

Prof. Dr. phil. Markus Andrä

Prof. Dr. phil. Katrin Pittius

Dr. phil. Maren Behnert

Robert Schuster

Wissenschaftliche Begleitung der Fachstelle Schulabsentismus

Abschlussbericht zur Untersuchung des Problemfeldes

Impressum

Autor*innen: Prof. Dr. phil. Markus Andrä, Prof. Dr. phil. Katrin Pittius, Dr. phil. Maren Behnert, Robert Schuster

Fachhochschule Dresden (FHD), Güntzstraße 1, 01069 Dresden



www.fh-dresden.eu

Das Projekt Forschungsarbeit Schulabsentismus wird im Rahmen des Programms „Jugend stärken im Quartier“ durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), das Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB) und den Europäischen Sozialfonds gefördert.

www.jugend-staerken.de

Ziel der Europäischen Union ist es, dass alle Menschen eine berufliche Perspektive erhalten. Der Europäische Sozialfonds (ESF) verbessert die Beschäftigungschancen, unterstützt die Menschen durch Ausbildung und Qualifizierung und trägt zum Abbau von Benachteiligungen auf dem Arbeitsmarkt bei. Mehr zum ESF unter: www.esf.de.



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Bundesministerium
für Umwelt, Naturschutz,
Bau und Reaktorsicherheit



Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
2. Ausgangspunkt der Untersuchung und Forschungsfragen.....	7
3. Annäherung an das Forschungsfeld.....	8
3.1. Vorbemerkung.....	8
3.2. Begriffsklärungen.....	8
3.3. Statistische Prävalenz	9
3.4. Wirkungsräume und Risikofaktoren.....	11
3.5. Zusammenfassung.....	13
4. Sozialwissenschaftliche Erklärungsansätze	14
4.1. Vorbemerkung.....	14
4.2. Soziologische Erklärungsversuche	14
4.2.1. Schulabsentismus als abweichendes Verhalten und anschließendes Labeling. 14	
4.2.2. Schulabsentismus als Ergebnis fehlender Resonanz Erfahrung.....	15
4.3. Psychologische Erklärungsversuche	16
4.3.1. Schulabsentismus als Modelllernen.....	16
4.3.2. Schulabsentismus als Ergebnis systemischer Einflüsse	16
4.4. Relevante Konzepte aus dem Bereich der Sozialen Arbeit	17
4.4.1. Lebensbewältigung	17
4.4.2. Lebensweltorientierung	18
4.5. Zusammenfassung.....	19
5. Beispiele für bestehende Interventionsformen.....	20
6. Methodologie und Methodik.....	24
6.1. Vorbemerkung.....	24
6.2. Methode der Datenerhebung	24
6.3. Sampling	25
6.4. Methode der Datenauswertung.....	25
6.5. Zusammenfassung.....	26
7. Diskussion der Ergebnisse.....	27
7.1. Vorbemerkung.....	27
7.2. Entwicklungsgeschichten und ihre personalen, soziodynamischen und strukturellen Hintergründe	27

7.3.	Personale Aspekte von Schulabsentismus	29
7.4.	Wirkungsraum Familie.....	31
7.5.	Wirkungsraum Schule.....	35
7.6.	Wirkungsraum „Peergroup“	39
7.7.	Zusammenfassung: Schulabsentismus als multikausaler und komplexer Zusammenhang	42
8.	Praxisableitungen.....	44
8.1.	Vorbemerkung.....	44
8.2.	Strukturelle und netzwerkbezogene Interventionen	44
8.3.	Drohender und passiver Schulabsentismus	48
8.4.	Aktiver Schulabsentismus.....	52
8.5.	Zusammenfassung.....	55
9.	Fazit.....	57
10.	Quellen	58
11.	Anhang	62
11.1.	Sampling.....	62
11.2.	Einverständniserklärung	63
11.3.	Interviewleitfaden für Expert*innen	64
11.4.	Interviewleitfaden für Betroffene.....	66

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Dresdner Verfahrensablauf bei Schulverweigerung.....	22
Abbildung 2: Übersicht über die Ergebnisse	56

1. Einleitung

„Nachdem Pädagogik weitgehend eine Lehr- und Schulwissenschaft geworden war, ist sie in unserem Jahrhundert eine Wissenschaft auch der nichtschulischen Aufgaben und Beziehungen geworden. So habe ich dann auch behauptet – und ich finde das nach wie vor hübsch – ein zweiter Kontinent tauche aus dem Wasser auf, das Wasser laufe noch überall herunter, er ist noch gar nicht trocken und wird erst allmählich bewohnbar. [...] Dieser neue Aufwand für Lebensbewältigung ist eine Lernaufgabe, die man nicht einfach naturwüchsig sich selbst überlassen kann. So würde ich sagen: Die Formel ‚sozialpädagogisches Jahrhundert‘ ist vielleicht falsch, aber ein Jahrhundert, in dem Lebensbewältigung zur Aufgabe wird, um die man sich kümmern muss und die – jetzt mal pathetisch geredet – auch vergesellschaftet und institutionell-pädagogisch wird, trifft zu.“ (Bitzan, Bolay, & Thiersch, 2006, S. 72, Hvhg. d. V.)

Das hier zusammengefasste Forschungsprojekt betrifft einerseits den Bereich Schule in seiner strukturellen Ausprägung und lebensweltlichen Erfahrung. Andererseits geht es gleichermaßen um Handlungsoptionen von Sozialer Arbeit bzw. Sozialpädagogik und im engeren Sinne der Jugendhilfe. Im Sinne des vorangestellten Zitates aus einem Interview mit Hans Thiersch handelt es sich um dabei um zwei verschiedene „Kontinente“, die sich als dialektische Reaktion auf historische Notwendigkeiten herausgebildet haben und nun sozusagen getrennt voneinander aus dem Wasser ragen.

Die Bearbeitung der durch Schulabsentismus entstehenden Herausforderungen verlangt aber offensichtlich nach einer Verbindung dieser beiden Bereiche. So ist im Rahmenkonzept „Schulabsentismus“ des Jugendamtes der Stadt Dresden bei der Beschreibung des sogenannten Familienklassenzimmers folgende Formulierung zu finden: „Eine zentrale Erfahrung des Projektes war zudem [...], dass wir in Zukunft gemeinsam aus dem versäulten Zuständigkeitsdenken des Systems Schule und des Systems Jugendhilfe herauskommen müssen“ (Landeshauptstadt Dresden, 2019, S. 14). Welche Brücken können gebaut werden? Welche Verbindungslinien können dabei gezogen werden? Wie können die beiden „Kontinente“ im Sinne einer Bildungsmotivation von jungen Menschen miteinander verbunden werden? Welche handlungspraktischen Schlussfolgerungen ergeben sich dabei? Wie sich zeigen wird, sind das die zentralen Fragen im vorliegenden Zusammenhang.

Die Durchführung des Forschungsvorhabens war in besonderer Weise von den Bedingungen der Corona-Pandemie beeinflusst. Die Akteur*innen im Forschungsfeld mussten sich besonderen Herausforderungen stellen. So waren unsere Ansprechpartner*innen im Jugendamt zeitweise in andere Bereiche abgeordnet. Schulen blieben während der Lockdownphasen geschlossen. Die Vereinbarung und Umsetzung von Interviewterminen waren gleichwohl möglich, allerdings niemals ganz losgelöst von diesen herausfordernden Rahmenbedingungen. Wir möchten daher an dieser Stelle noch einmal herzlich allen Beteiligten und unseren Kooperationspartner*innen für die Bereitschaft zur Zusammenarbeit danken.

2. Ausgangspunkt der Untersuchung und Forschungsfragen

Die Fachhochschule Dresden unterstützt die Fachstelle Schulabsentismus (LASUB, Amt für Schulen und Jugendamt) bei der inhaltlichen Gestaltung und Verankerung einer Unterstützungsstruktur für eine von Schule und Jugendamt gemeinsam getragene Netzwerkarbeit mit dem Ziel, Schulabsentismus in Dresden zu verringern. In Form einer wissenschaftlichen Begleitung stellt die FHD der Fachstelle wissenschaftliche Expertise und Methoden zur Entwicklung eines Programms gegen Schulabsentismus zur Verfügung. Dabei geht es insbesondere um eine Erhebung zur Situation der Unterstützungssysteme in Dresden, sowie die fachliche Begleitung bei der Entwicklung von Unterstützungsinstrumenten.

Folgende Forschungsfragen waren Ausgangspunkt der Untersuchung:

- Was ist der Hintergrund des Phänomens Schulabsentismus aus einer personellen Perspektive?
- Was ist der Hintergrund des Phänomens Schulabsentismus aus einer strukturellen Perspektive?
- Inwiefern spielen bestimmte Wirkungsräume, wie z. B. Familie, Schule oder Peergroup, bei der Entstehung von Schulabsentismus eine besondere Rolle?
- Welche Unterstützungssysteme und konkreten Unterstützungsmaßnahmen sind aus Sicht von Expert*innen aus dem Forschungsfeld besonders wirksam?
- Welche Unterstützungssysteme und konkreten Unterstützungsmaßnahmen sind aus Sicht von Betroffenen besonders wirksam?
- Welche Weiterentwicklung von Unterstützungssystemen erscheint sinnvoll?

Vor der Bearbeitung dieser Forschungsfragen folgt in den nächsten Abschnitten eine empirische, eine theoretische sowie eine handlungspraktische Annäherung an das Forschungsfeld sowie die Entwicklung einer methodologischen und methodischen Grundlage für die Untersuchung.

3. Annäherung an das Forschungsfeld

3.1. Vorbemerkung

Im hier bearbeiteten Forschungsfeld ist im Fachdiskurs eine Begriffsordnung entstanden, die im Folgenden eingeführt wird. Anschließend werden wesentliche Fakten zur überregionalen und regionalen Auffälligkeit von Schulabsentismus zusammengefasst. Kinder und Jugendliche, die durch Schulabsentismus auffällig werden, sind zudem immer Teil eines komplexen Beziehungsgefüges. Unter Bezugnahme auf die Feldtheorie werden daher im vorliegenden Zusammenhang verschiedene Wirkungsräume differenziert.

3.2. Begriffsklärungen

Im Kontext Schulabsentismus haben sich eine bestimmte Ordnung und Definitionsweise der Begriffe entwickelt. Mit dem Terminus *Schulabsentismus* wird eine möglichst bewertungsfreie Bezeichnung von schulischen Fehlzeiten im Allgemeinen versucht. Eine allgemeine Definition für Schulabsentismus liefert Ricking (2014, so zitiert in Ricking et al., 2023, S. 7):

„Schulabsentismus umfasst diverse Verhaltensmuster illegitimer Schulversäumnisse, die eine multikausale und langfristige Genese mit Einflussfaktoren in der Familie, der Schule, der Peers, des Milieus und des Individuums haben. Damit einher gehen weitere emotionale und soziale Entwicklungsrisiken, eine geringe Bildungspartizipation sowie eine erschwerte berufliche und gesellschaftliche Integration. Um dem entgegenzuwirken, bedarf es einer interdisziplinären Prävention und Intervention.“

Ricking et al. (vgl. 2023, S. 7, bzgn. auf Ricking, Schulze & Wittrock, 2009) differenzieren drei wesentliche Formgruppen von Schulabsentismus:

- aversives Schulschwänzen,
- angstinduzierte Schulverweigerung,
- Zurückhalten durch Erziehungsberechtigte.

Überschneidungen sind dabei möglich. Das sogenannte *Schulschwänzen* ist eine auch alltagstheoretisch verbreitete Bezeichnung willentlicher illegitimer Abwesenheit. Dabei scheint diese selbstgewählte „Auszeit“ für sehr viele Jugendliche eine „normale“ Handlungsoption im Sinne eines vielleicht als lebensweltlich zu bezeichnenden Interessenausgleichs zu sein. Dieser wird manchmal sogar nachträglich durch elterliche Entschuldigungsschreiben legitimiert, kann aber auch rechtlich relevante Ausmaße erreichen. Eine besondere Form des Schulabsentismus ist das Zurückhalten, das von Eltern, aber auch von anderen erwachsenen Bezugspersonen ausgeht. Die Ursachen dafür können vielfältig sein. Zurückhalten kann sich aus psychischen Problemen oder durch Hilfebedarf der Bezugspersonen, aber auch aus Widerstand gegen die Schulpflicht ergeben (vgl. Seeliger, 2016, S. 26f.).

Der häufig mit Schulabsentismus verknüpfte Begriff *Schuldropout* bezeichnet Schüler*innen, die die allgemeinbildenden Schulen ohne einen Abschluss verlassen. Dabei kann zwischen *Schulabgänger*innen* und *Schulabbrecher*innen* unterschieden werden, wobei erstere den weitaus größeren Teil bilden und zwar der Schulpflicht nachkommen, aber gleichwohl nicht

wenigstens einen Hauptschulabschluss erreichen. Schulabbrecher*innen wiederum folgen bereits vorher nicht mehr der Schulpflicht (vgl. Seeliger, 2016, S. 25f.; Klemm, 2023, S. 12).

