu Lehrgangsbeginn nach Absprache mit den Teilnehmer*innen für den weiteren Beratungsprozess relevante Informationen an die Berater*innen weiterleiten und umgekehrt.

Die Beratungen erfolgen meist vor Unterrichtsbeginn und nach Unterrichtsende. In Notfällen und Krisensituationen kann ein Beratungstermin auch sofort vor Ort und auch während der Unterrichtszeit in Anspruch genommen werden. Die Sozialpädagogische Beratung verfügt über eigene niederschwellig erreichbare Beratungsräumlichkeiten an jedem IEB-Standort, die allen Teilnehmer*innen zu Beginn der Kurse bekannt gemacht werden und für alle leicht erreichbar sind.

„Die Stärkung der Selbstermächtigung, Reflexionsfähigkeit und Zielfokussierung spielen immer eine große Rolle.“

Inhalte der Sozialpädagogischen Beratung

Die sozialpädagogischen Berater*innen fungieren als erste Anlaufstelle für die Teilnehmer*innen. Daher landen Anfragen zu diversen Themen bei den Berater*innen. Häufig sind es Fragen zu Grundsicherung, Schulden, Aufenthalt, Konflikten innerhalb der Familie, Gewalt in der Familie, Wohnen, Konflikten im Lehrgang mit Unterrichtenden oder anderen Lernenden, Sucht, Schwangerschaft, Beihilfen, Lernproblemen, Auswirkungen von Traumatisierungen etc. In vertraulichen Einzelgesprächen werden gemeinsam Problemlagen und Veränderungsbedarfe geklärt, Ressourcen erhoben, Ziele formuliert und die Zielerreichung überprüft. Die Berater*innen arbeiten im Methodenmix, je nach Bedarf mit einem systemisch-lösungsorientierten, personenbezogenen Beratungsansatz, Empowerment- bzw. Case-Management-Methoden. In jedem Fall spielen die Stärkung der Selbstermächtigung, Reflexionsfähigkeit und Zielfokussierung eine große Rolle. Je nach Thema wird eng mit spezialisierten Beratungsangeboten in Wien zusammengearbeitet und im Bedarfsfall an spezielle Einrichtungen und Institutionen weitergeleitet. Die Berater*innen organisieren und führen – bei Bedarf unter Einbeziehung externer Expert*innen – Inforeveranstaltungen und Workshops zu relevanten Themen durch: z. B. Gesundheit, Liebe – Sexualität – Zärtlichkeit, Rechte und Pflichten von Jugendlichen/Lehrlingen etc. Die

Auswahl der Infoveranstaltungen und Workshops richtet sich nach den Bedürfnissen und Bedarfen der Lernenden.

Übergangsberatung und Betreuung von Schnittstellen

Um die sozialpädagogische Begleitung während der Kurse erfolgreich abzuschließen, ist die Zusammenarbeit mit den Geschäftsstellen des Arbeitsmarktservices bzw. mit Ausbildungslehrgängen, Schulen, Betrieben, Jugendcoachingeinrichtungen, überbetrieblichen Lehrausbildungen etc. notwendig. Die Berater*innen halten mit den relevanten Schnittstellen Kontakt und vereinbaren bei Bedarf konkrete Termine für den erfolgreichen Übertritt in weiterführende Kursangebote.

Schnittstelle Jugendcoaching⁵ und Bildungsberatung Wien⁶

Teilnehmer*innen der Pflichtschulabschluss-Lehrgänge bis 19 Jahre und mit sozialemotionaler Beeinträchtigung bis 25 Jahre werden nicht nur durch die Sozialpädagogische Beratung, sondern auch durch das VHS Jugendcoaching betreut. Je nach Bedarf kommen Jugendcoaches ein bis zwei Mal pro Woche an den Standort und erarbeiten mit den Teilnehmer*innen ihre Stärken bzw. passende Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten, unterstützen beim Verfassen von individuellen Bewerbungsunterlagen, bei der Lehrstellensuche, üben für Vorstellungsgespräche und Aufnahmetests. Für Teilnehmer*innen ab 25 Jahren wird Bildungsberatung durch die Sozialpädagogische Beratung angeboten. Hier wird die Schnittstelle zur Bildungsberatung Wien aktiv genutzt.

Erfolg durch Zusammenspiel von Angeboten und Begleitung

Eine gute Zusammenarbeit zwischen Berater*innen, Sozialpädagog*innen, Jugendcoaches, Unterrichtenden, ein grundsätzlich wertschätzender Umgang untereinander sowie bedarfsorientierte Kursangebote stellen die Basis für den Erfolg dar. Hilfreich ist es, wenn die unterschiedlichen Berufsgruppen im multiprofessionellen Team ein klares Bild von den eigenen Aufgaben und Tätigkeiten, aber auch von den Tätigkeiten und Aufgabenfeldern der anderen Professionist*innen im Team haben. Um eine erfolgreiche Zusammenarbeit zu gewährleisten, ist ein regelmäßiger Austausch in Teams zu Inhalten, Didaktik/Methodik, zu Zielgruppen, zu gemeinsamen Herausforderungen und Zielsetzungen notwendig.

Die Rahmenbedingungen für den Austausch benötigen eine institutionelle Verankerung und sind daher als integraler Bestandteil des gesamten Bildungsangebots definiert. Daher unterliegen nicht nur die IEB-geförderten Angebote an den Wiener Volkshochschulen, sondern auch die Sozialpädagogische Betreuung inhaltlichen und formalen Standards.

Strahlende Gesichter, herzliche Umarmungen und angeregte Gespräche bei der Zeugnisübergabe zeigen, dass in den Pflicht-

schulabschluss-Lehrgängen eine wertschätzende und lernförderliche Atmosphäre herrscht. Ein Absolvent, der eine Ausbildung im Bereich der Pflege starten möchte, sagte in seiner Abschlussrede: „Es war nicht immer leicht, aber wir haben viel Unterstützung durch die Unterrichtenden, Sozialpädagog*innen und Programmverantwortlichen bekommen, es war eine schöne Zeit, an die wir uns sicher lange positiv erinnern werden.“⁷

Autorin:

Mag.a. Karin Bittner, Fachkoordinatorin Pflichtschulabschluss-Lehrgänge, Die Wiener Volkshochschulen GmbH
✉ karin.bittner@vhs.at

Anmerkungen:

- 1 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien 2022: Frühzeitiger Schul- und Ausbildungsabbruch: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/schulabbruch.html#Fakten%20und%20Daten> (letzter Aufruf: 01.10.2023).
- 2 Initiative Erwachsenenbildung: <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/start> (letzter Aufruf: 01.10.2023).
- 3 Schulabschlüsse und Prüfungen, für die man in der Regel in eine Schule geht, können auch ohne regulären Schulbesuch abgelegt werden. Das geht in Österreich in Form einer Externistenprüfung. Gelernt wird nicht in der Schule, sondern extern (z.B. eigene Vorbereitungskurse, Nachhilfe, Selbststudium), und man kommt nur für Prüfungen in die Schule.
- 4 Bundesministerium für Bildung und Frauen, Wien 2012: Curriculum. Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Pflichtschulabschluss-Prüfung. Autor*innen: Dipl.-Päd.in Romana Böcksteiner, Mag.a Manuela Bonifer-Jungwirth, Mag.a Edith Draxl, Angela Feichtinger, Dipl.-Ing. Helmut Hattmannsdorfer, Dipl.-Päd.in Beate Helberger, Mag.a Ana Hoffner, Kurt Kremzar, Mag.a Birgit Krupka, Mag.a Sonja Muckenhuber, Mag.a Gabriele Raab, Mag.a Elke Schildberger, Mag.a Judith Veichtlbauer, Mag.a Birgit Waltenberger, Mag.a Friederike Weber, Mag.a Barbara Zach; http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/basisbildung_curriculum.pdf (letzter Aufruf: 01.10.2023).
- 5 NEBA Jugendcoaching: <https://www.neba.at/jugendcoaching/warum-jugendcoaching> (letzter Aufruf: 01.10.2023).
- 6 Bildungsberatung Wien: <https://www.bildungsberatung-wien.at/> (letzter Aufruf: 01.10.2023).
- 7 Website der Wiener Volkshochschulen: Junge Bildung: <https://www.vhs.at/de/e/jungebildung/b/2023/08/07/pflichtschulabschluss> (letzter Aufruf: 01.10.2023).
Externistenprüfungen: https://erwachsenenbildung.at/bildungsinfo/zweiter_bildungsweg/externistenpruefung.php#was_externisten (letzter Aufruf: 05.10.2023).



JUGENDHILFE UND SCHULE – **Distanz verringern**

VON REBECCA ECKHARDT, ROMAN RIED,
MELANIE SOMMER

Schuldistanz von Schüler*innen zeigt sich in der Regel in einer Wechselwirkung von individuellen Persönlichkeitsmerkmalen und verschiedenen Lebenswelten (u. a. Schule, Elternhaus, Peers). Auf diese komplexe Ausgangslage kann kein System, keine Profession alleine ausreichend reagieren.

Um Schuldistanz wirksam zu reduzieren, braucht es das abgestimmte Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe auf verschiedenen Ebenen: Zwischen den beteiligten Fachkräften, zwischen Schule und Jugendamt sowie in der Kommune. Im Bezirk Berlin-Neukölln wird diese Zusammenarbeit seit 2017 zielgerichtet entwickelt. Elemente sind dabei (1) die bezirkliche Koordinierung und Steuerung, (2) der Handlungsplan Schuldistanz, (3) die Schulsozialarbeit sowie (4) das Schuldistanzteam des Jugendamtes. Im Folgenden werden diese Elemente sowie der gemeinsame Arbeitsprozess im Bezirk vorgestellt.

Ausgangslage: Berlin-Neukölln weist bei 60 öffentlichen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen mit knapp 28.500 Schüler*innen eine hohe Schulabbrecher*innenquote, viele Schüler*innen ohne Schulabschluss sowie eine hohe Anzahl an schuldistanzierten Schüler*innen auf. Die Frage, wie die Quoten gesenkt werden können, ist für die regionale Schulaufsicht, das Jugendamt und die Fachkräfte an den Schulen seit Jahren präsent. Antworten waren u. a. der Ausbau der Schulsozialarbeit, die Arbeit mit dem berlinweiten Handlungsplan Schuldistanz, ein bezirkliches Rahmenkonzept zur Kooperation von Schule – Jugendhilfe sowie eine Stelle im Jugendamt für die Koordination Jugendhilfe – Schule. So richtig diese Ansatzpunkte waren, der Erfolg dieser Aktivitäten hinsichtlich der Verringerung der Schuldistanzquote blieb bescheiden. Gründe waren u. a.: Das Rahmenkonzept war das Produkt weniger (koordinierender) Personen und wurde von der Praxis kaum zur Kenntnis genommen. Ähnlich beim Handlungsplan Schuldistanz – er war vielen bekannt, aber nicht handlungsleitend für die Praxis. Die koordinierende Stelle im Jugendamt war mit Aufgaben überfrachtet und über einen längeren Zeitraum nicht mehr besetzt.