Schulverweigerung ist eine Abwesenheit vom Schulbesuch, die in der kinder- und jugendpsychiatrischen Forschung mit Angstsymptomen in Verbindung gebracht wird. In der pädagogischen Fachdiskussion wird Schulverweigerung im Gegensatz dazu vor allem als strukturelles oder soziales Problem betrachtet. Schulverweigerung kennzeichnet auch eine ablehnende innere Haltung von Schüler*innen, die einer konstruktiven Teilhabe am Unterricht entgegensteht, und zwar unabhängig davon, ob sie an- oder abwesend sind. Der Begriff verweist zudem auf eine zeitliche Beständigkeit des entsprechenden Verhaltens. Letztendlich bleibt die Bezeichnung aber unscharf und für subjektive Bewertungen offen (vgl. Seeliger, 2016, S. 27ff.).

Zudem ist im vorliegenden Kontext auch der Begriff *Schulversagen* relevant. Dieser kann Ausgangspunkt von zwei Argumentationslinien sein: Einerseits wird damit auf das individuelle Versagen von Schüler*innen verwiesen. Andererseits kann es aber auch um das institutionelle Versagen der Schule gehen, insofern diese das Schulbesuchsverhalten durch Push- oder Pull-Faktoren beeinflusst (vgl. Seeliger, 2016, S. 30ff.).

In Anlehnung an Stamm et al. (vgl. 2009, S. 32) möchten wir uns an dieser Stelle schließlich noch zur Differenzierung zwischen deviantem und delinquentem Verhalten in Zusammenhang mit Schulabsentismus positionieren. Mit der Argumentation soziologischer Theoriemodelle ist Schulabsentismus als abweichendes Verhalten zu verstehen, also als ein Abweichen von geltenden sozialen Normen. Diese sind primär konventioneller Art und verweisen auf quasi übliches, an die soziale Gruppe (also die Gesellschaft) angepasstes Verhalten. Während Abweichung im Sinne von Devianz als Übertretung so genannter schwächerer Normen verstanden wird, verweist Delinquenz auf Brüche gesetzlich festgeschriebener Normen. Aus unserer Sicht ist Schulabsentismus vor allem ein deviantes Verhalten, auch wenn es durchaus juristische Folgen hat. Allerdings besteht eine enge Verbindung von Schulabsentismus zu Handlungen, die eindeutig als delinquent einzustufen sind. Die tatsächliche Kriminalitätsbelastung liegt für schulabsente Jugendliche bei 70,2% und damit weitaus höher als für junge Menschen, die regelmäßig die Norm der Schulpflicht erfüllen (39,7%). Schulabsentismus scheint daher eine wesentliche Grundlage zu sein, um späteres delinquentes Verhalten vorherzusagen (vgl. Ricking et al., 2023, S. 8, bzgn. auf Frings, 2007; Stamm, 2007).

3.3. Statistische Prävalenz

Statistiken belegen, dass das Bildungssystem für einen Teil der Kinder- und Jugendlichen keinen geeigneten Rahmen für persönliche und berufliche Entwicklungen bieten kann, obwohl Schule als Sozialisations- und Lernort relevanter Bestandteil der kindlichen und jugendlichen Lebenswelt(en) ist. Bei der Betrachtung der Zahlen muss aber differenziert werden, ob es sich um den eigentlichen Schulbesuch (Schulabsentismus) oder um das Nicht-Erreichen eines Schulabschlusses (Schuldropout) handelt. Überdies bilden diese Zahlen auch nicht alle Schüler*innen ab, die das Schulsystem nicht als geeigneten Rahmen für ihre persönliche und berufliche Entwicklung sehen, aber dennoch die Schule weiterhin regelmäßig besuchen und auch einen Schulabschluss erreichen.

Die Zahl junger Menschen ohne Schulabschluss (Schuldropout, s. o.) stieg seit 2013 nach einem längeren Prozess des Rückgangs zwischenzeitlich wieder an und hatte 2019 einen Anteil von fast sieben Prozent aller Schüler*innen erreicht. Auch wenn darin spätestens seit 2016 eine höhere Zahl von Personen ohne eine deutsche Staatsangehörigkeit als in den Vorjahren enthalten ist, lässt sich die Steigerung nicht allein auf diese Personengruppe zurückführen. Fast die Hälfte des Personenkreises ohne Schulabschluss umfasst im Jahr 2018 zudem Schüler*innen an sogenannten Förderschulen. Deren Anteil ist aber in den vergangenen Jahren fortlaufend zurückgegangen, sodass die Zuwächse bis 2019 vor allem Hauptschulen betrafen. Gleichwohl waren auch im Jahr 2020 fast fünfzig Prozent der Schüler*innen ohne Hauptschulabschluss Abgänger*innen von Förderschulen. Während der Corona-Pandemie 2020 (5,9%) und 2021 (6,2%) waren die Dropout-Quoten bundesweit wieder etwas niedriger. In absoluten Zahlen handelt es sich dabei aber beispielsweise für 2021 gleichwohl um 47.490 junge Menschen. Das Verfehlen eines Hauptschulabschlusses hat im Übrigen eine deutliche Geschlechtertypik. Im Bundesdurchschnitt betreffen nur 38% der Dropout-Fälle junge Frauen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, 144f.; Klemm, 2023, S. 13ff.).

Das Bundesland Sachsen liegt in der Statistik zu Schüler*innen ohne Hauptschulabschluss seit 2011 fortlaufend über dem Durchschnitt. Der niedrigste Wert in diesem Zeitraum betrug 7,3% im Jahr 2020. 2021 waren es 8,2%, in absoluten Zahlen 2.793. In diesem Zusammenhang ist auffällig, dass das sächsische Bildungssystem trotz dieses Befundes mittlerweile seit Jahrzehnten bei Qualitätsrankings im innerdeutschen Vergleich vordere Plätze bzw. meist sogar den ersten Platz belegt (vgl. Klemm, 2023, S. 13; Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2023).

Vor allem in den östlichen Bundesländern verfehlen weitaus mehr Schüler*innen den Hauptschulabschluss als in den Tests des sogenannten „IQB-Bildungstrends“ an den Mindestanforderungen scheitern. Dieser Widerspruch ist in Sachsen besonders auffällig. Während im Jahr 2018 nur 3,3% der Schüler*innen die Tests nicht bestanden, blieben 8,2% ohne Hauptschulabschluss. Naheliegender wäre, dass die Bewältigung der Mindestanforderungen auch zum Schulabschluss befähigt. In den westlichen Bundesländern ist dieses Phänomen weniger auffällig bzw. es entsteht, insbesondere in Bremen, ein umgekehrter Effekt. Hier erreichen mehr Schüler*innen den Hauptschulabschluss als in den Tests die Mindeststandards bewältigen können. Für das Bundesland Sachsen fällt darüber hinaus ebenfalls auf, dass der Anteil ausländischer Schüler*innen an der Dropout-Rate mit 22,8% im Jahr 2020 besonders hoch ist. Diese Zahl ist im bundesweiten Vergleich hinter Bremen und Thüringen der dritthöchste Wert. Die regionale Verteilung der Schüler*innen, die einen Hauptschulabschluss verfehlen, ist zudem auch innerhalb der Bundesländer sehr unterschiedlich. Innerhalb von Sachsen ist der Anteil bei den kreisfreien Städten in Dresden mit 5,3% am niedrigsten und in Chemnitz (9,5%) am höchsten. In Leipzig liegt er wiederum bei 8,3% (vgl. Klemm, 2023, S. 13ff.).

Schulabsentismus spiegelt sich wiederum auch in juristischen Zusammenhängen. Das sächsische Schulgesetz definiert im §61 die Nichtteilnahme am Unterricht als Ordnungswidrigkeit. Fünf oder mehr unentschuldigte Fehltage im Schulhalbjahr führen demnach zu einem entsprechenden Verfahren. Im Jahr 2018 gab es 7.113 und im Jahr 2019 6.972 solcher Ordnungswidrigkeitsverfahren wegen der Nichterfüllung der Schulpflicht. Zu

einem großen Teil betreffen diese Verfahren Oberschulen. 2019 wurden in über 5.000 Fällen Bußgelder erhoben, die sich zu 720.000 Euro summierten. Die regionale Statistik wird von den beiden Großstädten Leipzig und Dresden angeführt (vgl. Schawe, 2019). In Dresden haben sich die Zahlen solcher Verfahren bzw. der mit ihnen verbundenen Anhörungen zwischen 2006 (399) und 2017 (1.609) vervierfacht. Dabei sind vor allem Berufs- (42,8%) und Oberschulen (37,45%) betroffen (vgl. Landeshauptstadt Dresden, 2019, S. 5ff.). Da pro Fall mehrere Anhörungen möglich sind, ist die tatsächliche Zahl absenter Schüler*innen aber niedriger. Sie ging von insgesamt 825 im Jahr 2019 im ersten Jahr der Pandemie (2020) auf 495 zurück und fiel 2021 sogar weiter auf 331. 2022 waren es 549 Fälle. Der höchste prozentuale Anteil liegt dabei über alle Jahre der Datenerhebung hinweg bei den Oberschulen und Berufsschulen. Der prozentuale Anteil der Gymnasien ist wiederum auffällig niedrig, z. T. bei unter einem Prozent (vgl. Landeshauptstadt Dresden, 2023).

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass das Phänomen Schulabsentismus trotz offensichtlich steigender Zahlen noch vergleichsweise wenige Schüler*innen betrifft. Massiver Absentismus ist in der Regel selten (vgl. Stamm et al., 2009, S. 129). Dennoch ist es gerade jene kleine Gruppe schulabsenter Kinder und Jugendlicher, die v. a. bei wiederholtem Schwänzen schwer in das Schulsystem zu reintegrieren sind. Überdies ist von einer nicht unerheblichen Dunkelziffer auszugehen, die auf durch elterliche Entschuldigungsschreiben „legitimiertes“ Fehlen zurückgeht (vgl. Stamm et al., 2009, S. 60).

3.4. Wirkungsräume und Risikofaktoren

Kinder und Jugendliche, die durch Schulabsentismus auffällig werden, sind Individuen an einem bestimmten Punkt ihrer biographischen Entwicklung, aber immer auch Teil eines komplexen Beziehungsgefüges und auch beeinflusst von einer umgebenden Sozialstruktur. Ricking et al. (vgl. 2023, S. 11) differenzieren in diesem Zusammenhang personale und institutionelle Einflussfaktoren:

- individuelle – vor allem psychosoziale – Merkmale,
- familiäre Erziehungs- und Lebensbedingungen,
- schulische Lernbedingungen,
- Gleichaltrige.

In der Fachdiskussion werden unter Bezugnahme auf die Feldtheorie Kurt Lewins¹ verschiedene Wirkungsräume differenziert:

- familiärer Wirkungsraum,
- schulischer Wirkungsraum,
- Wirkungsraum der Peergroup,
- alternative Wirkungsräume.

¹ Kurt Lewin entwirft eine Darstellung des in einen sozialen Kontext eingebetteten Individuums unter Einbezugnahme von dessen inneren Bedürfnissen und subjektiven Wahrnehmungen. Gleichzeitig bietet sich mit diesem Modell eine Analysewerkzeug. Der Lebensraum des Individuums gliedert sich in Wirkungsräume, in denen es Einfluss entfaltet und gleichzeitig beeinflusst wird (vgl. Seeliger, 2016, S. 33f., bzgn. auf Schulze, 2008).

Schulabsentismus ist zum einen oft Ausdruck familiärer Herausforderungen und Belastungssituationen. Zudem sind die gelingenden Erfahrungen von Schüler*innen auch von der Schule selbst abhängig. Schule begegnet jungen Menschen immer mindestens in einer Doppelrolle: Einerseits handelt es sich um ein funktional organisiertes System mit einer meist deutlich hervortretenden Wettbewerbslogik; andererseits bildet Schule auch einen Teil der lebensweltlichen Erfahrungswelt. Hierbei ist vor allem das Verhältnis zu den Lehrpersonen relevant. Große Bedeutung haben aber auch die Beziehungen zu Mitschüler*innen und die Atmosphäre oder Stimmung der Schule insgesamt.

Die Haltungen junger Menschen entstehen wiederum in großem Maße innerhalb von Gleichaltrigengruppen. Alle anderen möglichen sozialen Räume und Netzwerke mit Einfluss auf Schulabsentismus werden als alternative Wirkungsräume bezeichnet. Es kann sich dabei um einen Sportverein oder auch ein Stadtviertel handeln. Welche alternativen Wirkungsräume Bedeutung haben, kann in konkreten Fällen erst durch Forschung spezifiziert werden (vgl. Seeliger, 2016, S. 33ff.).

Den vier genannten Wirkungsräumen werden im wissenschaftlichen Diskurs als relevant für Schulabsentismus beschrieben. Dabei können den jeweiligen Bereichen bestimmte Risikofaktoren zugeschrieben werden, die hier unter Bezugnahme auf Seeliger (vgl. 2016, S. 55ff.) tabellarisch dargestellt sind:

<i>Wirkungsraum</i>	<i>Risikofaktoren</i>
familiärer Wirkungsraum	• niedriger sozioökonomischer Status der Eltern • Trennung der Eltern • geringe elterliche Kontrolle bzw. fehlende Unterstützung • harter, strenger und als ungerecht empfundener Erziehungsstil bzw. inkonsistente Erziehung • große Geschwisteranzahl • psychische Störungen oder körperliche Erkrankungen der Eltern, Delinquenz oder Drogenkonsum • häufige familiäre Konflikte bzw. Gewalt • Arbeitslosigkeit der Eltern • geringes Bildungsniveau der Eltern
schulischer Wirkungsraum	• schlechtes Klassenklima bzw. fehlende soziale Integration in die Klasse • Klassenwiederholung • schlechte Schulleistungen • Schulwechsel (insbesondere „Abschulung“), Schultyp (Haupt- und Förderschule) • fehlende Lehrerkontrolle • fehlende Schulbindung • fehlende Akzeptanz durch die Lehrer

	• hohes Gewaltniveau an der Schule
Wirkungsraum der Peergroup	• Kontakt zu ebenfalls schulverweigernden Peers • Bedrohungen und Hänseleien durch Mitschüler*innen • sozial unsicheres Verhalten
Alternative Wirkungsräume	• Geschlecht • Alter bzw. Jahrgangsstufe • Medienverhalten

Ricking et al. (vgl. 2023, S. 13) präsentieren einen ähnlichen Überblick über Einflussfaktoren auf den Entwicklungsprozess von Schulabsentismus. Mit Blick auf diese sehr groben Differenzierungen muss aber vor voreiligen Schlussfolgerungen gewarnt werden. Aus dieser Übersicht können keine Kausalzusammenhänge abgeleitet werden. Sie dienen eher der Schärfung der Forschungsperspektive. Es zeigt sich aber deutlich, dass Schulabsentismus nicht als singuläres Ereignis oder linearer Prozess verstanden werden kann, sondern Ergebnis komplexer Wirkungsverhältnisse ist (vgl. Ricking et al., 2023, S. 12).

3.5. Zusammenfassung

Die vorangegangenen Ausführungen in diesem Kapitel dienen der Orientierung in Bezug auf die wesentlichen Fachbegriffe, die statistische Prävalenz sowie relevante Wirkungsräume und Einflussfaktoren. Im Anschluss werden sozialwissenschaftliche Theorieentwürfe eingeführt, die die Grundlage für spätere Interpretationen des Datenmaterials bieten können. Diese Konzepte stammen aus den Wissenschaftsdisziplinen Soziologie, Psychologie und Soziale Arbeit.

4. Sozialwissenschaftliche Erklärungsansätze

4.1. Vorbemerkung

Die Analyse des Datenmaterials braucht auch bei qualitativer Offenheit selbstverständlich eine theoretische Grundlage. Daher werden im Anschluss soziologische, psychologische und sozialarbeitswissenschaftliche Konzepte, die in Zusammenhang mit Schulabsentismus Deutungen ermöglichen, entfaltet. Aus soziologischer Sicht sind das Konzept des Labeling (Tannenbaum, 1953) und die Beschreibung von Resonanz als Weltbeziehung (Rosa, 2017) wesentlich. Relevante klassische Erklärungsversuche für Schulabsentismus aus der Perspektive der Psychologie sind das von Albert Bandura (1977) eingeführte Konzept des Modelllernens sowie die ökopyschologische Systemtheorie von Urie Bronfenbrenner (2012; vgl. Stamm et al., 2009, S. 26ff.). Für den Blickwinkel der Sozialarbeitswissenschaften werden das Konzept der Lebensbewältigung (Böhnisch, 2017) und die Lebensweltorientierung (Thiersch et al., 2012) eingeführt. Die theoretischen Bezüge müssen gegebenenfalls später im Sinne eines hermeneutischen Herantastens an das Forschungsfeld und das Datenmaterial erweitert werden. Zusätzliche Quellen werden dann in den Ergebnisteil einfließen.

4.2. Soziologische Erklärungsversuche

4.2.1. Schulabsentismus als abweichendes Verhalten und anschließendes Labeling

Die Soziologie erweitert den eher subjektbezogenen Blickwinkel der Psychologie zu einer gesellschaftlichen Perspektive. Ob sich Kinder und Jugendliche schulabsent verhalten, ist immer von mehreren Faktoren abhängig. Der Labeling Approach als soziologisches Erklärungsmodell ist insofern interessant, weil er den Prozess in den Blick nimmt, im Zuge dessen sich abweichend verhaltende Menschen identifiziert und etikettiert werden (vgl. Tannenbaum, 1953, S. 17).

Es geht also nicht um das multifaktorielle Gefüge von Werten, Normen, Mitteln und Abweichlern, sondern um Zuschreibungen – also Etiketten – und vor allem, wie diese Zuschreibungen entstehen, und zwar sowohl bei delinquenten (z. B. „der Dieb“) als auch bei devianten Formen (z. B. „der Verrückte“) abweichenden Verhaltens. Das schulabsente Kind bzw. der schulabsente Jugendliche ist dann also in diesem Sinne „der Schulverweigerer“ oder „die Schulschwänzerin“.

Insbesondere bei Formen kriminellen abweichenden Verhaltens erscheint der Gebrauch dieser „Labels“ legitim, weil sie „vom Strafrecht und der Verbrechensstatistik bereitgestellt werden“ (Vester, 2009, S. 97f.). In Bezug auf das Phänomen Schulabsentismus stellt sich aber in diesem Kontext die Frage, ob es sich hier um delinquentes oder „nur“ deviantes Verhalten handelt (s. o.). Mit dem Labeling Approach wird mithin in den Blick genommen, durch welche sozialen Prozesse Menschen zu Abweichler*innen gemacht werden. „Die Blickrichtung verschiebt sich weg vom Devianten und seinen möglichen Motiven hin zum Prozess, in dem und durch den ein Verhalten als abweichendes definiert wird“ (Vester, 2009, S. 98). Damit wird abweichendes Verhalten als Interaktionsprozess verstanden: Die Bedeutung des Verhaltens wird gewissermaßen wechselseitig ausgehandelt (vgl. Mead, 1991, S. 216ff.).

Ist das Verhalten eines Menschen erst einmal als abweichend etikettiert, so haftet ihm aus Sicht des Soziologen Erving Goffman (1975) ein Stigma an. Eine bestimmte Eigenschaft oder ein bestimmtes Verhalten eines Menschen wird von Gesellschaftsmitgliedern, die diese Eigenschaft bzw. dieses Verhalten nicht aufweisen, als abweichend im Sinne eines Fehlers interpretiert. Die soziale Sanktionierung hat wiederum zur Folge, dass sich die stigmatisierte Person zunehmend ihrem Stigma entsprechend verhält. Das Stigma wird Teil ihrer Identität, der bzw. die „Etikettierte verhält sich den Erwartungen entsprechend und kultiviert damit das als abweichend definierte Verhalten“ (Vester, 2009, S. 98).

Die Labeling-Theorie verweist also auf die Relevanz der wechselseitigen sozialen Prozesse in Verbindung mit dem jeweiligen gesellschafts- und kulturspezifischen Kontext innerhalb dessen ein Verhalten als abweichend interpretiert wird. Allerdings muss kritisch eingeräumt werden, dass mit diesem Ansatz nicht erklärt werden kann, weshalb sich Individuen überhaupt abweichend von Normen verhalten (d. h. noch vor der Etikettierung). In Bezug auf Schulabsentismus wäre also anhand des Labeling Approachs erklärbar, wie aufgrund der Zuschreibung als „Schulverweigerer“, „Schulschwänzerin“ o. ä. jenes Stigma in die Identität der Kinder oder Jugendlichen integriert wird und sich auf ihr weiteres Verhalten verstärkend auswirken kann. Dennoch lässt dies nicht den Schluss zu, dass alle schulabsenten Kinder und Jugendlichen überhaupt erst aufgrund jener Etikettierung schulabsentes Verhalten gezeigt haben. Folglich vermag die Labelingtheorie nicht zu erklären, warum Kinder und Jugendliche begonnen haben, sich schulabsent zu verhalten.

4.2.2. Schulabsentismus als Ergebnis fehlender Resonanz Erfahrung

Der Soziologe Hartmut Rosa (vgl. 2017, S. 281ff.) hat mit seinen Überlegungen zu Resonanz als einer Form der Weltbeziehung des Menschen große Popularität erlangt. Rosa sieht den Menschen in einer wechselseitigen Beziehung zur Welt. Dieses Verhältnis ist kein bloßes Echo, sondern umfasst Antworten von beiden Seiten: Während das Individuum der Welt mit einem intrinsischen Interesse und einer Selbstwirksamkeitserwartung begegnet, kann die Welt wiederum auch auf das Individuum einwirken. Dieses resonante Weltverhältnis kann aber nur in einem dialektischen Wechselspiel mit der zwischenzeitlichen Erfahrung von Entfremdung entstehen. Daher macht jeder Versuch, unser Erleben der Welt zu kontrollieren, Resonanz unmöglich.

Innerhalb des Konzeptes werden verschiedene Resonanzachsen differenziert. Die horizontale Ebene umfasst die Qualität der Begegnungen innerhalb von Familien oder Freundschaften, aber auch mit der Politik. Diagonale Resonanz betrifft die Berührbarkeit durch Objekte wie Musikinstrumente, Sportgeräte, aber z. B. auch durch den „Stoff“ in einer Lehr-Lern-Situation. Die vertikale Dimension umfasst schließlich religiöse und philosophische Zugänge sowie Natur- oder Kunsterfahrungen (vgl. Rosa, 2017, S. 246ff.).

Rosa (vgl. 2017, S. 410ff.) schließt in seine Überlegungen zum resonanten oder eben entfremdeten Weltverhältnis des Menschen auch Situationen des Lehrens und Lernens ein. Hierzu beschreibt er ein Dreiecksverhältnis, das aus den Lehrer*innen, den Schüler*innen und den Inhalten gebildet wird. Er spricht von „Weltanverwandlung und Resonanzachsenetablierung“, die nur dann möglich ist, wenn alle Beteiligten offen und

berührbar füreinander und für die Inhalte sind. Erst dann wird dieses Dreieck zu einem Resonanzdreieck.

Durch die ständigen Vergleiche aufgrund der Leistungsorientierung und der Typisierung und Etikettierung durch Lehrer*innen gerät dieses Resonanzverhältnis in Gefahr. Die Schüler*innenrolle wird wichtiger als die eigentliche Person und deren Resonanzverhältnis zu ihrer Umwelt. Dies ist bei Jugendlichen insbesondere deswegen problematisch, da die Identitätsbildung eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben darstellt. Diese Herausforderung findet durch die mangelnden Anerkennungsmöglichkeiten unter diesen Bedingungen aber weniger Beachtung. Schule ist als Raum sozialer Bewältigung eben im Wesentlichen auf eine an Vergleichbarkeit ausgerichtete Schüler*innenrolle ausgerichtet (vgl. Böhnisch, 2018, S. 152ff.; Böhnisch, 2017, S. 29ff.).

Der Abspaltungsdruck durch Tabuisierung von Konflikten und innerer Hilflosigkeit entlädt sich dann oft in Devianz als Schulversagen bzw. Schulabsentismus. Eine Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls, soziale Desorientierung oder Entfremdung von der Kultur der Schule sind Folgen dieser Abspaltung. Die Gemeinsamkeit dieser Erfahrungen lässt u. U. Cliquen entstehen, in denen z. B. das Schulschwänzen als legitim und identitätsstiftend erfahren wird (vgl. Böhnisch 2018, S. 152ff.; Böhnisch, 2017, S. 29ff.).

Aus diesen Überlegungen lässt sich schlussfolgern, dass Schule und Bildung für Schüler*innen vor allem Orte der Resonanzerfahrung und zudem Ressource für die eigene Identitätsbildung sein sollten. Es liegt nahe, dass unsere Untersuchungen zum Phänomen Schulabsentismus offenlegen werden, inwiefern und warum Schule von den betroffenen jungen Menschen eben nicht in dieser Form erlebt wird.

4.3. Psychologische Erklärungsversuche

4.3.1. Schulabsentismus als Modelllernen

Durch das Lernen am Modell werden Einstellungen und Handlungsweisen besonders wirksam übertragen. Es beschränkt sich nicht auf eindimensionale Nachahmung, sondern ist in umfassenderem Sinn ein Strukturlernen. Die Beobachtenden erkennen und verinnerlichen die allgemeinen gesellschaftlichen Regeln hinter verschiedenen Modellen. Auf dieser Grundlage können sie im weiteren Verlauf ohne direktes Vorbild selbst Verhalten entwickeln, das diesen Strukturen entspricht. Vorbilder für das Lernen am Modell sind vor allem Menschen aus der näheren Umgebung. Eltern, Freunde und Bezugspersonen in Institutionen wie der Schule oder dem Sportverein, aber auch Figuren aus den Massenmedien stellen exemplarisch Standards des Verhaltens dar, die auch zu Schulabsentismus inspirieren können (vgl. Bussey & Bandura, 1999, S. 686).