Schuldistanzangebote) sowie die Umsetzung des bezirklichen Rahmenkonzepts.

In enger Abstimmung mit der regionalen Schulaufsicht, dem Gesundheitsamt sowie der bezirklichen AG nach § 78 SGB VIII „schulbezogene Sozialarbeit“ (SBS) wurde eine Entwurfsfassung eines neuen Rahmenkonzepts zur Kooperation von Schule, Jugendhilfe und Gesundheit erstellt. Bei einem Werkstattgespräch wurde der Entwurf mit ca. 100 Fachkräften (u. a. Schulleitungen, Lehrkräfte, Schulsozialarbeitende, Mitarbeiter*innen des SIBUZ, der regionalen Schulaufsicht und der beteiligten Ämter) diskutiert und fortgeschrieben. Nach weiteren Gesprächsrunden mit Schulleitungen, freien Trägern, dem Schul- und Gesundheitsamt, mit Eltern- und Schüler*innenvertretungen und Leitungskräften des Regionalen Sozialen Dienstes (RSD) konnte nach einem einjährigen partizipativen Prozess das Rahmenkonzept bereichs- und politikübergreifend durch den Jugendhilfe- und Bildungsausschuss verabschiedet werden. Das Konzept beschreibt die Arbeits-, Vernetzungs- und Koordinierungsstrukturen im Bezirk. Die Mitwirkung von Schulleitungen und Trägervertreter*innen in der Koordination sowie die regelmäßige Thematisierung des Rahmenkonzepts in den bezirklichen Besprechungsstrukturen (AG nach § 78 SGB VIII, Schulleitungsrunden, Teamleitungen des RSD, Bildungsverbänden) haben wesentlich dazu beigetragen, dass das Konzept im Bezirk bekannt ist und „gelebt“ wird. Sechs relevante Themenfelder sind darin mit Maßnahmen und Handlungszielen unterlegt. Schuldistanz ist eines davon. Erste Maßnahme war die Einrichtung einer bereichsübergreifenden Arbeitsgruppe (AG) zur Überarbeitung des Handlungsplans Schuldistanz.

1 **Bezirkliche Koordinierung und Steuerung**

Mit der Neubesetzung (2017) wurde dieser Aufgabenbereich im Jugendamt auf zwei Vollzeitstellen erweitert. Das Aufgabefeld umfasst seitdem u. a. die Steuerung der Schulsozialarbeit, der Angebote der Hilfen zur Erziehung an Schule (u. a.

2 **Handlungsplan Schuldistanz**

Der Handlungsplan stellt in einem Schaubild einen Fallverlauf schematisch entlang von Schuldistanzstufen dar und benennt Verantwortlichkeiten hinsichtlich notwendiger Maßnahmen in Schule, beim Jugendamt sowie Schulamt. Er richtet sich an die

Fachkräfte und beteiligten Ämter. In der AG arbeiteten Schul- und Jugendamt, regionale Schulaufsicht und SIBUZ, Schulleitungen, Trägervertreter*innen und Schulsozialarbeitende, Polizei (Präventionsbeauftragte) und eine Familienrichterin mit. Moderiert wurde die AG von der regionalen Schulaufsicht und dem Jugendamt (Koordination Jugendhilfe – Schule). Neben erheblichen gegenseitigen Informationsdefiziten und falschen Erwartungen an die Kooperationspartner zeigten sich sehr unterschiedliche Interpretationen des Handlungsplans Schuldistanz. Nicht nur zwischen den Bereichen bzw. Professionen, sondern auch innerhalb einer Institution. So gab es bspw. im Jugendamt unterschiedliche Antworten auf die Frage, ob und wie der RSD bei Schulversäumnisanzeigen tätig wird. Das Verfahren rund um die Schulversäumnisanzeige war bis dahin von Nichtwissen bzw. Mythen geprägt.

Der Handlungsplan wurde durch die AG überarbeitet und nimmt nun eine klare Unterscheidung zwischen dem (sozial) pädagogischen Unterstützungsprozess, dem formellen Prozess der Schulversäumnisanzeige und einem möglichen Ordnungswidrigkeitsverfahren vor. Die Einbindung der Schulsozialarbeit und die Hinzuziehung möglicher Partner*innen (u. a. Jugendamt, SIBUZ, Gesundheitsamt) sowie der Aspekt einer möglichen Kindeswohlgefährdung wurden anschaulich(er) eingearbeitet und die schematische Darstellung um erläuternde Hinweise ergänzt. Der Handlungsplan konnte durch gesonderte Informationsveranstaltungen und Präsentationen in den Netzwerken gut im Bezirk eingeführt werden. Seit Anfang 2021 besteht somit eine bereichsübergreifend abgestimmte Arbeitshilfe für Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen, Mitarbeiter*innen des RSD und weiterer Fachkräfte.

3 Wirksame Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit wird in Neukölln, finanziert durch das Jugendamt, an 19 Grundschulen in Form von „Schulstationen“ umgesetzt. Darüber hinaus wird an allen öffentlichen Schulen im Bezirk Schulsozialarbeit über das Landesprogramm „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“ gefördert, in der Regel eine Stelle je Schule (100 % Förderung durch Landesmittel). Über alle Schulformen hinweg wird damit ein Ausstattungsgrad der Schulsozialarbeit von durchschnittlich 1:265 erreicht (Stand: 10.2023). Der Schulsozialarbeit kommt eine wichtige Rolle bei der Kooperation an gemeinsamen Themen gemäß dem Rahmenkonzept zu, insbesondere bei Schuldistanz.

In intensiver Abstimmung zwischen der bezirklichen AG nach § 78 SGB VIII SBS und dem Jugendamt, den beteiligten Schulen und der regionalen Schulaufsicht wurde 2019 ein bezirklicher Wirksamkeitsdialog etabliert, der unter anderem das Berichtswesen, die Konzeptionierung und (datenbasierte) Auswertung

der Schulsozialarbeit erfasst. Mindestens einmal jährlich finden standortbezogene Auswertungsgespräche auf der Grundlage von Berichten statt, an denen regelhaft die Fachkräfte der Schulsozialarbeit, Trägervertretung, Schulleitung und der RSD teilnehmen. Koordiniert und moderiert werden die Gespräche durch das Jugendamt. Die einheitliche Berichtsvorlage erfragt gesondert das Thema Schuldistanz: Wie wird der Handlungsplan Schuldistanz umgesetzt? Wie sind die innerschulischen Strukturen und Absprachen zur fallbezogenen Zusammenarbeit? Welche präventiven Angebote bestehen? Auf dieser Grundlage wird die standortbezogene Zusammenarbeit bei Schuldistanz ausgewertet und weiterentwickelt. Durch das Jugendamt werden die Berichte und Daten der Einzelschulen zusammengefasst. Die Zusammenfassung wird mit der AG nach § 78 SBS, der regionalen Schulaufsicht und im Jugendhilfeausschuss erörtert. Der Wirksamkeitsdialog hat wesentlich dazu beigetragen, die Arbeit der Fachkräfte zu unterstützen und die Wirksamkeit der Schulsozialarbeit nicht nur, aber auch bei Schuldistanz zu erhöhen.

Bezirkliche Koordinierung, Handlungsplan Schuldistanz und wirksame Schulsozialarbeit – so weit, so gut, allerdings nicht ausreichend angesichts der Ausgangslage im Bezirk, der quantitativen Herausforderungen und der zur Verfügung stehenden Ressourcen. Es brauchte, das war allen Beteiligten klar, weitere Ressourcen und ein früheres Zusammenwirken von Schule und Jugendhilfe, um die betroffenen jungen Menschen und deren Eltern bedarfsgerecht zu unterstützen.

4 Ein Schuldistanzteam im Jugendamt

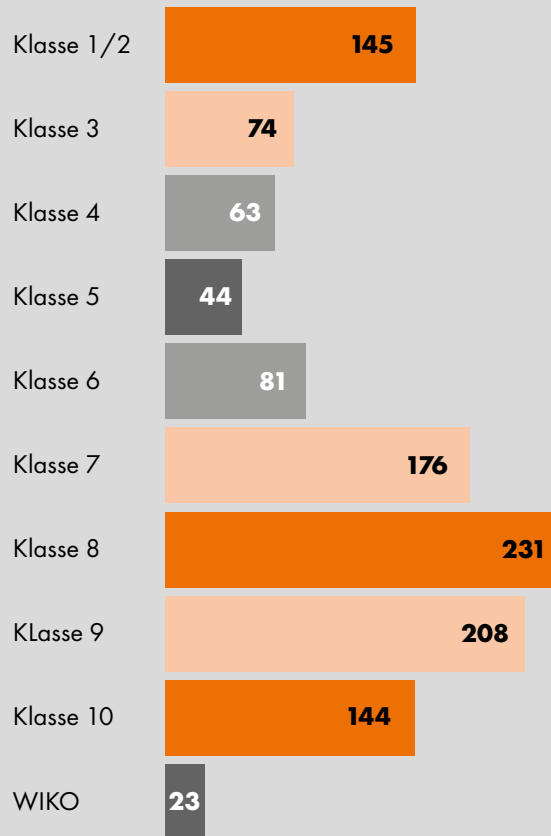
Ausgehend von dieser Erkenntnis konnte das vom Land Berlin aufgelegte „Flexibudget“ ab 2021 für den Aufbau eines Schuldistanzteams im Jugendamt genutzt werden. Das Flexibudget steht den Bezirken zur Verfügung, um damit Angebote zu initiieren, die geeignet sind Kosten im Bereich der Hilfen zur Erziehung (HzE) zu reduzieren. Schuldistanziertes Verhalten ist ein wichtiger Indikator im Bereich der HzE. Es besteht eine enge Verflochtenheit von Problemlagen, erzieherischem Hilfebedarf der Sorgeberechtigten und schulischen Belastungen sowie Passungsschwierigkeiten. Am Ort Schule zeigen sich Problemlagen und Unterstützungsbedarfe früh, oft noch bevor Jugendhilfeangebote gemacht oder in Anspruch genommen werden. Durch die intensive Zusammenarbeit, wie oben beschrieben, wurde deutlich, dass bei schuldistanziertem Verhalten die Sorgeberechtigten mit ihrem (erzieherischen) Hilfebedarf oft zu spät ins Blickfeld geraten. Die Zusammenarbeit mit den Sorgeberechtigten ist im fortgeschrittenen Prozess durch konfrontative Auseinandersetzungen und gegenseitige Schuldzuweisungen bereits belastet, was die Annahme von Hilfen erschwert.