4.3.2. Schulabsentismus als Ergebnis systemischer Einflüsse

Aus der sozialökologischen Perspektive Bronfenbrenners (2012, S. 170) wird angenommen, dass die Entwicklung jedes Menschen Ergebnis der Interaktionsprozesse zwischen ihm und seiner sozialen Umgebung ist:

„Allein Wandlungen in der alltäglichen Umwelt des Kindes – so die Grundthese dieses Beitrages – vermögen Unterschiede in der Entwicklung hervorzubringen. Einzig mit diesem Prinzip lassen sich die überschneidungsfreien Merkmalsverteilungen erklären, die wir bei unseren

interkulturell vergleichenden Forschungen beobachtet haben. Weiter behaupte ich, daß gerade die für die kindliche Entwicklung entscheidenden Besonderheiten der alltäglichen Umwelt in unseren Forschungsmodellen typischerweise ausgeklammert bleiben, und zwar sowohl in der Theorie wie auch in der empirischen Forschung.“

Zur Differenzierung werden verschiedene Systemebenen beschrieben. Das Mikrosystem wird von der Familie gebildet. Das Mesosystem entsteht aus umgebenden Kontexten mit enger Wechselwirkung, wie z. B. der Verwandtschaft, dem Freundeskreis oder der Peergroup. Umgebungen, die nur ein Familienmitglied einschließen, aber alle mittelbar beeinflussen können, wie die Arbeitswelt bilden Exosysteme. Das Makrosystem ist die umfassende gesellschaftliche Dimension aus Politik, Gesetzgebung oder gesellschaftlichen Normen. Alle Systemebenen sind wiederum gemeinsam in ein Chronosystem der zeitlichen Entwicklung der Systemstrukturen eingebunden. Schulabsentismus könnte hier Ausdruck fehlender Passung zwischen den jeweiligen Systemebenen oder auch eine Strategie des Umgangs mit widersprüchlichen Einflüssen sein (vgl. Griebel & Niesel, 2011, S. 22ff.).

4.4. Relevante Konzepte aus dem Bereich der Sozialen Arbeit

4.4.1. Lebensbewältigung

Der Ansatz der Lebensbewältigung von Lothar Böhnisch bezieht sich auf die (Wieder-) Herstellung des psychosozialen Gleichgewichts als Ziel von menschlichen Handlungen. Damit einhergehend entsteht oft Abspaltungsdruck, welcher zur Wiedererlangung dieses Gleichgewichtes u. U. auch durch abweichendes Verhalten führt. Dieses psychodynamische Bewältigungsverhalten ist eingebettet in einen soziodynamischen, also milieubezogenen, und einen sozialstrukturellen, also auf die Lebenslage bezogenen, Rahmen (vgl. Böhnisch, 2017, S. 25f.).

Böhnisch sieht das Scheitern am Schulalltag durch den biografischen Druck längst nicht mehr als Problem von sogenannten „Randgruppen“, sondern auch als ein gravierendes Problem, das in den Mittelschichten der Gesellschaft angekommen ist. Heutzutage strukturiert Schule den Alltag der Schüler*innen. Sie schafft die Lebensphasen Schulkindheit und die Bildungsjugend. Die Bewältigungsanforderungen können dabei nicht mehr in Schule und Nicht-Schule getrennt werden. So wird von der Bildungsjugend bereits Schulmanagement betrieben, um erlerntes Wissen und Kompetenzen so früh wie möglich auf die spätere Berufswahl auszurichten (vgl. Böhnisch, 2017, S. 29ff.; Böhnisch, 2018, S. 152ff.).

Des Weiteren werden gelerntes Wissen und Kompetenzen erst in Bewältigungsprozessen erfahrbar. Böhnisch begründet dies mit dem Ansatz des Psychologen Klaus Holzkamp: Bildung wird erst aus intrinsischer Motivation durch das Gefühl, dass Handlungsmöglichkeiten erweitert werden, möglich (vgl. Böhnisch, 2017, S. 36ff.).

Innerhalb des Paradigmas der Lebensbewältigung zeigen sich zudem die Einflüsse von Migration und Geschlecht. Insbesondere geschlechtstypische Bewältigungsbedingungen und -erwartungen erfordern einen differenzierten Blick (vgl. Böhnisch, 2017, S. 36ff.). Bei männlichen Schulabbrechern etwa ist zu beobachten, dass sich diese aufgrund der damit einhergehenden Unsicherheiten in Stereotype der Männlichkeit zurückziehen, um sich erneut an klaren Strukturen orientieren zu können (vgl. Böhnisch, 2003, S. 165).

4.4.2. Lebensweltorientierung

Das Konzept der Lebensweltorientierung ist inzwischen zum festen Bestandteil des wissenschaftlichen Diskurses und des praktischen Handelns in der Sozialen Arbeit und in der Sozialpädagogik geworden:

„Lebensweltorientierung verbindet die Analyse von gegenwärtig spezifischen Lebensverhältnissen mit pädagogischen Konsequenzen. Sie betont [...] das Zusammenspiel von Problemen und Möglichkeiten, von Stärken und Schwächen im sozialen Feld und gewinnt daraus das Handlungsrepertoire zwischen Vertrauen, Niedrigschwelligkeit, Zugangsmöglichkeiten und gemeinsamen Konstruktionen von Hilfsentwürfen [...]“ (Thiersch et al., 2012, S. 175)

Mit Blick auf den Schulkontext ist die Theorie der Lebensweltorientierung eine nicht nur geeignete, sondern unbedingt zu wählende Perspektive. Schule ist gesellschaftlich verankert: juristisch, administrativ, politisch, konzeptuell, personell und biographisch. Damit gehört das System Schule auch zum festen Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Das sozialpädagogische Handeln muss sich an jener kindlichen und jugendlichen Lebenswelt orientieren, indem Sozialpädagog*innen die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen erkennen, verstehen und aufgreifen und mit gezielter Beratung und Hilfe Unterstützung vor Ort anbieten (vgl. Bolay & Iser, 2016, S. 144).

Schule gehört aber auch dann zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, wenn sich diese schulabsent verhalten. Nicht zur Schule zu gehen, bedeutet nicht, dass Schule nicht (mehr) Teil der kindlichen bzw. jugendlichen Lebenswelt ist. Indem den devianten Kindern und Jugendlichen gesellschaftlich zu verstehen gegeben wird, dass ihr Verhalten nicht normkonform ist und es sanktioniert wird, oder indem sie sogar stigmatisiert werden, erfahren sie Schule dennoch als Teil ihrer unmittelbaren Lebenswelt. Sie erfüllen nicht die gesellschaftliche Erwartung, Teil des Bildungssystems zu sein (in ihrer Rolle als Schüler*in) und riskieren das Scheitern eines „erfolgreichen Lebenslaufs“.

Nach Thiersch impliziert Lebensweltorientierung die Nähe zur Klient*in und hebt die damit verbundene Relevanz der Handlungsorientierung am Sozialraum hervor: Bestehende Probleme sollen dort gelöst werden, wo sie entstehen. Das sozialpädagogische Handeln muss da ansetzen, wo Hilfe benötigt wird. Dabei sollen Menschen in ihrer Lebenswelt verstanden und ihre Erfahrungen als Kompetenzen und Lösungsansätze genutzt werden (vgl. Thiersch, 1995, S. 218f.). Soziale Arbeit und Sozialpädagogik bewegen sich hier auf einem schmalen Grat zwischen einem Akzeptieren der vorgefundenen Lebensentwürfe auf der einen Seite und einem Sich-Einmischen in Verhältnisse auf der anderen Seite (vgl. Thiersch et al., 2012, S. 175).

Die Theorie erlaubt es, konkrete lebensweltliche Verhältnisse zu rekonstruieren und in den Kontext aktueller gesellschaftlicher Verhältnisse, wie Entgrenzungen, Ungleichheiten in den Ressourcen, Widersprüchlichkeiten und Brüche zu stellen. Zugänglich werden so auch die Anstrengungen der Anpassung in den einzelnen Lebensfeldern wie eben z. B. der Schule. Das Konzept verweist auf die allgemeinen Menschen- und Kinderrechte und fokussiert darauf, dass Menschen für die Wahrnehmung ihrer gesellschaftlichen Rechte die entsprechenden Verhältnisse und Kompetenzen brauchen (vgl. Thiersch et al., 2012, S. 181).

Lebenswelt als Bezugspunkt heißt, dass der Mensch nicht abstrakt als losgelöstes Individuum verstanden wird, sondern in der Erfahrung einer Wirklichkeit, in der er sich immer schon vorfindet. Lebensverhältnisse sind also gesellschaftlich geprägt. Handeln Menschen abweichend von gesellschaftlichen Normen, so ist dies in Perspektive auf ihre Lebenswelt auch ein „Ergebnis einer Anstrengung, in den gegebenen Verhältnissen zu Rande zu kommen“ (vgl. Thiersch et al., 2012, S. 184). Umso mehr bietet die Lebensweltorientierung eine klientelbezogene Herangehensweise an das Phänomen Schulabsentismus. Der Blick auf die individuellen Lebenswelten schulabsenter Kinder und Jugendlicher ermöglicht es erst, einen Zugang zu ihrem (devianten) Verhalten zu finden, um so Ursachen und sozialpädagogische Unterstützung auszuloten.

4.5. Zusammenfassung

Mit diesen theoretischen Grundlagen wurde ein Ausgangspunkt für die spätere Interpretation des Datenmaterials geschaffen. Dabei werden dann – je nach Theorieperspektive – bestimmte Aspekte auffällig werden und andere in den Hintergrund treten. Im anschließenden Kapitel wird eine Auswahl von überregional und regional empfohlenen bzw. angewendeten Interventionsformen bei Schulabsentismus vorgestellt.

5. Beispiele für bestehende Interventionsformen

Im Folgenden werden zuerst beispielhaft populäre und überregional veröffentlichte Interventionsformen zum Schulabsentismus eingeführt. Im Anschluss werden die vom Jugendamt Dresden entwickelten Methoden vorgestellt.

Der Erziehungswissenschaftler Heinrich Ricking arbeitet seit längerer Zeit intensiv im Forschungsfeld Schulabsentismus und hat gemeinsam mit Kolleg*innen vielfältige Veröffentlichungen mit handlungspraktischen Ableitungen vorgelegt. Unter anderem wurde im Rahmen des Projektes „Jeder Schultag zählt – Strategien gegen schulisches Scheitern“ in Zusammenarbeit mit verschiedenen Hamburger Schulen ein Praxishandbuch für Prävention und Intervention bei Schulabsentismus entwickelt. Zentrale Begriffe sind dabei „Haltekraft“ und „Förderpotential“ (vgl. Ricking et al., 2023, S. 5).

Die Autor*innen formulieren einen hohen Anspruch und verweisen darauf, dass die Weiterentwicklung der jeweiligen Schule als eine lernende Institution Grundlage der Reaktion auf Schulabsentismus ist: „Die Basis und der zentrale Zugang für Fortschritte liegt in der Schulentwicklung“ (Ricking et al., 2023, S. 118). Dieser Prozess ist nicht abschließbar und zudem fortlaufend beeinflusst von der Mikroebene der Akteur*innen in der Institution (Schüler*innen, Lehrer*innen) und von der Makroebene gesellschaftlicher Strukturen (Behörden, Ministerien). Veränderungen brauchen zudem eine fundierte Analyse des Ist-Zustandes. Schule muss also nicht nur eine lernende, sondern auch eine forschende Institution sein (vgl. Ricking et al., 2023, S. 118).

Die Prävention und Bearbeitung von Schulabsentismus wird entlang von sieben Modulen erläutert, die jeweils mit differenzierten Handlungsempfehlungen konkretisiert werden. Folgende Bereiche werden dabei genannt:

- Fehlzeitenmanagement,
- Schulkultur,
- Schüler*innen-Lehrer*innen-Interaktion,
- Verhaltensförderung,
- Guter Unterricht,
- Elternkooperation,
- Arbeit am Einzelfall.

Die Zusammenarbeit von Schulen mit der Kinder- und Jugendhilfe wird explizit gefordert (vgl. Ricking et al., S. 30ff., 113f.).

In Dresden existiert ein vielfältiges Hilfesystem in Bezug auf Schulabsentismus. Hier entwickelte und umgesetzte Interventionsformen werden im Anschluss kurz exemplarisch umschrieben. Das Rahmenkonzept „Schulabsentismus“ des Jugendamtes differenziert die Interventionen einerseits in die indirekten Bereiche „Steuerung“ und „Sensibilisierung der Fachkräfte“ und andererseits in direkte Maßnahmen, die entlang der drei Stufen drohender Schulabsentismus, passiver Schulabsentismus und aktiver Schulabsentismus geordnet werden (vgl. Landeshauptstadt Dresden, 2019, S. 9ff.).

In der Phase des drohenden Schulabsentismus sind vor allem die Angebote der Schulsozialarbeit relevant. Diese sind in Dresden inzwischen auf der Grundlage eines Rankingverfahrens an vielen Schulen verfügbar. Ein wesentliches Angebot für die Stufe des passiven Schulabsentismus ist das sogenannte „Familienklassenzimmer“. Dabei handelt es sich um ein besonderes Lernsetting im Lebensraum Schule auf der Grundlage des §29 SGBVIII. In diesem Rahmen werden Methoden des systemischen Ansatzes der Multifamilientherapie angewendet. Schulen können so zu inklusiven Lernorten weiterentwickelt werden. Darüber hinaus werden im Bereich des passiven Schulabsentismus auch verschiedene Angebote der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit umgesetzt (vgl. Landeshauptstadt Dresden, 2019, S. 18ff.; drefugio - Kinder- und Jugendhilfe Dresden GmbH, o. J. a).