Das Schuldistanzteam bietet die Möglichkeit, die Sorgeberechtigten früh mit einem Beratungs- und Unterstützungsangebot zu erreichen. Mit der Schulversäumnisanzeige liegt ein Indikator vor, der eine frühe anlassbezogene Ansprache der Sorgeberechtigten ermöglicht. Die Schulversäumnisanzeige ist durch die Schulen nach fünf unentschuldigten Fehltagen an das Schulamt zu übermitteln, das die Anzeige auf Grundlage einer bestehenden Rechtsverordnung an das Jugendamt weiterleitet. In der Vergangenheit dauerte die Weiterleitung mitunter Wochen und die Reaktion bzw. Nichtreaktion des Jugendamtes war höchst unterschiedlich.

Frustrationserlebnisse auf Seiten der Schule und eine mangelnde Stringenz beim Melden von Schulversäumnissen waren beobachtbar („Warum soll ich das machen? Schulamt und Jugendamt machen doch eh nichts.“).

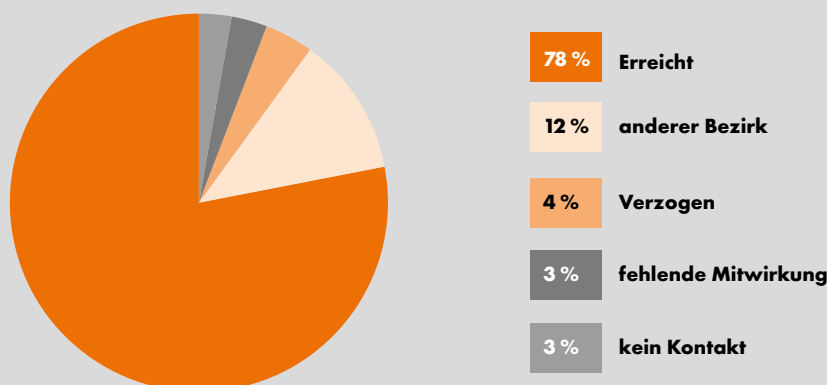
Das Schuldistanzteam erhält die Schulversäumnisanzeigen nach spätestens einer Woche. Die Mitarbeiter*innen des Teams nehmen, nach interner Abstimmung mit ggf. bereits zuständigen RSD-Kolleg*innen, umgehend Kontakt zu den Familien auf und bieten Beratung an. Das Beratungsangebot wird sowohl in einer Komm-Struktur als auch aufsuchend umgesetzt, ist freiwillig und präventiv angelegt. Ausgehend von einer Analyse gemeinsam mit den Sorgeberechtigten und dem jungen Menschen wird ein ggf. notwendiger Unterstützungsbedarf ermittelt. Dabei sollen u. a. die Fähigkeiten der Eltern, angemessen auf das schuldistanzierte Verhalten ihrer Kinder zu reagieren, ausgebaut werden. Der Sozialraum mit seinen Potenzialen (z. B. Jugendarbeit, Vereine) sowie spezialisierte Unterstützungsangebote (Familienzentren, Schuldnerberatung, EFB, Selbsthilfegruppen, ...) werden ebenso betrachtet und genutzt. Die Unterstützung durch das Schuldistanzteam ist auf eine Dauer von max. sechs Monaten angelegt. Sollte sich vorher oder nach Ablauf der sechs Monate zeigen, dass ein intensiverer oder länger andauernder Unterstützungsbedarf besteht, ist das Ziel die Initiierung einer geeigneten HZE-

Abb. 1: Einzelfälle nach Jahrgang



Maßnahme bzw. die Anbahnung anderer, intensiverer Hilfen. Die systematische Erfassung und Dokumentation der durch das Team bearbeiteten Fälle konnte die Datenlage zum Thema Schuldistanz entscheidend verbessern. Im Schuljahr 2022/2023 wurden 2.124 Schulversäumnisanzeigen mit 9.768 Fehltagen und 38.064 Fehlstunden erfasst. Insgesamt gab es 1.189 Kinder und Jugendliche mit mehr als fünf unentschuldigten Fehlta-

Abb. 2

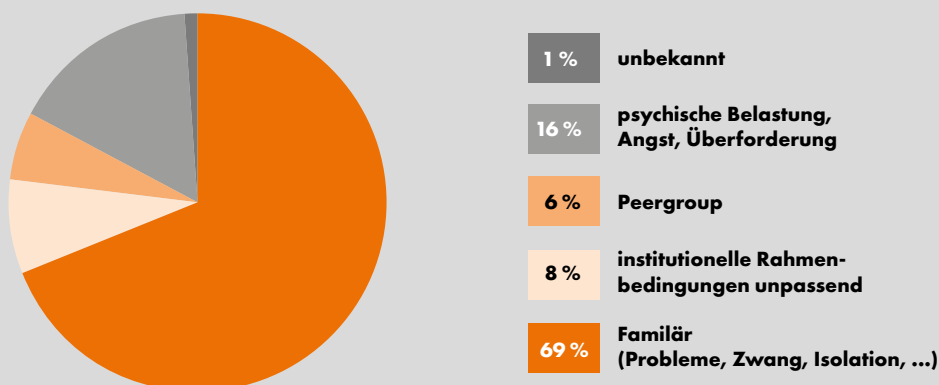


„Familiäre Problemlagen sind in fast 70 % der Fälle als (Mit-)Ursache für Schuldistanz zu benennen.“

gen innerhalb eines Schulhalbjahres. 50 % der Meldungen sind Erstmeldungen. In der Schulanfangsphase und am Übergang zur weiterführenden Schule tritt vermehrt Schuldistanz auf. Diese Erkenntnisse sind für die weitere Zusammenarbeit und die gezielte Prävention von Schuldistanz bedeutsam. Dank der Daten-

Bezogen auf die Faktoren, die zu schuldistanzierem Verhalten von Schüler*innen führen, zeigt sich, dass familiäre Problemlagen in fast 70 % der Fälle als (Mit-)Ursache benannt werden können. Darunter sind zu verstehen: mangelnde erzieherische Kompetenzen durch fehlende Tagesstruktur, Ferienverlängerungen, fehlen-

Abb. 3: Wo liegen die Ursachen?

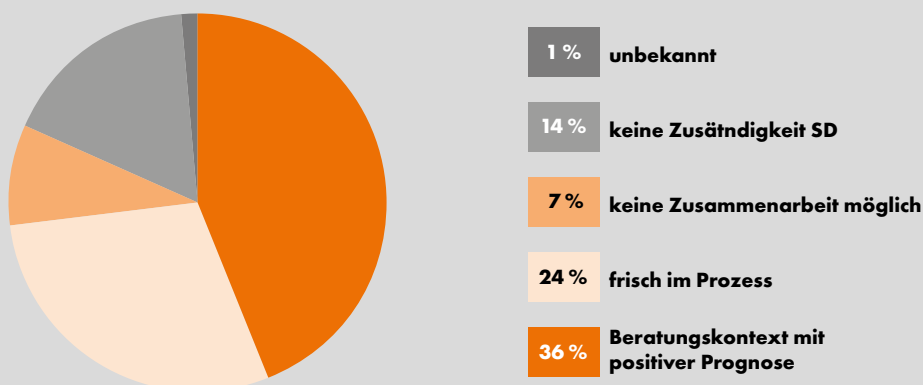


lage können auf der Ebene der Einzelschule sowie der Klassenstufen, Schularten und Sozialräume passende Maßnahmen und Angebote umgesetzt werden.

Das Schuldistanzteam erreichte im Schuljahr 2022/23 knapp 78 % der betroffenen jungen Menschen bzw. deren Sorgeberechtigten. Als Inanspruchnahme wurde dabei mindestens ein Beratungsgespräch gewertet. Bei 12 % war eine Nichtzuständigkeit aufgrund des Wohnortes in einem anderen Bezirk gegeben und 4 % waren zum Zeitpunkt der Kontaktaufnahme verzogen. Es verweigerten lediglich 6 % der Sorgeberechtigten die Kontaktaufnahme.

der Integrationswille oder durch die Verantwortungsübernahme von Schüler*innen im elterlichen Haushalt (z. B. Betreuung jüngerer Geschwister, Alltagsorganisation). Dazu kommen Fälle, in denen die Sorgeberechtigten den Schulbesuch aktiv verhindern, z. B. damit die Kinder zum Haushaltseinkommen beitragen (Arbeiten gehen, zum Betteln schicken). Bei der hohen Zahl (16 %) der psychischen Belastungen ist ein Zusammenhang zu den Einschränkungen und Maßnahmen in Verbindung mit der Coronapandemie naheliegend. Bei den institutionellen Rahmenbedingungen sind v. a. die nicht passgenaue Beschulungsform bei außergewöhnlichen Bedarfslagen von Schüler*innen, lange Schulwege oder Kommunikationsstörungen zwischen Schule und Sorgeberechtigten zu nennen. Gewalt und Mobbing sind die häufigsten Ursachen bei der Nennung „Peergroup“.

Abb. 4: Erfolgsaussichten der Fälle



In vielen Fällen konnte durch bis zu drei Beratungstermine eine Verantwortungsübernahme der Sorgeberechtigten und damit verbunden eine Beendigung der Schuldistanz erreicht werden. Bei den Fällen mit intensiverer Beratung konnte durch eine Aktivierung von Ressourcen in den Familien bzw. im sozialen Umfeld und/oder die Vermittlung in weitergehende Hilfen die Schuldistanz beendet werden. Das Schuldistanzteam bezieht, auf Grundlage einer Schweigepflichtentbindung, in seine Arbeit regelhaft die Fachkräfte der Schulsozialarbeit und die Lehrkräfte an den Schulen ein. So wird ein Neben- oder gar Gegeneinander der Hilfen vermieden.

Die Auswertung der erfassten Daten belegt die Wirksamkeit des seit zwei Schuljahren bestehenden Schuldistanzteams für die Neuköllner Familien, für die Kooperation an der Schnittstelle Jugendhilfe – Schule und in Form von Entlastung der RSD-Teams in Neukölln.

Mit dem Handlungsplan Schuldistanz und dem Schuldistanzteam ist eine höhere Meldeverbindlichkeit durch die Schulen verbunden. „Die Schulversäumnisanzeigen sind mit Arbeitsaufnahme des Schuldistanzteams angestiegen, was freut. Denn das ist die Idee, dass wirklich alle Fälle von Schuldistanz gemeldet werden und wir früh möglichen Hilfebedarf erkennen und Schuldistanz wirksam reduzieren können.“ (Fitim Qenaj, Koordination Schuldistanzteam)

Fazit:

Die bezirkliche Kooperation von Schule, Jugendhilfe und Gesundheit in Neukölln zur Bewältigung von Schuldistanz ist ein wichtiger Schritt zur Unterstützung der Familien und zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Die Erfahrungen in Neukölln zeigen: Es ist möglich, dass Schule und Jugendhilfe gemeinsam Schuldistanz wirksam begegnen und junge Menschen und deren Familien in schwierigen Situationen bedarfsgerecht(er) unterstützen können. Neben den notwendigen Ressourcen braucht es dazu eine Kooperationskultur zwischen Jugendhilfe und Schule, die von gegenseitigem Vertrauen und Zutrauen geprägt ist. Diese Zusammenarbeit zu gestalten und auszubauen (u. a. um perspektivisch die Prävention von Schuldistanz zu stärken) ist eine Daueraufgabe.