Für den Bereich des aktiven Schulabsentismus enthält das Rahmenkonzept das hier dargestellt Verlaufsschema (Landeshauptstadt Dresden, 2019):

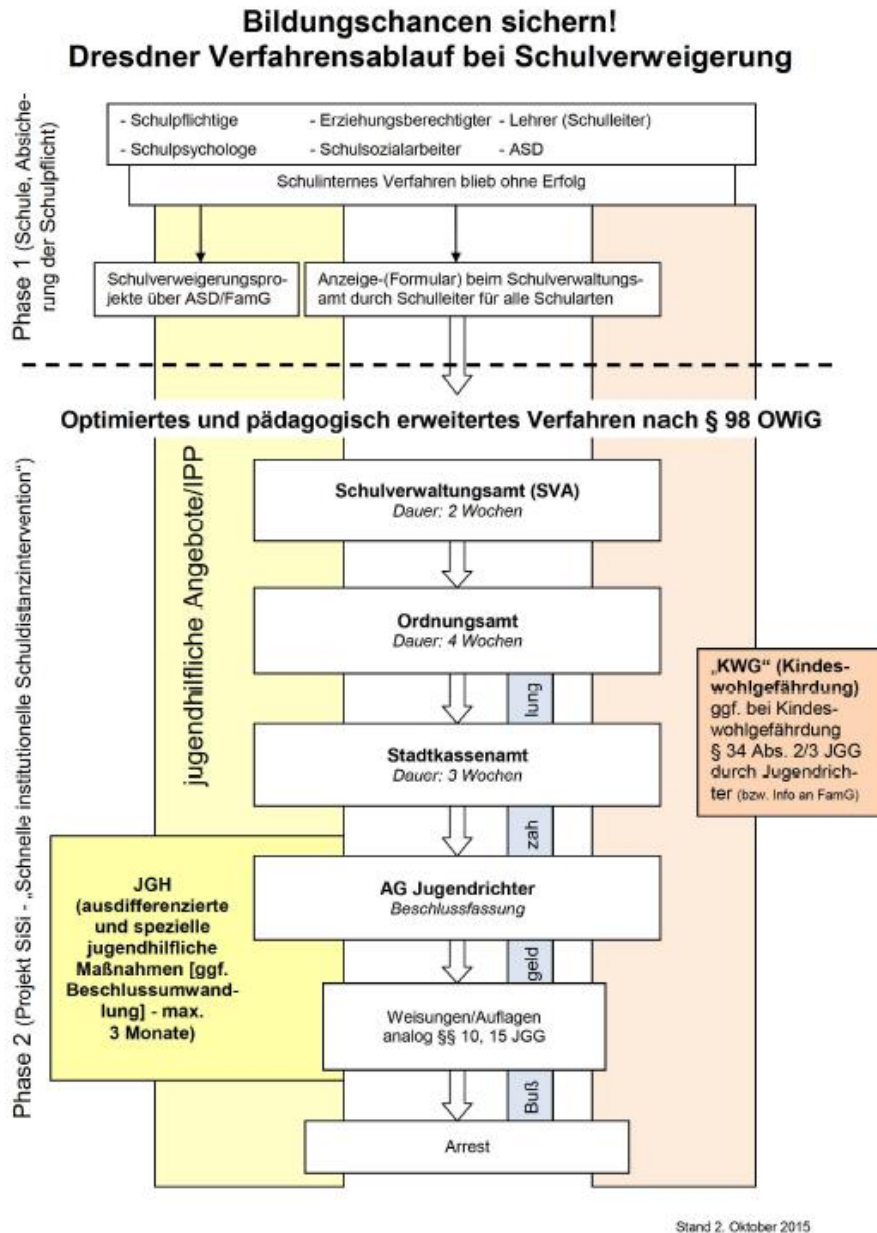


Abbildung 1: Dresdner Verfahrensablauf bei Schulverweigerung

Die Entwicklung des Verfahrensablaufs und seine Umsetzung sind Ergebnis der intensiven Zusammenarbeit verschiedener Akteur*innen, insbesondere der Jugendgerichtshilfe und des Amtsgerichtes. Dabei geht es vor allem darum, zwar einerseits die rechtsstaatlich garantierten Verfahrensabläufe zu wahren, aber gleichzeitig möglichst schnell auf den aktiven Schulabsentismus reagieren zu können. Die Schüler*innen können in die sogenannte „schnelle institutionelle Schuldistanzintervention“ eines freien Trägers vermittelt werden (vgl. Landeshauptstadt Dresden, 2019, S. 26f.; Sächsisches Umschulungs- und Fortbildungswerk Dresden e. V., o. J. b).

Mehrere freie Träger bieten zudem in Zusammenarbeit mit dem Landesamt für Schule und Bildung stationäre Wohngruppen mit Schulpflichterfüllung nach §34, 35a, 41 SGBVIII an. Dabei wird mit einer Schule in der Nähe vereinbart, dass Lehrer*innen in der Wohngruppe

unterrichten. Ziel ist eine in die stationäre Unterbringung integrierte Schulpflichterfüllung, die schließlich wieder in den Besuch einer Regelschule mündet. In verschiedenen klinischen Settings werden ebenfalls Angebote der Beschulung umgesetzt (vgl. drefugio - Kinder- und Jugendhilfe Dresden GmbH, o. J. b).

Im weiteren Kontext des Schulabsentismus ist auch das Angebot „Straßenschule“ der Treberhilfe Dresden zu verorten. Dieses Projekt ermöglicht jungen Erwachsenen ohne Schulabschluss selbstmotivierte Lernprozesse innerhalb eines Beziehungsangebotes. Durch Vorbereitung auf eine Schulfremdenprüfung besteht zudem die Möglichkeit, im Anschluss einen Haupt- oder Realschulabschluss zu erlangen. Zudem gibt es einen wöchentlichen „Schnupperkurs“ für interessierte Einsteiger*innen, in dem entsprechende Grundkompetenzen erprobt werden können (vgl. Andrä & Behnert, 2020, S. 11).

6. Methodologie und Methodik

6.1. Vorbemerkung

Das Forschungsvorhaben folgt einem qualitativen Paradigma. Die qualitative Methodologie interessiert sich vor allem für das ‚Wie‘ von Zusammenhängen und deren innere Struktur: Sie „rekonstruiert Sinn oder subjektive Sichtweisen“ und „[i]hr Forschungsauftrag ist Verstehen“ (Helfferich, 2005, S. 19, Hvhg. i. O.). Im Mittelpunkt des Interesses stehen Deutungs- und Handlungsmuster mit einer gewissen kollektiven Verbindlichkeit; sie werden von den sozialen Akteur*innen konstituiert. Im Sinne der qualitativen Forschung gilt es, diesen Konstitutionsprozess von Wirklichkeit zu dokumentieren, analytisch zu rekonstruieren und durch das verstehende Nachvollziehen zu erklären (vgl. Lamnek, 1995, Bd. 1, S. 25).

Die Qualität der Forschung bemisst sich dabei nicht an der Größe des Datenumfangs oder der Komplexität statistischer Berechnungen, sondern an der Genauigkeit der Betrachtung und anschließenden Analyse des Forschungsgegenstandes. Im Verlauf der Planung sowie der Durchführung des Forschungsvorhabens werden mithin folgende fünf Postulate berücksichtigt:

- Im Fokus des Forschungsvorhabens stehen immer Menschen, die aus einer Subjektperspektive betrachtet werden.
- Zu Beginn der Forschung muss eine ausführliche Deskription erfolgen, um ein aussagekräftiges Gesamtbild zu erschließen.
- Der Gegenstand der Forschung muss durch Interpretation erschlossen werden und kann nicht objektiviert werden.
- Die Forschung findet möglichst im Alltag der zu untersuchenden Menschen statt.
- Die Auswertung muss einzelfallbezogen sein, da die qualitative Sozialforschung keine automatische, über Verfahren herbeigeführte Verallgemeinerung zulässt (vgl. Mayring, 2016, S. 19ff.).

6.2. Methode der Datenerhebung

Die Erhebung zur Situation der Unterstützungssysteme bei Schulabsentismus in Dresden wurde anhand problemzentrierter Interviews, denen wiederum ein Leitfaden zugrunde gelegt war, durchgeführt. Dabei wird versucht, die subjektiven Bedeutungen der Befragten zu einem bestimmten Problemfeld durch einen sprachlichen Zugang in einer Vertrauenssituation zu erschließen. Ausgangspunkt der Forschung sind konkrete gesellschaftliche Problemlagen. Im vorliegenden Fall handelt es sich um das Phänomen Schulabsentismus, zu dem im Vorfeld der Interviews ein umfassender Sachstandsbericht erstellt wurde. Befragt wurden Expert*innen aus dem Forschungsfeld, wie z. B. Schulsozialarbeiter*innen, Mitarbeiter*innen von Beratungsstellen des Jugendamtes und der Agentur für Arbeit oder Schulpsycholog*innen, sowie auch „Betroffene“ bzw. (ehemals) schulabsente Personen. Dementsprechend wurde ein Leitfaden für die Expert*innen sowie einer für die Betroffenen konstruiert (vgl. Anhang).

Beim problemzentrierten Interview nach Witzel (1985) ist der Ausgangspunkt eine in Wissenschaft oder Praxis erkannte Problematik, die den Mittelpunkt (Problemzentrierung) der Untersuchung ausmacht. Trotz des offenen Gesprächscharakters kann so während des

Interviews immer wieder auf das im Zentrum der Befragung stehende Problem rekurriert werden. Die bei dieser Interviewform enthaltenen narrativen Elemente begründen sich auf dem zum Tragen kommenden Erzählprinzip. „Die Bedeutungsstrukturierung der sozialen Wirklichkeit bleibt dem Befragten allein überlassen“ (Lamnek, 1995, Bd. 2, S. 75). Das Interview verläuft gesprächsführend, nicht-direktiv und dialogisch, wobei der Dialog auf dem Fragekatalog bzw. Leitfaden basiert. (vgl. ebd.). Er dient als Hintergrundkontrolle, kann durch spontane Fragen ergänzt werden und passt sich der Erzählstruktur der befragten Personen an. So strukturiert der Leitfaden zwar das Gespräch, durch eine entsprechende Offenheit der Fragen wird den Befragten aber eine möglichst große Freiheit für ihr Antwortverhalten gegeben. Überdies können während des gesamten Interviews Nachfragen (Verständnisfragen) von den Interviewenden gestellt werden (vgl. Mayring, 2016, S. 67ff.).

6.3. Sampling

Für die Datenerhebung kontaktierten wir regional und überregional Expert*innen in Handlungsfeldern von Schule und Jugendhilfe. Insgesamt zwölf Akteur*innen aus Schulsozialarbeit, schulischer Lehre, Landesamt für Schule und Bildung, Jugendgerichtshilfe, Amtsgericht, Agentur für Arbeit, arbeitsweltbezogener und psychologischer Beratung sowie eine Person mit eigener Schulabsentismus-Erfahrung wurden von uns direkt befragt. Alle haben vorher eine Einverständniserklärung zur Verwendung ihrer Interviewaussagen gegeben (vgl. Anhang).

6.4. Methode der Datenauswertung

Die auditiv aufgezeichneten Interviews wurden transkribiert. Ausgewertet wurde das Datenmaterial (die Interviewtranskripte) nach der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000; 2015). Grundgedanke dieser Methode ist eine systematische Analyse, indem zunächst einzelfallbezogen und in einem zweiten Schritt fallübergreifend ein Kategoriensystem entwickelt wird. Im Zuge dessen werden in einem kontrollierten interpretativen Verfahren Kernaussagen abgeleitet und Hypothesen formuliert. In den transkribierten Interviews sind alle Personennamen sowie Bezeichnungen von Orten und Institutionen anonymisiert, sodass ein direkter Rückbezug nicht möglich ist (vgl. Mayring, 2016, S. 89ff.).

Die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse ist im vorliegenden Fall besonders geeignet, da sie eine umfassende und systematische Auswertung von komplexem sprachlichem Material ermöglicht. Durch die Einordnung in verschiedene Kategorien findet eine Unterteilung des Materials in Analyseeinheiten statt, wodurch die weitere Bearbeitung systematisiert und eine schrittweise, regelgeleitete Abstraktion möglich wird. Bei dieser Auswertungsform soll ein genaues Abbild des bearbeiteten Grundmaterials erhalten bleiben. Dafür werden vorab Kategorisierungsdimensionen und Abstraktionsniveaus definiert, die allerdings im Verlauf des Analyseprozesses modifiziert und erweitert werden können, sofern dies das Datenmaterial erfordert. Auf dieser Grundlage werden dann Generalisierungen gebildet, welche immer weiter zusammengefasst werden. Auf diese Weise erfolgt auch eine Reduktion des vorhandenen Materials, da durch das Kategoriensystem festgelegt ist, welche Interviewsequenzen relevant für das Forschungsvorhaben sind (vgl. Mayring, 2016, S. 114ff.).