Autor*innen:

MELANIE SOMMER, Jugendamt Neukölln, RSD-Teamleitung
Neukölln Süd

✉ Melanie.Sommer@bezirksamt-neukoelln.de

REBECCA ECKHARDT, Jugendamt Neukölln, Fachsteuerung
Kooperation Jugendhilfe – Schule

✉ Rebecca.Eckhardt@bezirksamt-neukoelln.de

ROMAN RIEDT, Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg, Fortbildungsreferent Jugendhilfe – Schule, davor: Jugendamt Neukölln Fachsteuerung Kooperation Jugendhilfe – Schule und Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe in Brandenburg

✉ Roman.Riedt@sfb.berlin-brandenburg.de

Nachgefragt



DIE ROLLE DER SCHULSOZIALARBEIT BEI SCHULABSENTISMUS

VON ANNEMARIE BLOHM UND CHRISTIAN SHUKOW

In diesem Artikel hat die Dreizehn Schulsozialarbeiter*innen zum Thema Schuldistanz befragt. Uns interessiert, wie an den unterschiedlichen Orten mit Schuldistanz umgegangen wird und wie die Schulsozialarbeiter*innen vernetzt sind.

Im Gespräch sind:

- › **MANDY DONGMANN,**
arbeitet an der Ganztagschule Albrecht Dürer in Merseburg
- › **NADINE ENGELMANN,**
arbeitet als Schulsozialarbeiterin an einer Ganztagschule der AWO Rudolfstadt
- › **JULIA HEGMANNs,**
sci:moers gGmbH (arbeitet an 6 verschiedenen weiterführenden Schulen)
- › **MARC GROSSNICK,**
arbeitet als Referent der Geschäftsführung der AWO Südwest (u. A. Verantwortungsbereich Schulsozialarbeit)
- › **DANIELA HERMES,**
arbeitet an zwei Schulen in Bad Kreuznach
- › **JESSICA KREYSING,**
arbeitet als Fachberatung für Schulsozialarbeit im DRK Kreisverband Düsseldorf, Kinderschutzfachkraft und als syst. Beraterin
- › **IVONNE LINDEMANN,**
arbeitet an der Schmellwitzer Oberschule in Cottbus
- › **ANNE NADIF,**
arbeitet bei der Landeskooperationsstelle Schule-Jugendhilfe (kobra.net)
- › **MADELEINE OPITZ,**
arbeitet an der Goethe-Schule in Bad Lauchstädt
- › **ANKE VOLLERT,**
arbeitet an der Comeniuschule Halle (Saale)

Dreizehn: Können Sie ganz spezifische Folgen von Corona erkennen? Besonders auch im Blick auf Schulabsentismus?

Mandy Dongmann: Seit der Pandemie haben wir, was wir vorher so nicht hatten, Schüler, die Diagnosen wie Sozialphobie aufweisen. Das heißt, es sind Schüler, die nicht mehr beschulbar, aber im System Schule gefangen sind. Und es gibt keine Lösungen. Von unseren Schüler*innen sind ungefähr fünf pro Klasse in therapeutischer Behandlung seit der Pandemie. Entweder sind sie stationär gewesen oder sie sind in ambulanter Behandlung bei Therapeuten oder Psychologen, weil Panikattacken, Angststörungen einhergingen mit der Isolation in der Pandemie. Sie können dadurch nicht mehr in Gruppen arbeiten. Wir haben aufgrund dessen eine Werkstatt ins Leben rufen müssen, wo Schüler*innen, die stark unter den Folgen der Pandemie leiden, außerhalb vom Unterricht sowohl betreut als auch beschult werden. Die Warteliste dafür ist extrem lang und da müssen wir ganz viele individuelle Entscheidungen treffen.

Nadine Engelmann: Bei uns an der Schule gibt es derzeit einen

Fall, den kann ich ganz klar der Coronazeit zuschreiben. Die Kinder sind eine Zeitlang ja von der Schulpflicht befreit worden und dann gab es diese Übergangsregelung, die in diesem Fall stark ausgenutzt wurde, auch durchs Elternhaus begünstigt. Und wenn dann ein Kind über ein halbes oder Dreivierteljahr so gut wie nie die Schule besucht, dann auch noch in eine neue Schule kommen soll und dann auch noch neue Fächer bekommt wie jetzt in der Sekundarstufe eins, ist das unheimlich schwer: Dann kann es natürlich dazu kommen, dass er die Schule nicht mehr besuchen möchte, weil er denkt, das ist einfach nicht zu schaffen.

Daniela Hermes: Uns ist es nach Corona vermehrt aufgefallen, dass auch Grundschul Kinder nicht in die Schule wollten. Und da ist die Kooperation und Kommunikation mit den Eltern ganz wichtig. Die Kinder gingen während der Lockdowns auch ganz lange nicht in die Kita. Dieses ritualisierte morgens aufstehen, in die Kita gehen hat nicht regelmäßig stattgefunden. Dann schauen wir gemeinsam mit Eltern, mit Lehrern, Schulsozialarbeit, Kinderärztin, eventuell auch Therapeut, wo die Ursache ist. Bei Schulverweigerung in weiterführenden Schulen, arbeiten wir hier im Kreis mit Stellwerk zusammen. Da gibt es ein gegenseitiges Zuarbeiten. – Ich glaube, das ist so eine Art Dreieck zwischen Schule, Schulsozialarbeiter*in und dem Projekt Stellwerk, das sich immer wieder miteinander verbindet. Die trägerübergreifenden Listen von allen Schulsozialarbeiter*innen liegen allen vor. Man kann einfach anrufen und sagen: „Ich brauche einmal einen Tipp.“

Marc Großnick: Pauschal kann ich das nicht sagen. Es gab sehr viele, die sich sehr auf den Präsenzunterricht gefreut haben. Vielleicht weniger aus Gründen des Unterrichts an sich, sondern eher, weil sie wieder in Kontakt mit Gleichaltrigen waren und Freunde treffen konnten. Wobei es natürlich auch andere gab, denen das schwergefallen ist.

Jessica Kreysing: Nach Corona kamen viele Kinder und Jugendliche mit Angststörungen zurück. Das ist besorgniserregend. Auch stelle ich einen höheren Bedarf an Beratungen bei den Schulsozialarbeiter*innen fest, insbesondere wenn die Fälle komplexer und anspruchsvoller werden. Nicht jede*r ist kompetent in allen Bereichen, wie Angststörungen, Essstörungen und Suizidalität. Diese Themen sind sehr kritisch und beeinflussen stark die Psyche. Wir haben bereits bei Grundschulkindern feststellen können, dass viele fehlen und unter Bauchschmerzen leiden. Belastete Eltern wenden sich dann an uns, denn auch sie stehen unter enormem Druck. Dazu kommen die immer stärker besetzten Klassen, auch mit Seiten einsteigern.

Anke Vollert: Bei uns hat sich auf jeden Fall einiges geändert. Die Zusammenarbeit mit und die Probleme der Schüler*innen haben sich verändert. Oft sind es soziale und Verhaltensthe-

men, die uns heute beschäftigen und unsere Aufmerksamkeit stärker fordern als vor 2020. Ich bin an der Lernförderschule und circa 70 % meiner Schülerschaft kommt aus einem sozial und finanziell schwachen Milieu. Und gerade diese Familien hat die Coronapandemie nochmal stärker getroffen, weil sie weder die Strukturen noch die finanziellen Mittel zum Ausgleich hatten. Durch die Schulschließungen haben sich die Schüler z. B. angewöhnt zu arbeiten, wann sie wollten.

Madeleine Opitz: Bei mir war es ein bisschen anders, was auch daran hängen mag, dass wir im ländlichen Raum sind. Schüler*innen, die vereinzelt auf Dörfern leben, haben z. T. komplett den Kontakt zu den anderen verloren. Das hat man in den Klassen gesehen: sich in bestimmten Phasen auszutauschen und zu helfen – das ist zurückgegangen.

Wir haben vor allem viele Schülerinnen gehabt, die psychische Auffälligkeiten gezeigt haben, generell ihr Selbstbild betreffend, auch ihre Essgewohnheiten, während es bei Jungs hauptsächlich der Schlafrhythmus war. Das heißt, wieder früh in der Schule sitzen, vielleicht vorher mit dem Bus noch eine Dreiviertelstunde fahren, das war schwierig. Nach Corona haben sich viele Eltern an die Schulsozialarbeit gewandt, vor allem wegen psychischer Auffälligkeiten, und um Vermittlung zu externer Hilfe, Partnern, Schulpsychologen oder generell Psychologen und Therapieeinrichtungen gebeten. Und zwar in einem Umfang, dass die Einrichtungen zum Teil gar nicht mehr hinterherkamen.

„Nach Corona kamen viele Kinder und Jugendliche mit Angststörungen zurück in die Schule.“

Anne Nadif: Während der vergangenen drei Jahren beobachten wir mit Blick auf das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit einen interessanten Wandel. Die Akzeptanz und Wertschätzung, die Schulsozialarbeit gesellschaftlich erfährt, hat enorm zugenommen. Der multiprofessionelle Ansatz an Schulen wird zunehmend von vielen verschiedenen Seiten unterstützt und immer häufiger eingefordert. Zu erleben, dass Schüler*innen, Eltern und Schulleitungen sich gemeinsam gegenüber den politischen Verantwortlichen dafür einsetzen, dass mehr Schulen Schulsozialarbeit erhalten und diese im Land Brandenburg vermehrt auch an Grundschulen sowie Gymnasien gefördert wird, unterstreicht diesen Wandlungsprozess. In vielen Kommunen wurden beispielsweise politische Beschlüs-

se erzielt, um Schulsozialarbeit aus kommunalen Mitteln zu finanzieren.

Julia Hegmanns: Prinzipiell lässt sich festhalten, dass die Themen sich etwas verschoben haben. Vorher war es eher Leistungsdruck und Erwartungshaltung aus dem Elternhaus, die dann häufiger zu Schulabsentismus geführt haben. Wenn eine*r in der Peergroup anfangt mit Schulschwänzen, dann hat das gerne alle mitgezogen. Mittlerweile durch Corona sind es häufig psychische Erkrankungen bei Schülerinnen und Schülern. Also teilweise schwerste Depressionen, teilweise soziale Isolation, Sozialphobie, soziale Ängste, Leistungsdruck nach wie vor. Aber diese psychische Komponente nimmt massiv zu.

„Das System Schule hat die Schulsozialarbeit als wichtige pädagogische Ressource erkannt und fragt diese auch kontinuierlich nach.“

Ivonne Lindemann: Aus meiner Wahrnehmung stellt sich das für jede*n Kolleg*in etwas unterschiedlich dar. In unserem Team und an den Standorten ist gerade durch pandemiebedingte Einschränkungen vieles in Bewegung gekommen, ganz besonders im Bereich der Digitalisierung. Gerade in der Zeit der Schulschließungen, musste jede*r von uns irgendwie eine Nische finden, um mit jungen Menschen in Kontakt zu bleiben. Wir haben andere Kommunikationswege gefunden und ausprobiert, uns stärker mit Kolleg*innen aus anderen Arbeitsfeldern der Jugendhilfe vernetzt, Erfahrungen ausgetauscht und über eigene Angebote für junge Menschen informiert, die so rasch weitergetragen werden konnten. Des Weiteren haben wir uns gegenseitig gefragt, welche jungen Menschen bei wem ankommen und wo es welche Unterstützungsangebote braucht. Insgesamt konnten wir in der direkten Arbeit gute Netzwerkkontakte knüpfen, die wir auch jetzt noch nutzen und pflegen.

Dreizehn: *Wie sieht ganz konkret die Kooperation mit den Lehrer*innen und anderen Netzwerken aus? Gibt es z. B. feste Bezugs- oder Vertrauenslehrer*innen, mit denen Sie in Kontakt sind?*

Daniela Hermes: Die Lehrerinnen oder Lehrer kommen zu mir. Meistens in den Fällen, wenn es unentschuldigte Fehltag gibt. Ich stelle oft die Frage, wie oft war er oder sie in letzter Zeit da? War er/sie öfter krank, gab es viele Fehltag?

Und schauen auf das ganze Bild zusammen. Wir sind sehr gut vernetzt. Die Lehrer und Betreuer kommen auch bei kleinen Fragen zu Kindern zu mir. In der größeren Schule sind es auch Lehrer, die weniger oder gar nicht mit mir zu tun haben.

Marc Großnick: Ich denke, schulformübergreifend kann man schon sagen, das System Schule hat die Schulsozialarbeit als wichtige zusätzliche pädagogische Ressource erkannt und fragt diese auch kontinuierlich nach. Je nach Schulform variieren dann die Themen, aber, ich glaube, nicht in der Häufigkeit und in der Intensität der Nachfragen.

*„Wir haben hier knapp 30 Lehrer*innen. Und ich sage mal, zu 25 davon besteht ein sehr, sehr enger Kontakt.“*

Jessica Kreysing: Es gibt Situationen, in denen manche Lehrer*innen Bedenken haben, dass Schulsozialarbeiter*innen z. B. im Unterricht hospitieren. Es gibt Situationen, in denen es sinnvoll ist, dass die Schulsozialarbeiter*innen den Unterricht begleiten, um ein besseres Verständnis für das Geschehen in den Klassen zu bekommen. In der Regel ist die Zusammenarbeit aber durchaus kooperativ. Wir pflegen enge Beziehungen zum Jugendamt und arbeiten mit Beratungsstellen zusammen. Diese partnerschaftliche Zusammenarbeit halten wir für äußerst effektiv, und unsere Partner*innen teilen diese Einschätzung. Wir sind der Ansicht, dass Schulsozialarbeiter*innen nicht immer alle erforderlichen Kompetenzen abdecken. Stattdessen benötigen wir Expert*innen in verschiedenen Fachbereichen. Leider ist es aufgrund der zunehmenden Problematik, Therapieplätze für Kinder und Jugendliche zu finden, schwieriger geworden, diesen Bedarf zu decken. In Düsseldorf ist es derzeit äußerst schwierig, kurzfristig Hilfe zu finden.

Madeleine Opitz: Ich hatte das Glück, dass der Blickwinkel, den man als Schulsozialarbeiter hat, von den Lehrern übernommen wurde. Sprich, sich selbst mal in die andere Rolle hineinzuversetzen, wenn man über einzelne Schüler spricht. Wir haben bei uns in der Schule sogenannte Jahrgangsteams, das heißt, eine bestimmte Anzahl von Lehrer*innen ist in einem Klassenstufenteam, die ihre Schüler*innen kennen und wo man auch dem Team bestimmte Unterstützungsmöglichkeiten geben kann. Bei den neu hinzugekommenen Fünftklässler*innen ist man am Anfang intensiv mit dabei, weil das über Beobachtung gegangen wird. Wie kann man eine Klasse ausgeglichen zusammenstellen? Dass man alle berücksichtigt. Ist eine Leistungsspitze drin, schwächere Schüler, sozial an-

gepasste Schüler, die andere einfach auch mitziehen können? Da nehmen Lehrer*innen und generell Schule Hinweise gerne entgegen. Vereinzelt Lehrer brauchen auch ein bisschen länger, um zu einer Beratung zu kommen. Ich habe zum Beispiel während der Coronapandemie gemerkt, dass Lehrer auf mich zugekommen sind, die über ihre Ängste gesprochen haben, in der Art: „Ich bin es losgeworden und jetzt geht es mir schon besser.“ Grundsätzlich habe ich das Gefühl, dass Schule das will, mit Schulsozialarbeit jemanden Externes zu haben. Wir haben bei uns keine Vertrauenslehrer*innen in dem Sinne. Ich möchte aber behaupten, dass die Klassenlehrer*innen bei uns wahnsinnig viel über ihre Schüler wissen und auch über die Eltern, wenn sie aber nicht weiterkommen, sich dann die Hilfe z. B. bei mir holen oder bei einem Kollegen, der noch einen anderen Bezug hat. Insofern findet schon der Austausch statt. Wenn die Eltern mit einem Lehrer nicht klarkommen, dann geht der Weg meistens über mich als Schulsozialarbeiterin.

Anke Vollert: Im Wesentlichen kann ich das so bestätigen. Wir haben jetzt noch mal die Besonderheit, dass wir zum Schuljahresbeginn mit einer kleineren Schule fusioniert sind und auch eine neue Schulleitung haben. Also bei uns war teamtechnisch an der Schule in diesem Schuljahr ganz viel durcheinander, was sich jetzt erst mal sortieren muss. Aber grundsätzlich würde ich auch sagen, dass es eher umgekehrt ist, dass wir nicht zu einzelnen Kontakt haben, sondern im Wesentlichen zum gesamten Lehrerkollegium, weil die Lehrer*innen die ersten Ansprechpartner für die Schüler bleiben und einfach viel mehr Kontakt haben, was wir niemals leisten können. Und das ist auch gut so! Wir haben hier knapp 30 Lehrer*innen. Und ich sage mal, zu 25 davon besteht ein sehr, sehr enger Kontakt inklusive Schulleitung.

Nadine Engelmann: Bei uns im Landkreis Saalfeld verteilt sich Schulsozialarbeit über verschiedene Träger. Es gibt hier AWO, Diakonie und das staatliche Berufsbildungszentrum Saalfeld. Landkreisübergreifend gibt es eine Koordinatorin, die direkt beim Landratsamt angestellt ist, mit der wir regelmäßige Beratungen einberufen. Außerhalb der Schule haben wir uns innerhalb von Rudolfstadt zu einem Netzwerk Schulsozialarbeit zusammengeschlossen. Das ist eines der wichtigsten Netzwerke für mich. Und das zweite ist das Netzwerk Jugendarbeit von Rudolfstadt. Dort treffen regelmäßig alle Jugendhäuser, mobile Jugendarbeit und sonst alle, die mit Kindern und Jugendlichen innerhalb von Rudolfstadt arbeiten, zusammen. Da gehört inzwischen die Schulsozialarbeit rein, was sehr gewinnbringend ist.

Mandy Dongmann: Einmal im Jahr gibt es von der AWO, also von unserem Träger aus Kooperationsgespräche. Die finden zwischen uns, der Schulleitung und der AWO statt, wo darüber gesprochen wird, welche Ziele wir uns für das neue Schuljahr setzen.

„Ich bekomme nächstes Schuljahr einen Schüler von einer anderen Schule, der ein Jahr lang nicht in der Schule war.“

Dann findet bei mir an der Schule einmal in der Woche ein Gespräch mit dem Schulleiter statt, in dem die Woche reflektiert wird. Was gab es für Herausforderungen und was muss der Schulleiter jetzt an die Lehrer weitergeben?

Julia Hegmanns: Meistens kommuniziere ich per E-Mail mit den Lehrerinnen und Lehrern, meistens mit Klassenleitung und dem Beratungslehrer etc., über das, was der Beratungslehrer vorher mit dem Jugendlichen oder mit der Jugendlichen besprochen hat. Bei einer Schule bin ich über den Messengerdienst Signal verknüpft, sodass wir da auch kurzfristig Sachen besprechen können, wenn Situationen auftreten, z. B. Beratungsbedarf außerhalb meiner Sprechzeit, weil eine Situation vorgefallen ist.

Dreizehn: Wenn ein Schüler, eine Schülerin der Schule fernbleibt, wie arbeiten Sie dann zusammen? Wie gehen Sie mit Schulabsentismus um?

Ivonne Lindemann: Da arbeiten wir fallbezogen. In der Regel kommt die Lehrkraft auf uns zu und erzählt: „Mensch, der*die Schüler*in war jetzt schon lange nicht da.“ Mit Blick auf den schulischen Kontext müssen die Lehrkräfte hier zunächst die ersten Schritte einleiten. Wir Schulsozialarbeiter*innen kommen optional ins Spiel, wenn wir von einer Seite darum gebeten werden. Wir unterstützen die Schule dabei, die gesetzliche Lage zu erklären, und machen Vorschläge für mögliche Unterstützungsangebote, um die jungen Menschen und ihre Familien ein bisschen in Bewegung zu bringen. Manchmal reicht das schon aus. Aber es gibt auch Familien, die sind wirklich sehr, sehr schwer zu erreichen. Die gehen auch nicht mehr ans Telefon, weil sie unsere Nummer schon gesperrt haben.

Das schulische Verfahren bietet aber auch hier Ansatzmöglichkeiten. So kann der oder die zuständige Sachbearbeiter*in vom Jugendamt mit den Eltern an einen Tisch geholt werden und Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen der Hilfe zur Erziehung angeboten werden.

Wir haben gerade so einen Fall, eine 14-jährige Person. Wir sehen sie regelmäßig im Stadtgebiet, aber seit fast zwei Jahren findet sie von alleine den Weg nicht mehr hierher. Das Elternhaus macht dicht. Wir bleiben trotzdem am Ball und versuchen immer wieder in Kontakt zu treten. Wir bemühen uns, passende Alternativen für sie zu finden, z. B. in speziellen Lerngruppen. Wir können und wollen den jungen Menschen nicht einfach allein dastehen lassen, aber finden aktuell kein passendes Angebot. Das fühlt sich nicht gut an.