6.5. Zusammenfassung

Die qualitative Perspektive des Forschungsprojekts begründet sich aus der Notwendigkeit, neben manifesten auch latente Sinngehalte zum sozialen Phänomen Schulabsentismus zu erfassen. Anhand ausführlicher Interviews mit Expert*innen und Betroffenen wird deren jeweils subjektive Perspektive durch das hermeneutische Auswertungsverfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse rekonstruiert. Nachfolgend werden die auf diesem Wege entwickelten Forschungsergebnisse entlang von illustrierenden Auszügen aus dem Datenmaterial dargestellt und erläutert.

7. Diskussion der Ergebnisse

7.1. Vorbemerkung

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse unserer Untersuchung zusammengefasst und diskutiert. Die Strukturierung unserer Erkenntnisse erfolgt zum einen theoriegeleitet, insofern wir hier auf die von Seeliger (vgl. 2016, S. 29f., 55ff.) beschriebenen Entwicklungsgeschichten und Wirkungsräume Bezug nehmen. Andererseits sind andere Aspekte, die erst im Rahmen des Forschungsprozesses an Bedeutung gewonnen haben, datengeleitet bzw. induktiv entstanden. Wir entwickeln im Folgenden zuerst eine exemplarische Biographie, in der sich personale, soziodynamische und strukturelle Bezüge zeigen. Darauf folgen Aussagen zu personalen Einflussfaktoren sowie zu den Wirkungsräumen Familie, Schule und Peergroup.

7.2. Entwicklungsgeschichten und ihre personalen, soziodynamischen und strukturellen Hintergründe

Seeliger (vgl. 2016, S. 29f., bzgn. auf Stamm et al., 2011) beschreibt eine idealtypische Entwicklungsgeschichte bis hin zum Schuld Dropout. Dieser hat aus ihrer Sicht eine Vorgeschichte von Frust und Unlust, von fehlender Resonanz Erfahrung in der Schule. In Anlehnung daran entwickeln wir im Anschluss aus dem Datenmaterial eine exemplarische Biographie, die vielschichtige personale, soziodynamische und strukturelle Anknüpfungspunkte bietet. Wörtliche Übernahmen aus der Transkription des Gesprächs sind direkt in den Fließtext eingefügt und durch Anführungszeichen und Kursivsetzung gekennzeichnet.

Die betroffene Person ist durch die Trennung der Eltern schon in der früheren Kindheit einer besonderen familiären Belastung ausgesetzt. Das zwischen den Eltern einvernehmlich vereinbarte Wechselmodell wird im Rückblick als ein „*Hin- und Hergerissen sein*“ bewertet. Der Schulbesuch ist bereits in der Grundschule von Ängsten und insbesondere in Zusammenhang mit der im Bundesland Sachsen bereits in dieser Zeit anstehenden Bildungsempfehlung von Kränkungserfahrungen überschattet. Insbesondere der Vater engagiert sich aber in besonderer Weise und übernimmt Verantwortung als Elternvertreter. Mit Beginn der Pubertät entwickelt sich eine neue Dynamik, sie bringt „*den Stein ins Rollen*“. Es beginnt ein großes Desinteresse an der Schule verbunden mit einer Neugier für andere Dinge. Das zweimalige Scheitern am Abschluss der neunten Klasse geht einher mit einer zunehmenden Selbstdistanzierung zur Schule. Außer medizinischen Diagnosen gibt es in dieser Zeit keine Hilfsangebote.

Der Befragte beschreibt einen „*Point of No Return*“ in seiner Schulbiographie. Zu diesem nicht näher bestimmten Zeitpunkt wenden sich Mitschüler*innen von ihm ab. Während er vorher noch als „*Rebell*“ auf Sympathien stieß, ist er nun der, „*der es eh nicht packt*“. In der Begegnung mit Lehrer*innen beschreibt er sich als „*konfliktsüchtig*“. „*Versöhnliche Momente*“, die diese suchen, lehnt er ab. Damit sind aus seiner Sicht „*emotionale Schwierigkeiten*“ verbunden, gegen die er sich mit einem „*Schild*“ schützen will. Er erinnert sich an eine Aussage der Lehrer*innen, die er rückblickend die „*klassische Redewendung*“

nennt: „*Du bist doch nicht dumm, du kannst es doch, mach es doch einfach!*“. Dieser Appell motiviert ihn aber nicht. Stattdessen genießt er es, die Erwartungen zu enttäuschen.

Aus disziplinarischen Gründen kommt es zu einem Schulwechsel, den er als Auftritt auf einer „*Bühne*“ beschreibt, der zu seinem damaligen „*Vibe*“ gepasst hätte. Es folgt eine Zeit der Desillusionierung. Die Schulzeit endet ohne Abschluss und „*nicht mit vielen Freunden*“. Grund ist aus seiner Sicht seine „*vollkommene Antihaltung*“. Er beginnt eine Berufsausbildung, wird aber zum Ende der Probezeit gekündigt. Es folgt der Zivildienst. Danach lebt er von Unterstützungsleistungen „*vom Amt*“. Die erzwungene Teilnahme an „*Maßnahmen*“ frustriert ihn. Es kommt zu einem gedanklichen Wendepunkt: „*Du willst irgendwie ja vielleicht doch mal aussuchen, was du machst*“. In diesem Zusammenhang beschreibt er ein „*Schlüsselerlebnis*“. Er soll an einer Wiedereingliederungsmaßnahme teilnehmen, aus seiner Sicht eine „*Beschäftigung für die hoffnungslosen Fälle*“. An der Tür steht „*Motivationsraum*“. Aus seiner Sicht wird aber stundenlang nur „*gelabert*“. Er geht nicht wieder hin.

Aus dieser tief empfundenen Perspektivlosigkeit heraus möchte er etwas „*grundlegend verändern*“. Er entscheide sich dafür, damit zu beginnen, den Schulabschluss nachzuholen. Auf diesen „*ersten Schritt*“ folgt ein langer Weg: „*Und dann habe ich gesagt, okay, fängst du an, deine Schule nachzuholen. Und hab genau, das ging dann eben los. Das hab ich 2011, 2012 und ich habe dann 2018, mein Abi gemacht, ja, sechs Jahre hat es gedauert*“. Die befragte Person studiert inzwischen und engagiert sich in einem Projekt, das Menschen einen Wiedereinstieg ins Bildungssystem ermöglicht.

Dieser exemplarische Lebensverlauf zeigt zum einen deutlich die Bedeutung der individuellen Entwicklungsdynamiken und der Belastungen im engeren sozialen Kontext. Andererseits erscheinen auch die strukturellen Hintergründe wirkmächtig. Schule wird zudem als ein Ort beschrieben, der der eigenen Lebenswelt fern ist, also im weiter oben eingeführten Sinne auch nicht als resonant, sondern als entfremdend erlebt wird. Wechselwirkungen zwischen den jeweiligen Ebenen werden sichtbar. Die Struktur der Schule steht den motivatorischen Dynamiken des Individuums in Bezug auf Bildung entgegen. Auf der personellen Ebene entstehen ganz andere Ergebnisse als systemisch-strukturell ausgerufen werden. Eine zeitige Intervention, bereits in der Phase vor dem aktiven Schulabsentismus hat nicht stattgefunden.

Jenseits aller pädagogischen Wunschvorstellungen beeindruckt die Eigensinnigkeit einer biographischen Entwicklung, die vielleicht gar keinen anderen Weg nehmen konnte. Die zeigt sich deutlich in den eigenen Worten der befragten Person: „*Die Schule zu ver-, zu vergeigen, hat mir letztlich, hat bei mir dazu geführt, eine ganz eigene Motivation in meinem Leben zu finden, und Leidenschaft zu finden, ja*“ (B1, Z. 598ff.). Diese Retrospektive auf diesen Lebensverlauf legt einen möglicherweise zuerst abwegig erscheinenden Gedanken nahe. Möglicherweise könnte Schulabsentismus auch als individuelle Kompetenz im Umgang mit einer von Überforderung und Entfremdung geprägten Situation verstanden werden:

„Also wenn, ne, die meisten sagen, ja, schon dann, nachdem sie die Grundschule absolviert haben, die sagen vor der Grundschule, ich hab Lust auf Schule, und nach der Grundschule sagen sie natürlich, ich hab keine Lust auf Schule. Das heißt, die Schule schafft ja relativ gut, so die Motivation, die Schule zu besuchen, kaputt zu machen, das heißt, eigentlich ist

Schulabsentismus, schon fast natürlich würde ich nicht sagen, aber normales Bedürfnis von Menschen.“ (B1, Z. 1111ff.)

Diese Überlegung deutet sich auch in dieser Aussage einer weiteren von uns befragten Person aus dem Handlungsfeld der Schulsozialarbeit an:

„Wir in der Schulsozialarbeit [...] betrachten das ganz oft im Einzelfall als etwas ganz anderes, nämlich als eine ganz hohe Kompetenz, dass die sozusagen schaffen, eine [persönliche] Grenze zu setzen, also die sagen einfach nein, manchmal ist das passiv, aber ganz oft ist es so aktiv, dass sie sagen, nein...“ (GP1, Z. 94ff.)

Diese Perspektive anzunehmen, ist eine Herausforderung. Sie verhilft allerdings dazu, den eben doch vor allem ordnungs- und konsenstheoretisch geprägten Diskurs um Schulabsentismus zumindest situativ kritisch zu hinterfragen. Das hier diskutierte Verhalten von Schüler*innen wird ja in aller Regel als Bruch einer gegebenen Ordnung und eines als selbstverständlich gesetzten gesellschaftlichen Konsenses betrachtet. Es sei daher an dieser Stelle zumindest angemerkt, dass durch diese Sicht auf Schulabsentismus möglicherweise befreiende Interpretationen eingeschränkt und strukturelle Konfliktlinien ausgeblendet werden (vgl. Anhorn, 2022, S. 44ff.).

7.3. Personale Aspekte von Schulabsentismus

Die im vorangegangenen Abschnitt als kurze Narration entfaltete Biographie einer Person mit einer eigenen Schulabsentismus-Erfahrung verweist auf soziodynamische Aspekte und strukturelle Hintergründe. Unsere diesbezüglichen Erkenntnisse werden in später folgenden Abschnitten als Wirkungsräume näher ausgeleuchtet. Der Lebensverlauf zeigt aber, dass Schulabsentismus auch Ausdruck einer personalen oder eben individuellen Persönlichkeitsentwicklung ist, die nicht vollständig in den soziodynamischen und strukturellen Kontexten aufgeht. Die entsprechenden Hinweise aus dem Datenmaterial werden nun besprochen.

Eine erste Überlegung betrifft die Vereinbarkeit von Schule und Pubertät. Diese scheint für einige Schüler*innen wenig bis gar nicht gegeben. In unserem Datenmaterial findet sich z. B. diese Aussage: *„Also, ähm, Pubertät ist der der Anfangspunkt, der den Stein ins Rollen gebracht hat“* (B1, Z. 62). Konsistent dazu äußert sich ein Mitarbeiter des Landesamtes für Schule und Bildung:

„Schulabsentismus ist ein Phänomen, was häufig in den älteren Klassenstufen zum Tragen kommt, weniger in den Klassenstufen fünf und sechs. Auch in der Sieben eher weniger. Ich würde fast sagen acht, neun mitunter auch zehn, in der Zehn ist es aber wiederum selten, beziehungsweise seltener, weil dort ja in der Schulart Oberschule nur Realschüler sitzen und diese doch zum größten Teil sehr abschlussorientiert denken, um eine Berufsausbildung zu erfahren.“ (LASUB1, Z. 54ff.)

Eine sehr ähnliche Aussage macht eine Schulpsychologin:

„Warum auch der Altersbereich so betroffen ist, ist wirklich so dieser Übergang in also in, ins Pubertäre, in dieses Ablösen vom Elternhaus, in Eigenverantwortung übernehmen und dort eigentlich wenig Rückhalt zu spüren, wenig Gefühl für die eigene Leistungsfähigkeit zu haben, wenig gesehen zu werden, was man eigentlich kann, oder überhaupt Perspektiven zu haben, ne, das fällt da rein, und deswegen denke ich, ist das dann einfach gehäuft. Und es kommt da auch bei den Mädchen, denke ich ganz oft zum Beispiel eben die Scham, ne, dass, dass die sich einfach schämen, wenn sie versagen oder wenn sie zu dick wären oder was da auch immer ist.“ (P1, Z. 372ff.)

Hier wird die Verbindung zwischen Schulabsentismus und einer Überforderung mit den Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz noch mit einem Hinweis auf geschlechtstypische Aspekte verknüpft. Letzteres ist möglicherweise ein blinder Fleck im vorliegenden Zusammenhang. Allerdings scheint Schulabsentismus Jungen und Mädchen gleichermaßen zu betreffen (vgl. Ricking et al., 2023, S. 7).