Anne Nadif: In unseren Standortberatungen hören wir immer wieder, dass trotz gemeinsamer Fallarbeit Lehrkräfte und Schulsozialarbeitende eigentlich jeden Tag das Gefühl haben, nicht jedem und allem gerecht werden zu können. Das ist belastend für die Fachkräfte, aber schwerwiegender wird es noch, wenn man danach fragt, was das für die Kinder und Jugendlichen heißt. Dennoch ist Schulsozialarbeit ein unverzichtbarer Player im Gesamtsystem. Wenn es komplex wird und schulische Akteure sich fragen, welche Handlungsoptionen gegenüber einem jungen Menschen oder einer Gruppe noch bestehen, stellt der Einbezug der sozialpädagogischen Perspektive für viele Lehrkräfte eine große Unterstützung dar. Beispielsweise wurden an einigen Schulstandorten aus der Not heraus multiprofessionelle Krisenteams entwickelt. In diesen Krisenteams kommen in akuten Fällen Schulleitung, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter*in, ASD und je nachdem, welcher Akteur noch wichtig ist, zusammen und entwickeln gemeinsam Handlungsansätze für das Kind und die Familie.

*„In der Regel kommt die Lehrkraft auf uns zu und erzählt: ‚Mensch, der*die Schüler*in war jetzt schon lange nicht da.‘“*

Madeleine Opitz: Das Thema kann man nicht vereinheitlichen, aber es gibt einheitliche Abläufe bei bestimmten Problematiken, z. B. bei Fehlzeiten. Da gibt es einen Ablauf, den auch die Schulen haben. Das ist ein Erlass, der das alles regelt bei den betreffenden Kindern. Was ist der Grund, warum derjenige in der Schule vielleicht da ist, aber nichts macht oder einfach auch aktiv gar nicht mehr zur Schule kommt? Da versuche ich individuelle Lösungsmöglichkeiten zu finden. Ich bekomme nächstes Schuljahr einen Schüler von einer anderen Schule, der ein Jahr lang nicht in der Schule war. Das Ziel bei demjenigen ist nicht, dass er Zensuren bekommt, sondern das Ziel ist, dass er in Schule kommt. Und das fängt schon an mit Aufstehen, zum Bus gehen, in den Bus steigen und an der Schule aussteigen. Da sind wir jetzt schon im Vorfeld mit ihm einmal den Weg durchgegangen. Hier ist auch die Familienhilfe involviert, weil der Weg sehr weit ist. Er wird vorerst auf dem Weg begleitet und ich nehme ihn dann an der Schule früh in Empfang. Wenn alles gut läuft, wird er vielleicht erst mal eine Stunde bleiben. Dann wird nach und nach darauf aufgebaut. Und hier sehe ich die Hürde, das regelmäßige Kommen wieder lernen.

Mit den Lehrern arbeiten wir an Lösungen und Zielen, z. B., wenn es den Schüler stört, wenn der Lehrer sagt: „Ach, bist ja auch mal wieder da.“ Solche Aussagen verstärken beim Schüler die Hemmungen. Da gilt es, auch bei den Lehrer*innen immer wieder um Verständnis zu werben und die kleinen Ziele und vor allem die kleinen Erfolge sichtbar zu machen. Das ist sehr individuell.

Anke Vollert: Dem schließe ich mich an. Denn ein Großteil der Arbeit, die wir im Spektrum Absentismus machen, ist Strukturen zu schaffen. Ein großes Problem ist das Monitoring und die Lehrer dafür zu sensibilisieren, uns dazu zu holen, und zwar frühzeitig. Das Problem ist ja, wenn Schüler dauerhaft fehlen, dann ist es eigentlich zu spät.

Das sind so viele verschiedene Formen von Absentismus und dafür ein Bewusstsein zu schaffen bei den Lehrern, das ist eigentlich fast die größte Aufgabe daran. Und dann geht es in die Einzelfallarbeit. Das, was Madeleine gerade schon beschrieben hat.

Mandy Dongmann: Wir haben auch einen Ablaufplan bei uns an der Schule für Schüler, die fehlen. Und das beginnt bei denen, die mehr als drei Tage entschuldigt fehlen. Da sind die Lehrer angehalten, die Eltern zu kontaktieren und wenn die Lehrer die Eltern nicht erreichen, müssen sie sie schriftlich einladen. Und erfolgt es nicht, kommen die zu mir und dann schalte ich mich ein.

„Bei vielen Problemlagen müssen wir immer Externe mit ins Boot holen.“

Wenn Schüler unentschuldigt fehlen, wird gleich am zweiten Tag versucht, die Eltern anzurufen. Wenn wir sie nicht ans Telefon kriegen, was sehr, sehr häufig passiert, werden sie schriftlich vom Lehrer eingeladen. Erfolgt keine Reaktion der Eltern, dann werde ich hinzugezogen. Funktioniert das auch nicht, ist der Schulleiter dran und lädt die Eltern ein. Wir haben auch Situationen, wo es an das Jugendamt weitergegeben wird, weil die Mitwirkung der Eltern fehlt.

Bei vielen Problemlagen müssen wir immer Externe mit ins Boot holen, weil ich das nicht mehr leisten kann. Also wie gesagt, wir haben so viele Schüler, dass ich mich früh nicht hinstellen und sie in das Schulgebäude begleiten oder mit ihnen im Unterricht sitzen kann. Wir machen auch eine stufenweise Integration, ähnlich wie Madeleine das beschrieben hat.

Fazit:

An Schulen herrscht keine einheitliche Vorgehensweise bezüglich des Schulabsentismus. Dennoch existieren festgelegte Abläufe und Vorschriften. Die Bedeutung einer frühzeitigen Intervention wird von allen Interviewpartner*innen betont, denn oft ist es bereits zu spät, wenn Schülerinnen physisch der Schule fernbleiben. Deshalb ist die Implementierung eines verbindlichen und einheitlichen Monitoringsystems entscheidend, um Anzeichen von Absentismus frühzeitig zu erkennen – manchmal sogar, bevor die Schüler*innen physisch fehlen. In solchen Fällen konzentrieren sich Schulsozialarbeiter*innen darauf, für die Schüler*innen Strukturen zu schaffen und sie auf den Weg zurück zur Schule zu begleiten.

Interviews geführt hat:

CHRISTIAN SHUKOW (AWO)

✉ Christian.Shukow@awo.org

Redaktion:

ANNEMARIE BLOHM (BAG EJSJA)

✉ Blohm@bagejsa.de

SCHULABSENTISMUS – ein Handlungsfeld der Jugendsozialarbeit?

VON SANDRA KOCH, CLAUDIA SEIBOLD UND PETRA STÜBEL-YILMAZ

Warum beschäftigt sich die Jugendsozialarbeit mit dem Thema Schulabsentismus und widmet ihr eine ganze Ausgabe ihrer Fachzeitschrift? Sollte sich nicht die Schule darum kümmern, wenn junge Menschen ihrer Schulbesuchspflicht nicht nachkommen? Oder Eltern, die dazu in der Pflicht stehen?

Warum beschäftigt sich die Jugendsozialarbeit mit dem Thema Schulabsentismus und widmet ihr eine ganze Ausgabe ihrer Fachzeitschrift? Sollte sich nicht die Schule darum kümmern, wenn junge Menschen ihrer Schulbesuchspflicht nicht nachkommen? Oder Eltern, die dazu in der Pflicht stehen?

Unter Schulabsentismus verstehen wir das Fehlen im Unterricht in allen Erscheinungsformen. Gerade für die Zielgruppen der Jugendsozialarbeit verstärken Fehlzeiten das Risiko, den schulischen Anforderungen nicht gewachsen zu sein. Zudem wirkt sich der Absentismus negativ auf ihre gesellschaftliche und ökonomische Zukunft aus. Spätestens wenn der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf nicht nahtlos gelingt, zeigt sich, dass häufige Fehlzeiten eine wesentliche Ursache für die schwierigen Übergänge sind.

Ein Blick zurück

Programme der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit in den 1990er Jahren und das Bundesprogramm „Die zweite Chance“ (2008 – 2014 mit einem Vorlaufprojekt und einem Anschluss in „JUGEND STÄRKEN“) entwickelten in der Jugendsozialarbeit Handlungsansätze, um jungen Menschen einen erfolgreichen Schulabschluss zu ermöglichen. Sie begleiteten junge Menschen, für die ein regelmäßiger Schulbesuch nicht möglich war, organisierten gezielte Hilfen oder entwickelten schulersetzen Angebote. Auf einige dieser Angebote geht der Artikel auf Seite x näher ein.

Mangelhafte Datenlage

Schulabsentismus ist einerseits allseits bekannt. Wer hat nicht selbst die Schule geschwänzt? Andererseits wird er nicht ausreichend wahrgenommen in seiner teilweise schwerwiegenden Bedeutung für den individuellen Lebenslauf. So ist es für den Lern- und Lebenserfolg vieler junger Menschen wichtig, gemeinsam mit anderen zu lernen, einen strukturierten Tagesablauf zu haben, Lernanreize und Hilfestellungen zu erhalten und soziales Miteinander zu üben.

Zwar nehmen Schulleitungen und Lehrkräfte Fehlzeiten junger Menschen in der Schule zunehmend wahr, doch gibt es weder überall einen stringenten pädagogischen Umgang damit noch gibt es eine belastbare Datenlage oder angemessene Forschung zu Ursachen und Wirkungen.

Bekannt ist, dass Fehlzeiten in der Schule nachhaltig wirken. Viele Erkenntnisse stammen aus den oben genannten Modellprojekten. 2020 hatte die FDP eine kleine Anfrage (19/17458) an die Bundesregierung gerichtet. Die Antwort (siehe 19/18211 vom April 2020) ist ernüchternd: Im Grunde liegen der Bundesregierung keine Kenntnisse über den Schulabsentismus in Deutschland vor und sie verweist auf die Zuständigkeit der Länder für Bildung. Zuverlässige Daten gibt es lediglich zu den Schulabgänger*innen ohne Schulabschluss. Laut statistischem Bundesamt vom 04.07.2023 waren das 2021 6,2 % der Schüler*innen (https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2023/PD23_27_p002.html). Damit lag der Anteil 0,2 % höher als 2022.

„Leitfäden zum Schulabsentismus: Hinschauen! Die jungen Menschen wahrnehmen! Und bei Abwesenheit: Nachfragen!“

Individuelle und gesellschaftlich gravierende Folgen von Schulabsentismus werden regelhaft öffentlich thematisiert, teils auch skandalisiert. Ausgegangen wird von erheblichen Langzeitfolgen für die Individuen. Aufgrund eines geringen oder fehlenden Schulabschlusses ist die berufliche Integration erschwert, sind die Verdienstmöglichkeiten eingeschränkt und steigt das Delinquenzrisiko. Die Folgen für die Gesellschaft sind immens. Ist die fehlende Datenlage also vorrangig ein statistisches oder akademisches Problem? Warum kritisieren wir die fehlende Datenlage und fordern eine systematische Erhebung und Dokumentation von Fehlzeiten?