Ricking et al. (vgl. 2023, S. 11) verweisen darauf, dass es insbesondere in der Adoleszenz zu „Fehlpassungen“ zwischen den Bedürfnissen der Schüler*innen und den Angeboten der Schule kommt. Diese fehlende Passung ist nicht überraschend, insofern die entwicklungsbedingten Persönlichkeitsveränderungen eben auch die Sicht auf die Welt und auf bisher als selbstverständlich hingenommene Dinge verändert. Rosa (2017, S. 322f.) beschreibt Pubertät daher aus seiner Perspektive als unvermeidliche Entfremdungsphase nach der allumfassenden Resonanz der Kindheit:

„Das Haus, die Eltern, die Bäume, die Grundschule, die Stadt, sie sind einfach da und auf eine (im Selbst- und Welterleben) durchaus oft magische Weise mit dem kindlichen Selbst verbunden. [...] In der Pubertät hingegen beginnt sich das Subjekt gleichsam zu schließen mit dem Ergebnis, dass die Welt in allen ihren Ausschnitten plötzlich als etwas fremd Entgegenstretendes erfahren wird. Was habe ich mit diesen Leuten zu schaffen? Was mache ich hier eigentlich?“

Eine zumindest vorübergehende distanzierte Haltung zu den schulischen Angeboten scheint naheliegend. Und auch später ist kaum eine Rückkehr zu der „magischen“ Verbindung mit dem eigenen Selbst und der Umwelt möglich. Dann entsteht bei den Schüler*innen eher die auf Aufgabenerledigung ausgerichtete Haltung, die in der ethnographischen Bildungsforschung als Unterrichtstypik des „Schülerjobs“ beschrieben wird (vgl. Martens & Asbrand, 2021, S. 55ff.).

Unsere Befragungen deuten auch darauf hin, dass zwischen Schulabsentismus und psychischer Erkrankung ein Zusammenhang besteht. Das zeigt sich u. a. in solchen Aussagen:

„Das ist so das andere, genau, und der, eine andere große Gruppe ist tatsächlich, die psychische Störungen jetzt in der Zeit entwickelt hat. Ob das jetzt Depressionen sind, ob das Angststörungen sind, ob das, Essstörungen sind, und diese Störungen jetzt so, also, so manifest sind, dass auch da wieder eigentlich nur eine psychiatrische Behandlung, also auch wieder in der Auswirkung oder in der Ausprägung so stark sind, dass, dass da die Hilfen zu spät sind, die man bieten kann. Na also, für uns ist der Ansatzpunkt immer nur ganz gering möglich.“ (P1, Z. 66ff.)

Solche Beobachtungen stehen im Kontext der Corona-Pandemie. Insbesondere junge Menschen haben aufgrund ihrer alterstypischen Bedürfnisse einen hohen Preis für die Lockdown-Maßnahmen gezahlt. Darauf verweist diese Aussage einer Schulpsychologin:

*„Also jetzt, in letzter Zeit ist es tatsächlich so, dass wir Schüler*innen haben, die aufgrund dieser, ja, Home-Lernzeit also dieser Lernzeit zu Hause, und dieser Nicht-Kontakt mit der Peergroup dazu geführt hat, dass sie dann in medialen Ebenen verschwinden oder eben im räumlichen Umfeld und sich wenig auffinden können, dass persönliche Unsicherheiten entstehen bezüglich überhaupt, was leistbar ist, also ich glaub, die, die Schüler haben auch ihr eigenes Leistungsvermögen verloren, realistisch einzuschätzen, aufgrund dessen, dass keine Vergleichsmöglichkeiten da sind, sondern nur Anforderungen, die sie alleine zu Hause in der Lernzeit wenig oder nicht gut, die meisten nicht gut bewältigen...“ (P1, Z. 52ff.)*

Eine sehr ähnliche Perspektive eröffnet dieser Auszug aus einem Gespräch mit einem Mitarbeiter des Landesamtes für Schule und Bildung: *„Es hat sich dort so eine gewisse Verselbständigung eventuell etabliert, ein Entfernen von Schule, ein Entfernen von den eigenen Freunden, eine Distanzierung, eine gesellschaftliche Vereinsamung auch“ (LASUB1, Z. 275ff.).*

Eine Zunahme psychischer Erkrankungen unter jungen Menschen während der Corona-Pandemie ist mittlerweile auch durch Forschungsergebnisse belegt. In der sogenannten COPS (COVID-19 and Psychological Health)-Studie wurden in Deutschland in fünf aufeinander folgenden Untersuchungen zwischen Mai 2020 und Oktober 2022 Daten über die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen erhoben. Eltern machten Angaben zu ihren Kindern (7-17 Jahre). Kinder und Jugendliche im Alter von 11 bis 17 Jahren wurden auch selbst befragt. Insgesamt nahmen 2.471 Familien an mindestens einer Untersuchungsrunde der Studie teil. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die psychische Gesundheit in der Breite zwar mittlerweile wieder verbessert hat, allerdings ist sie insbesondere bei Angststörungen noch weit über dem Niveau aus der Zeit vor der Pandemie. Die Wissenschaftler*innen fordern daher insbesondere für Risikogruppen eine kontinuierliche Unterstützung durch Schulpsycholog*innen und Angebote psychosozialer Beratung (vgl. Ravens-Sieberer et al., 2023, S. 8ff.).

7.4. Wirkungsraum Familie

Es liegt nahe, dass eine ablehnende und distanzierte Haltung zur Schule eine familiäre Vorgeschichte hat. Die Befragten erkennen hier eine fehlende, bzw. für die Bewältigung schulischer Herausforderungen nicht geeignete Vorbildrolle der Eltern, was oft mit einer wenig wertschätzenden Haltung gegenüber Schule im Allgemeinen einhergeht:

„Das ist, glaub ich, ein Aspekt, der immer wieder genannt wird für Schulverweigerung und Schulfernbleiben. Ein bisschen auch glaub ich eine, wenn Eltern quasi selber in ihrer Berufs- in ihrer Lebensbiografie die Erfahrung gemacht haben, dass Schule nur begrenzt wertvoll ist.“ (GP2, Z. 187ff.)

Gesellschaftliche Strukturen, soziale Ungleichheit, und ihr internalisierter Niederschlag im eigenen Habitus werden oft als psychische bzw. mikrosoziale Phänomene wahrgenommen. Dabei handelt es sich aber eher um das Ergebnis einer (Herrschafts-)Ordnung, die Menschen Plätze in gesellschaftlichen Spielfeldern zuweist (vgl. Liebau, 2009, S. 347f.). Die Selbstdistanzierung zum Bildungssystem, das fehlende „Begehren“ in Bezug auf dessen Angebote, ist Ergebnis einer entsprechenden sozialisatorischen Einübung bzw. „Strukturübung“, auf die auch unsere Gesprächspartner*innen hinweisen: *„Ist schon so eine Art vererbte Schulverweigerung“ (GP3, Z. 138).* In diesem Zusammenhang entstehen auch aus der Sicht der Befragten sehr logisch erscheinende intergenerationale Vermittlungen: *„Ein*

Stück weit, so wie sagt man das, vererbt, also die Mutti, [...] die war selber ein Straßenkind, hat sie mir erzählt.“ (JB2, Z. 452ff.).

Direkt äußert sich das vor allem durch offene Kritik an Schule, wie etwa den Unterrichtsinhalten oder schulischer Bildung insgesamt. Es kann zu einem Konflikt zwischen Erziehungsstil der Eltern und den in der Schule erfahrenen Erwartungen kommen:

„Also, wenn ich selber überzeugt bin, dass alles, was in der Schule passiert, eigentlich meinen Erziehungsidealen zuwiderläuft, dann verspüre ich selbst bei Schulpflicht eine hohe Tendenz, mein Kind dann möglichst wenig an diesen Ort zu lassen und zu schicken und auch das gibt es als Phänomen.“ (GP2, Z. 200ff.)

Indirekt wirkt hier möglicherweise auch die (Langzeit-)Arbeitslosigkeit der Eltern und ihre geringe bis fehlende Integration in „Bildungssysteme“: *„das ist halt, wie gesagt, Probleme, die entstehen, ist halt durch die fehlende Vorbildfunktion, auch dadurch, dass die Eltern halt beispielsweise nicht arbeiten gehen“ (BB1, Z. 130ff.).* Ähnliches zeigt sich in dieser Aussage einer Beraterin des Jugendamtes: *„Selber auch, selber auch jetzt Arbeitslosigkeit, oder wenn die Eltern selber nirgendwo integriert sind, dann ist das Beispiel da oder kein Beispiel da, ne, wie man es besser machen kann.“ (JB1, Z. 435ff.).* Auch wenn die letzte Aussage auf eine Logik des „Modell-Lernens“ (vgl. Bussey & Bandura, 1999, S. 686f.) verweist, handelt es sich vermutlich doch vor allem um die oben erwähnten „Strukturübungen“, die den Beteiligten einen Platz in der gesellschaftlichen Ordnung zuweisen.

Unsere Gesprächspartner*innen verweisen auch auf den Zusammenhang zwischen Schulabsentismus und der Überlastung von Familiensystemen. Der Tod eines Elternteils oder eines nahen Familienmitglieds oder Trennungen der Eltern können hier Auslöser oder Hinweise sein.

„Ja, gabs in jedem Falle, und zwar also, wie gesagt, die Scheidung, da waren wir noch sehr klein, aber eben nicht, also ich, mein kleiner Bruder war drei, ich war vier. Wir waren zwar noch sehr klein, aber schon alt genug, um darunter doch sehr zu leiden. Also wir haben das alles sehr bewusst wahrgenommen, aber überhaupt nicht verstanden.“ (B1, Z. 495ff.)

Wenn Schüler*innen infolgedessen die Rolle eines Elternteils übernehmen, können Überforderungen und Loyalitätskonflikte entstehen. Die dafür benötigten Ressourcen stehen den jungen Menschen dann für die Bewältigung der schulischen Anforderungen nicht mehr zur Verfügung (vgl. Ricking et al., 2023, S. 9): *„Es sind schon immer sehr instabile Familiensysteme, die in irgendeiner Form, die irgendeinen großen Bruch erlebt haben, also entweder eine Trennung oder [so]“ (GP3, Z. 128ff.).*

Auch bei erkrankten Eltern zeigen sich ähnliche Überforderungssituationen, sei es eine Suchterkrankung, eine psychische oder andere langfristige Erkrankung:

„Ich glaub, was schon ein gesicherter Befund ist, ist Erkrankungen, die die Eltern selbst haben, wenn quasi psychische Erkrankungen, Suchterkrankungen oder eben, ja, längerfristige Erkrankungen körperlicher Art eine Rolle spielen, dann kann es dazu führen, dass Kinder einfach auch in Überforderungssituationen geraten und quasi über so eine Parentifizierung quasi so eine Last spüren, dass sie da eben Schule fernbleiben.“ (GP2, Z. 176ff.)

Schulversagen bzw. Schulabsentismus kann zudem eine Folge des Abspaltungsdrucks durch Tabuisierung von Konflikten und innerer Hilflosigkeit in bestimmten, z. B. von psychischen

oder von Suchterkrankungen belasteten, Familienkonstellationen sein. Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls, soziale Desorientierung und Entfremdung von der Schulkultur sind Folgen der Abspaltung (vgl. Böhnisch, 2018, S. 152ff.).

Möglich sind auch familiäre Konstellationen, die sich mit einem Mangel an „parental involvement“ bzw. vielleicht sogar mit dem Begriff „Wohlstandsverwahrlosung“ beschreiben lassen. In diesem Falle entsteht trotz vorhandener materieller Ressourcen kein für die Teilnahme an der Schulbildung förderlicher Rahmen:

„Kinder sehr viel Freiraum haben, einfach auch, weil es für die Eltern entlastend ist, sich nicht in ausgeprägtem Maße um die Kinder kümmern zu müssen und da hinterher zu sein, ist ja auch eine Anstrengung für die Eltern, Kinder eben im Schulleben zu unterstützen.“ (GP2, Z. 237f.)

In ähnlicher Form zeigt sich dieser Zusammenhang in dieser Aussage:

„[...] dass sich Eltern [...] sich schon ganz schön ausruhen auf dem Rücken der Schule und auch auf der Berufsberatung, weil die genau wissen, hier gibt es einen Berufsberater, da gibt es einen Praxisberater, hier gibt es die Schule, die kümmern sich schon.“ (BB2, Z. 417ff.)

Eine kindgerechte Entwicklung wird in solchen Konstellationen erschwert oder gar verunmöglicht. Dabei wird deutlich, dass für eine erfolgreiche Lebensbewältigung nicht nur die materiellen Ressourcen entscheidend sind. Gerade das Familiensystem als „Resonanzhafen“, in dem Geborgenheit zu einem Gefühl der Sicherheit und Wertschätzung führen sollte, ist auf dieser horizontalen Resonanzachse ausschlaggebend, um selbstsicher mit familiärem Rückhalt in die Bewältigung schulischer Herausforderungen zu gehen (vgl. Rosa, 2017, S. 246ff.).