Die bisherigen Erkenntnisse beziehen sich auf Modellstandorte und Projekte. Es gibt trotz der massiven Auswirkungen bislang keine flächendeckend umgesetzten Verfahren zum Umgang mit Schulabsentismus.

Außerdem werden durch die Analyse der Daten die Schulen und die Kinder- und Jugendhilfe befähigt, gezielte Maßnahmen und Angebote zu etablieren, die dann sowohl den einzelnen jungen Menschen die notwendige Unterstützung geben als auch im Gemeinwesen die Bindekraft unterstützen können. Eine flächendeckende Verpflichtung zur Dokumentation aller Fehlzeiten mag zwar wie unnötige Bürokratie erscheinen, stellt jedoch einen ersten und notwendigen Schritt in die richtige Richtung dar.

Schulabsentismus wahrnehmen

Alle Praktiker*innen im Feld berichten, dass durch klare Absprachen, geklärte Verfahren und abgestimmte Abläufe zwar die Zahl der absenten jungen Menschen steigt, es dadurch aber nachhaltig möglich wird, gezielt den Ursachen entgegenzusteuern und zu verhindern, dass Schulabsentismus sich verstetigt. Modellversuche in Deutschland und Europa belegen dies eindeutig. Deshalb setzen auch die Leitfäden zum Umgang mit Schulabsentismus i. d. R. genau da an: Hinschauen! Die jungen Menschen wahrnehmen! Und bei Abwesenheit: Nachfragen! Erfahrungen belegen, dass dieser erste Schritt, die jungen Menschen wahrzunehmen, der erste Schritt ist, sie in der Schule „zu halten“.

Was leistet die Jugendsozialarbeit zum Thema Absentismus?

An vielen Schulen ist Schulsozialarbeit als professionelles Angebot der Kinder- und Jugendhilfe langjährig etabliert. Dort kommt der Schulsozialarbeit eine besondere Rolle im Kontext von Schulabsentismus zu. So ist sie erste Anlaufstelle für die jungen Menschen selbst, wenn diese in der Schule „Probleme haben“, für die Eltern, die Unterstützung für den Umgang mit ihren Kindern benötigen, und für die Lehrkräfte, die mit Fragen konfrontiert sind.

Neben der Schulsozialarbeit gibt es in einigen Landkreisen Anlaufstellen der Jugendsozialarbeit für Schulabsentismus. Einige sind als Weiterführung des Programmes „Schulverweigerung – die zweite Chance“ entstanden und verstehen sich insbesondere als Casemanager*innen. Sie begleiten junge Menschen, organisieren die passenden Hilfen, vermitteln zwischen der

„Immer wieder wird diskutiert, ob Schulabsentismus als Kindeswohlgefährdung einzustufen ist.“

Schule, den Eltern, den jungen Menschen und den Leistungsträgern.

Darüber hinaus gibt es schulersetzennde Angebote als „Schule am anderen Ort“ für junge Menschen, die die Schule (vorübergehend oder dauerhaft) nicht besuchen können. Die jungen Menschen bleiben dabei i. d. R. Schüler*innen ihrer „Stamm-schule“, werden von Lehrkräften in den Hauptfächern unterrichtet und von Sozialarbeiter*innen begleitet. Wesentlicher Bestandteil dieser Angebote sind praxisorientierte Lernangebote, wie Werkstätten, kulturelle Lernformen und sport- und erlebnispädagogische Ansätze.

Schulabsentismus als Kindeswohlgefährdung?

Immer wieder wird diskutiert, ob Schulabsentismus als Kindeswohlgefährdung einzustufen ist und daher ein Einschreiten des Jugendamts erforderlich macht. Bislang handeln hier die Jugendämter im Bundesgebiet sehr unterschiedlich. Ob Schulabsentismus als Kindeswohlgefährdung angesehen wird, hängt u. a. von den Gründen für das Fehlen, der Häufigkeit und den Auswirkungen auf das Kind ab. Der Zusammenhang zwischen Kindeswohl und Schulabsentismus tritt auf, wenn zusätzliche Faktoren wie allgemeine Vernachlässigung oder mangelnde Unterstützung der Eltern für einen regelmäßigen Schulbesuch des Kindes hinzukommen.

Eine wesentliche Rolle der Jugendsozialarbeit ist die Vermittlung zwischen den berechtigten Anforderungen der Schule an die jungen Menschen einerseits und den Lebenslagen der jungen Menschen andererseits. Das oberste Primat der Jugendsozialarbeit ist im Sinne des § 1 des SGB VIII die gelungene Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen. Dafür strebt sie an, mit den Lehrkräften oder schulischen Akteur*innen einen gemeinsamen Blick auf die jungen Menschen zu entwickeln.

Erkenntnisse und Forderungen

Jugendsozialarbeit spielt im Kontext von Schulabsentismus eine wichtige Rolle. Sie ermöglicht durch Angebote des Case-managements alternative Lernformen sowie durch kontinuierliche professionelle Beziehungsangebote jungen Menschen, die der Schule fernbleiben, erneuten Zugang zum Lernen und zu formaler Bildung. Dabei sieht sie sich als Vermittlungsinstanz für die verantwortlichen Akteur*innen, jungen Menschen, Schule und Eltern und dabei vor allem als Fürsprecher*in für die jungen Menschen. Ihre wesentliche Aufgabe ist, vorhandene, auch systemimmanente Missstände aufzudecken und gegen diese zielgerichtet vorzugehen.

Dafür fordern wir eine systematische Etablierung von Erhebungsinstrumenten für Schulabsentismus an allen Schulen.

Obwohl Angebote der Jugendsozialarbeit für schulabsent junge Menschen schon über 20 Jahre etabliert sind, sind sie doch von der jeweiligen Haushaltslage der Kommune oder von zeitlich befristeten Modellprojekten abhängig und von einer ausreichenden und nachhaltigen Absicherung weit entfernt. Flächendeckend braucht es abgesicherte Strukturen für Beratungsangebote zum Schulabsentismus und bedarfsgerechte schulersetzennde Angebote, die jungen Menschen nicht nur zweite, sondern immer wieder neue Chancen bieten.

Damit die Jugendsozialarbeit mit ihren Angeboten für die jungen Menschen wirksam werden kann, sind neben der Gesamtverantwortung der jeweiligen Schule Kooperationsvereinbarungen im Dreieck Schule – Jugendamt – Träger der Jugendsozialarbeit notwendig, die sowohl die Verantwortlichkeiten als auch das Zusammenwirken der Akteur*innen regeln.

Primärpräventiv sehen wir dringenden Bedarf in einer flächendeckenden Infrastruktur der Jugendsozialarbeit mit offenen Angeboten, die ganzheitliche Bildung und Persönlichkeitsentwicklung niederschwellig ermöglichen. Denn Selbstwirksamkeitserfahrungen sind die beste Prävention.

Autor*innen:

SANDRA KOCH, Landesreferentin SJS, ejsa Bayern
✉ koch@ejsa-bayern.de

CLAUDIA SEIBOLD, Referentin, BAG EJSa
✉ seibold@bagejsa.de

PETRA STRÜBEL-YILMAZ, Geschäftsführerin, ska Darmstadt
✉ Struebel-yilmaz@ska-darmstadt.de

SPAREN FÜR DIE ZUKUNFT?

Überlegungen zum Bundeshaushalt 2024

VON CHRISTINE LOHN UND MICHAEL SCHOLL

Wer heute spart, zahlt morgen drauf – so titelt die Diakonie Deutschland in ihrer Kampagne zur aktuellen Haushaltsdebatte. Der Satz ist nicht neu, gerade in der Kinder- und Jugendhilfe. Wer Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene nicht ausreichend fördert, spürt die Auswirkungen deutlich: Je weniger früh gefördert wird, desto mehr wird später die*der Steuerzahler*in zur Kasse gebeten für wachsende Sozialausgaben. Das gilt besonders für die Angebote der Jugendsozialarbeit, die seit Jahren auf kommunaler Ebene ausgedünnt und über Landes- und Bundesprogramme notdürftig aufgestockt werden. Und es gilt für die Frage, wer denn vor Ort für die Belange junger Menschen zuständig ist: Jugendamt? Jobcenter? Bundesagentur für Arbeit? Kommune? Land? Bund? Alle zusammen irgendwie?

Wer macht was? Hin und Her bei den 25-Jährigen

Auf die Frage nach der Zuständigkeit für mehr als 700.000 junge Menschen unter 25 Jahre (U25) im Bürgergeldbezug gab

Bundesarbeitsminister Hubertus Heil eine Antwort: Die Bundesagentur für Arbeit sollte statt der Jobcenter ab 2025 die Betreuung übernehmen. Als Argument diene der Abbau der „Doppelpurigkeit“. Tatsächlicher Grund für den Wechsel waren jedoch Sparvorgaben aus dem Finanzministerium im Haushalt des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS). Rund 1,4 Milliarden Euro sollten 2024 und 2025 aus dem Steuertopf künftig allein von den Beitragszahlenden der Arbeitslosenversicherung – also nur von Arbeitnehmenden und Arbeitgebenden – aufgebracht werden. Eine Gesetzesänderung über das Haushaltsfinanzierungsgesetz sollte Fakten schaffen – ohne fachpolitischen Diskurs.

Jobcenter, Bundesländer, Arbeitgeberverbände, Wohlfahrtsverbände und selbst die Bundesagentur für Arbeit übten Kritik. Der Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit warnte eindringlich und sah die Bedarfe junger Menschen nach einer umfassenden und individuell passenden Unterstützung in Gefahr. Erst müsse ein Konzept stehen, dass Hilfen aus SGB II, SGB III und SGB VIII sowie weiteren Sozialgesetzen und Leistungen bedarfsgerecht organisiert. Dann könne über die richtige Finanzierung



entschieden werden – die aus Sicht der Jugendsozialarbeit immer von allen Kräften im Sozialstaat getragen werden muss.

Nach Wochen der Selbstverteidigung seines Vorschlages zog ihn Bundesarbeitsminister Hubertus Heil zurück. Ende September 2023 gab er die Pläne auf. Die U25 bleiben zunächst in der Zuständigkeit der Jobcenter, die mit einem umfangreichen Instrumentenkasten sowie in Kooperation mit Trägern der Jugendsozialarbeit und der BA junge Menschen fördern können. Das Potenzial der U25 für die Gesellschaft und für gegenwärtige wie zukünftige Erwerbsarbeit ist vorerst gesichert. Gespart wird nun an anderer Stelle: Der neue Plan sieht vor, dass künftig die Arbeitsagenturen zuständig werden, wenn Bürgergeld-Beziehende jeden Alters eine Weiterbildung erhalten. Auch für berufliche Rehabilitation sollen die Agenturen zuständig werden und die Beitragszahlenden aufkommen. Davon sind grundsätzlich junge Menschen nicht ausgeschlossen. Der Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit wird die Pläne unter die Lupe nehmen.

Bundesprogramme – Investitionen in die Zukunft?

Ob an deutschen Hochschulen zu frühkindlicher Bildung geforscht wird, im Wissenschaftszentrum Berlin zu Bildungsgerechtigkeit oder ganz aktuell am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung zu Kinderarmut in Deutschland – in der Wissenschaft gibt es einen breiten Konsens darüber, dass frühe Förderung sich auszahlt, sowohl individuell als auch gesamtgesellschaftlich. Früh meint hier nicht nur alles vor dem Schulbesuch, sondern das Aufwachsen junger Menschen insgesamt. Es ist nicht so, dass die Bundespolitik das nicht hört – im Gegenteil: Sie bezieht Wissenschaftler*innen in die Planung und Konzeption von Bundesprogrammen ein und beauftragt sie regelmäßig mit der Evaluation ihrer Programme.

In den vergangenen Jahren wurden immer wieder Bundesprogramme aufgelegt in Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe: von den Sprachkitas über Jugend stärken im Quartier bis Respekt Coaches und – ganz neu: Mental Health Coaches. Es

gab ein Bundesprogramm zur Mädchensozialarbeit, eines zur Einführung von Jugendberufsagenturen, eines zum schulischen Ganztag, um nur einige aufzuzählen. Zugleich wird bereits in diesem Ausschnitt deutlich: Der Bund nimmt seine Anregungsfunktion einerseits ernst. Andererseits muss man konstatieren: Das mit der notwendigen Beteiligung der Länder von Anfang an und das mit der Steuerung im Sinne vergleichbarer Bedingungen des Aufwachsens fällt regelmäßig hinten runter. Denn was bleibt nach der Programmlaufzeit? Trotz wissenschaftlicher Begleitung, nachgewiesener Wirksamkeit und vor allem deutlich artikuliertem Bedarf vor Ort hat es bisher kein Programm der Kinder- und Jugendhilfe geschafft, halbwegs flächendeckend deutschlandweit verstetigt zu werden. Wir haben einen Flickenteppich an Resten aus dem einen oder dem anderen Programm. Im besten Fall haben es einzelne Länder geschafft, eine Form der Verstetigung zu realisieren – zum Beispiel im Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Aber letztlich hat es auch dafür eine Änderung im SGB VIII gebraucht. Und selbst die führt nicht dazu, dass jede*r Schüler*in an ihrer*seiner Schule das notwendige Angebot findet.

Der Kinder- und Jugendplan des Bundes als Verfügungsmasse für den Sparhaushalt

Der KJP ist kein großer Titel im Haushalt des Bundesjugendministeriums. Aber er ist im Sinne der Haushaltsplanung verfügbar: Hier werden Projekte gefördert; doch auf die Förderung von Projekten gibt es keinen Rechtsanspruch. Absurd ist, dass hier auch die verbandliche Infrastruktur auf Bundesebene als „Projekt“ gefördert wird. Es zeigt doch deutlich, was die Anwendung der Bundeshaushaltsordnung für die Akteur*innen der Kinder- und Jugendhilfe auf Bundesebene bedeutet: Alles ist Projekt, wird jährlich bei in der Regel „überrollendem“ (gleichbleibendem) Budget gefördert und damit faktisch seit Jahren gekürzt. Denn kein Verband wechselt regelmäßig sein Personal und die steigenden Energie- sowie Sachkosten müssen bezahlt werden. Geschenkt, dass ab und zu für einzelne Handlungsfelder mal eine Schippe draufkommt. In Zeiten wie diesen wird der Planungsansatz geräuschlos eingestellt.

Die gute Nachricht nach der Bekanntgabe der geplanten Kürzungen im KJP: Es wird nicht linear bei allen gekürzt. Die schlechte Nachricht: Mehr als drei Viertel der geplanten Kürzungen entfallen auf drei Programme. Das Programm Respekt Coaches und das Programm Garantiefonds Hochschule – beide angedockt an das Programm Jugendmigrationsdienste (JMD) – werden eingestellt. Auch das Programm JMD soll gekürzt werden. Das Ende kam für beide von der Einstellung betroffenen Programme abrupt. Jetzt passiert bei den Respekt Coaches, was

bei der Einstellung von Bundesprogrammen oft geschieht: Es ist keine Zeit mehr, Ideen zur Verstetigung des nachweisbar wirksamen Programmes gemeinsam mit den Ländern zu entwickeln und umzusetzen. Die Zeit reicht auch nicht mehr, die gewonnene Expertise flächendeckend zu sichern und in die Arbeit der JMD zu integrieren. Aber auch hier führt das abrupte Ende dazu, dass es keinen geordneten Übergang geben kann.

Fazit

Die vielen Versprechen an die Jugend, sie nicht mehr im Stich zu lassen, sind keine Garantie. Interessen und Bedarfe junger Menschen müssen immer wieder von ihnen selbst oder ihren Interessenvertretungen beschrieben und in den Blick politischer Entscheidungsträger*innen gerückt werden. Der fachlich und sachlich vorgetragene Protest gegen den Wechsel in der Zuständigkeit für U25 war erstmal erfolgreich, Bundesminister Hubertus Heil zog seinen Vorschlag zurück. Die Finanzierung durch die gesamte Gesellschaft über Steuermittel bleibt erhalten und das BMAS konnte sich mit dem Hinweis aus der Affäre ziehen, ein lernendes Ministerium zu sein.

Ganz anders sieht es im Einzelplan 17 aus: Das Bundesjugendministerium hat – aus eigener Sicht – seiner Anregungsfunktion Genüge getan, ohne zugleich – aus unserer Sicht – seine Steuerungsfunktion wahrzunehmen. Schulen ohne Respekt Coaches ab 2024, ratlose Fachkräfte und Lehrer*innen, Schüler*innen ohne relevante Angebote der Demokratiebildung und alle mit der wiederholten Erfahrung, dass auch bei nachgewiesenem Bedarf und evaluierter Wirksamkeit nicht sicher ist, dass ein Angebot Bestand hat.

Die Parteien in der Regierung haben sich im Koalitionsvertrag viel vorgenommen. Aktuell bleiben sie mindestens bei ihrer Politik für Kinder, Jugendliche und jungen Erwachsenen weit hinter ihrem eigenen Anspruch zurück. Sie verspielen viel Vertrauen und müssen sich in der zweiten Hälfte der Legislatur gerade für junge Menschen wieder glaubhaft und verlässlich engagieren. Die demokratische Opposition ist dabei mindestens in der Pflicht, die Regierungsmehrheit im Parlament konstruktiv zu begleiten.

Autor*innen:

CHRISTINE LOHN ist Geschäftsführerin der BAG EJSA,

✉ lohn@bagejsa.de

MICHAEL SCHOLL ist Grundlagenreferent der BAG KJS

✉ michael.scholl@bagkjs.de



Impressum

DREIZEHN
Zeitschrift für Jugendsozialarbeit
Ausgabe 30/2023, 16. Jahrgang
ISSN 1867-0571

Herausgeber:
Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit

(Rechtsträger: Bundesarbeitsgemeinschaft
Evangelische Jugendsozialarbeit e. V.)
Auguststr. 80, 10117 Berlin
Tel.: 030 28 395 312
E-Mail: dreizehn@jugendsozialarbeit.de
Internet: www.jugendsozialarbeit.de

V. i. S. d. P.: Tom Urig, Sprecher des
Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit
und Geschäftsführer der Bundesarbeitsgemein-
schaft Katholische Jugendsozialarbeit

Redaktion:
Annemarie Blohm

Redaktionsbeirat:
Alexandra Hepp, Sascha Horn,
Barbara Klant, Jochen Kramer,
Michael Kroll, Claudia Linsel,

Christine Lohn, Juliane Marquardt,
Juliane Meinhold, Christian Shukow,
Dzenana Spohr, Luise Springer,
Bettina Szuscik, Tom Urig,
Angela Werner, Sven Winter

Beiträge von Autor*innen geben nicht un-
bedingt die Meinung des Kooperationsver-
bundes Jugendsozialarbeit wieder.

Der Nachdruck von Beiträgen, auch aus-
zugsweise, ist nur mit Genehmigung der
Redaktion gestattet.

Unaufgefordert eingesandte Manuskripte
finden nur in Absprache mit der Redaktion
Beachtung.

Gefördert durch das Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
(BMFSFJ).

Satz:
kaora-design.de

Korrekturat:
Tom Seidel – Die Korrigierer

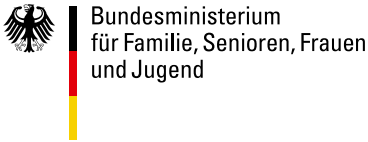
Druck: Druckerei Lokay e. K.

Bildnachweise:

S. 1: textu – stock.adobe.com
S. 4: freepik – Freepik
S. 8–9: Mystery – stock.adobe.com
S. 13: lalalululala – stock.adobe.com
S. 15: Halfpoint – stock.adobe.com
S. 18: creative-christians – unsplash.com
S. 25: Cornelia Schäfer
S. 26: Cornelia Schäfer
S. 27: Cornelia Schäfer
S.29: Jacob Lund – stock.adobe.com
S.33: wirestock – Freepik
S.37: Alena – stock.adobe.com
S.43: Freepik – Freepik
S.49: motortion – stock.adobe.com
S.52–53: lemontreeimages – stock.adobe.com
S. 55: OL – Olaf Schwarzbach

Alle Links im Heft wurden letztmalig im
November 2023 geprüft.

Gefördert von:



Mitglieder des Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit:



Die gesetzlichen Grundlagen der Jugendsozialarbeit liefert das Kinder- und Jugendhilfegesetz (§ 13 SGB VIII), das den Anspruch junger Menschen auf angemessene Förderung formuliert.

Im *Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit* haben sich die *Arbeiterwohlfahrt (AWO)*, die *Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJSA)* und die *Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS)*, die *Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger der Jugendsozialarbeit (BAG ÖRT)*, *DER PARITÄTISCHE Gesamtverband (DER PARITÄTISCHE)*, das *Deutsche Rote Kreuz (DRK)* und der *Internationale Bund (IB)* zusammengeschlossen.

Sein Ziel ist es, die gesellschaftliche und politische Teilhabe von benachteiligten Jugendlichen zu verbessern.

KOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT

Redaktion DREIZEHN

Auguststr. 80, 10117 Berlin

Tel.: 030 28 395 312

dreizehn@jugendsozialarbeit.de

www.jugendsozialarbeit.de



www.blauer-engel.de/uz195

- ressourcenschonend und umweltfreundlich hergestellt
- emissionsarm gedruckt
- überwiegend aus Altpapier

WK9

Dieses Druckerzeugnis wurde mit dem Blauen Engel ausgezeichnet