Bei der vor allem auch alltagstheoretischen sehr wirkmächtigen Fokussierung auf die Verantwortung der Eltern besteht aber auch die Gefahr eines Labelings als „Schuldige“. Sie erleben eine solche Bewertung etwa vom Jugendamt:

„Das berichten Eltern schon, ne, dass sie sich schlecht fühlen und das Gefühl haben und so wird es auch vom Jugendamt teilweise zurückgemeldet, dass das elterliche System schuld ist an dem ganzen Gefüge, dass da sehr viel Schuld auch im Raum steht, also die fühlen sich schuldig an der ganzen Misere, dass sie nicht hart durchgegriffen haben oder zu wenig Zeit hatten.“ (P1, Z. 158ff.)

Diese Identität kann dann in das Selbstbild übernommen werden, was in Versagensängsten in gegenwärtigen und zukünftigen Situationen, in denen elterliches Handeln erforderlich ist, mündet. Selbstwirksamkeitserwartung oder „Agency“ beschreibt die umgekehrte Erwartung, dass das eigene Handeln die Umwelt auf eine gewünschte Art mehr oder weniger beeinflussen kann. Dafür ist vorteilhaft, wenn bereits Erfahrungen gemacht wurden, die diese Erwartung bestätigen. Bleiben diese jedoch aus oder treten sie nur in seltenen Fällen auf, vertraut das Subjekt nicht auf die eigenen Möglichkeiten, positive Veränderung in der Umwelt hervorzurufen. Bei Eltern könnten fehlende Erfahrungen dieser Art dazu führen, dass sie nicht davon ausgehen, Einfluss auf das Verhalten ihrer Kinder in der Schule zu haben. Die Selbstwahrnehmung als „schlechte Eltern“ wird Teil der Identität. Das kann wiederum dazu führen, dass Eltern gar nicht erst versuchen, ihre Kinder in schulischen Bewältigungsaufgaben zu unterstützen (vgl. Bandura, 2006, S. 164ff.).

Der Wirkungsraum Familie ist darüber hinaus in vielen Familien durch eine Migrationsgeschichte und durch Fluchterfahrungen geprägt. In diesen Familien sorgen geringe Sprachkenntnisse, mangelhaftes oder fehlendes Wissen über Unterstützungsstrukturen und das deutsche Schulsystem für fehlende Resonanz:

„Ich hab so oft zu den Jugendlichen gesagt, wenn ihr hier in Deutschland aufgewachsen wärt, wäre das anders verlaufen, ne, also man muss dann auch einfach den Jugendlichen so denen Mut machen und sagen, ihr habt es auch schwerer, ihr habt einfach nochmal in einer Fremdsprache Unterricht und das ist nicht eure Heimatsprache und die Eltern können euch in der Regel gar nicht helfen.“ (JB1, Z. 188ff.)

Die oben bereits in Bezug auf den personalen Kontext von Schulabsentismus erwähnten Corona-Bedingungen habe diese Herausforderungen zudem verstärkt:

„Wenn ich zum Beispiel die deutsche Sprache noch nicht so gut beherrsche und dann Homeschooling betrieben wird oder Online-Unterricht, sind natürlich für diese Gruppe viel, viel, viel schwerer aufgrund der Verständnisschwierigkeiten und weil die Eltern eben auch noch mehr hinterher sein müssen.“ (BB1, Z. 389ff.)

In diesen Familien entstehen darüber hinaus Mehrbelastungen aufgrund von Integrationsanforderungen, wie dem Absolvieren von Sprachkursen und Schulabschlüssen oder Berufsausbildungen, durch erhöhte Behördenkommunikation in einer fremden Sprache sowie häufig auch durch Erfahrungen von Ausgrenzung und Diskriminierung:

„Bei den Eltern, die jetzt den Migrationshintergrund haben, die müssen meistens selber noch einen Hauptschulabschluss machen und sind auch gerade bei irgendeiner Bildungsmaßnahme [...]. [Die] können ihren Kindern auch nicht helfen, weil sie [...] die Sprache nicht können.“ (JB1, Z. 468ff.)

Gerade bei der Kommunikation mit Ämtern und Behörden unterstützen dann häufig die Kinder ihre Eltern, so z. B. beim Übersetzen und Ausfüllen von Formularen oder bei Telefongesprächen. Zudem helfen die Kinder umgekehrt ihren Eltern bei schulischen Herausforderungen, wie dem Erlernen der deutschen Sprache. Dadurch besteht auch hier die Gefahr einer belastenden Parentifizierung: *„wir haben da auch teilweise wirklich Eltern sitzen, die der deutschen Sprache so gering nur mächtig sind, dass man immer einen Dolmetscher braucht, die eben auch Hilfen wenig zugänglich sind für das Kind“* (P1, Z. 465ff.).

Auch scheint entscheidend, wie innerhalb der Familie mit Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen umgegangen wird. Bei Fluchterfahrungen können traumatisierende Ereignisse in den Herkunftsländern oder auf dem Weg nach Deutschland Eltern und Kinder belasten. Zu den Mehrbelastungen kommen noch fehlende Ressourcen auf mehreren Ebenen dazu. So fällt z. B. die Unterstützung durch weitere Familienmitglieder oder von befreundeten bzw. bekannten Personen weg. Die Vertrautheit mit kulturellen, politischen oder anderen gesellschaftlichen Gegebenheiten fehlt oft, genauso wie viele Gewohnheiten oder Rituale der Familien. Insgesamt kann angenommen werden, dass die Resonanzerfahrungen der Familienmitglieder mit den Angeboten der Schule und des Bildungssystems sehr begrenzt bleiben. Schule kann so zu einem sekundären Thema werden, wenn andere Themen priorisiert werden bzw. werden müssen.

Für den Wirkungsraum Familie belegt unsere Analyse des Datenmaterials verschiedene Ursachen des Schulabsentismus. Möglicherweise gibt es eine Form der sozialen Weitergabe einer Distanz zu den Angeboten des Bildungssystems. Manche Schüler*innen geraten in ihren Familiensystemen in Überlastungskonstellationen. Bei anderen sind zwar materielle Ressourcen durchaus vorhanden, es mangelt aber an der elterlichen Beteiligung. Die Fokussierung auf die Elternverantwortung lässt zudem leicht Schuldgefühle entstehen. Die Migrationsgeschichte und die Fluchterfahrungen vieler Familien bilden zudem einen weiteren komplexen Zusammenhang in diesem Wirkungsraum.

7.5. Wirkungsraum Schule

Im folgenden Abschnitt wird die Sicht auf den Wirkungsraum Schule entlang von Zitaten aus dem Datenmaterial entfaltet. Die Einblicke werden in Pull- und Push-Faktoren, die Schule entweder als anziehend oder abstoßend wirken lassen, unterschieden (vgl. Seeliger, 2016, S. 31). Der weiträumige Begriff der „Schulkultur“ als ein wichtiger Faktor von Schulabsentismus oder umgekehrt eben als Anziehungskraft der Schule zeigt sich deutlich in unserem Datenmaterial. Als positiv wird hierbei eine „wahrnehmende Schulkultur“ gesehen, in der sich Schüler*innen „gesehen“ und wertgeschätzt fühlen. Eine Expertin aus dem Kontext Schulsozialarbeit formuliert es so: *„Also Schulkultur [...] und im Hinblick auf eine menschenwürdige, gerechte, liebevolle Schulkultur, das ist ein wesentlicher Rahmen, in dem ja, man das auch pushen kann oder eben andersherum, indem man Fernbleiben auch provozieren kann“* (GP2, Z. 306ff.). Eine ähnliche Perspektive entwirft eine Person mit eigener Absentismuserfahrung: *„Ich glaube, das ist sogar das Wichtigste, eine besondere soziale Struktur. [...] Was Schule leisten sollte, ein Raum zu sein, wo ich gerne hingeh, einfach weil ich dort gute soziale Kontakte habe“* (B1, Z. 643ff.).

Erstrebenswert ist ein Verhältnis zwischen den Lehrer*innen, den Schüler*innen und den Inhalten des Unterrichts, der Schule zur Resonanz Erfahrung für die Schüler*innen macht. Dabei kann die Lehrkraft Schüler*innen begeistern und hat ein echtes Interesse an den jungen Menschen als Person. Dieser Zusammenhang zeigt sich z. B. in dieser Aussage:

„Und ich glaube, was auch Schule schafft, ist so ein gemeinsames Ziel, dass Lehrer so ein gemeinsames Ziel vermitteln: Wir wollen das jetzt lernen, oder wir wollen jetzt uns dieses Thema anschauen und gemeinsam bearbeiten. Also das ist auch wirklich so dieses Team und alle haben ein Ziel, dass das so in Schule schon attraktiv ist.“ (P1, Z. 222ff.)

Dadurch fühlen sich Schüler*innen angenommen, aufgehoben und gewertschätzt. In einer solchen Beziehung kann der Unterrichtsinhalt für alle Beteiligten als „fesselnd“ und spannend erlebt werden. Insbesondere den Schüler*innen wird die Möglichkeit geboten, die Inhalte als Feld von bedeutungsvollen Möglichkeiten zu erfahren. Eine solche resonante Atmosphäre kann offensichtlich einen starken Pull-Faktor der Schule generieren. Darüber hinaus können resonante Beziehungen zu Lehrer*innen als Räume einer besonderen Qualität wahrgenommen werden. Im Datenmaterial ist diesbezüglich das metaphorisch aufgeladene Bild der „Insel“ enthalten: *„Ähm, es gab immer mal wieder so Inseln Für mich auch in der Schule, wo ich mich dann wohl gefühlt habe. Bestimmte Lehrer“* (B1, Z. 783f.).

Andererseits entwickelt Schule auch abstoßende Aspekte. Schule ist der Ort, an dem die Kinder und Jugendlichen neben ihrem Zuhause die meiste Zeit verbringen. Die Lehrer*innen

spielen daher eine sehr bedeutsame Rolle, nicht nur im Bildungs- und Erziehungsprozess, sondern auch in der Wahrnehmung und Anerkennung der Schüler*innen. Eine Schulsozialarbeiterin betont diesen Zusammenhang:

„Ein Lehrer, der mich nie lobt oder mich vielleicht auch noch nicht mal wahrnimmt, da frage ich mich dann schon: Warum muss ich denn da überhaupt noch zum Unterricht gehen? Also jetzt mal für als Verstärker gedacht, ist es im Schulsystem, quasi kann gar nicht immer das schöne Schulhaus, was eine große Rolle spielt, oder die technische Ausstattung, dann gibt es natürlich auch pushende Faktoren, wenn bestimmte Sachen herausragend sind, da identifiziert man sich eher, geht man eher gerne hin, aber es sind doch ganz viel die Lehrkräfte, die in Rolle spielen und eine wichtige Funktion haben, nämlich überhaupt alle Kinder wahrzunehmen, alle Kinder.“ (GP2, Z. 273)

Die Sichtbarkeit oder potenzielle Wahrnehmung einzelner Schüler*innen durch die Lehrkraft ist zudem durch objektive Faktoren beeinflusst. Die hinteren Sitzreihen sind weniger einsehbar als die vorderen und bieten Schüler*innen die Möglichkeit, unbeachtet zu bleiben. Breidenstein spricht hier von „höchst unterschiedliche[n] visuellen Qualitäten der einzelnen Sitzplätze“ (Breidenstein, 2006, S. 44). Auch das Blickfeld der Lehrenden richtet sich immer nur auf einen Ausschnitt des Klassengeschehens. Somit stehen Schüler*innen, die sich am Unterricht beteiligen wollen, unter dem Druck, in den Blick der Lehrperson zu geraten bzw. einen passenden Augenblick für eine Meldung zu wählen (vgl. Breidenstein, 2006, S. 44ff.). Somit kann die Bemühung um Aufmerksamkeit im Unterricht auch als Konkurrenz-Praktik gesehen werden.

Wenn der Erfolg in diesem Ringen um Aufmerksamkeit ausbleibt, diese positive Wahrnehmung durch Erwachsene in der Schule nicht vorhanden ist und insbesondere, wenn es keinen Freiraum gibt, psychische Erkrankungen anzuerkennen, entstehen Push-Faktoren. Ein Schulsozialarbeiter formuliert es so:

„Das ist, das wird nicht, wird nicht reflektierend besprochen und das macht eine Riesenangst. Oft ist das auch etwas, was gar nicht durch Lehrpersonen wahrgenommen wird, weil das außerhalb des vorstellbaren Bereichs ist, und genau dort liegen aus meiner Sicht aber ganz, ganz wesentliche Möglichkeiten der Gestaltung und der Veränderung.“ (GP1, Z. 278ff.)

Ähnliches formuliert eine Psychologin:

„Dann ist ungünstig, wenn der Klasse zu wenig Zeit zur Verfügung steht, das auch aufzuarbeiten, dass es einen Mitschüler gibt, der psychisch krank ist. [...] Also es wird nicht offen angesprochen und es wird nicht offen thematisiert, das ist schade.“ (P1, Z. 285ff.)

Aus der Perspektive der Schulsozialarbeit zeichnet sich in der Breite ein Defizit der schulischen Angebote ab, das sich thematisch um den Begriff der „Lebensferne“ gruppiert: *„Aber also, was für mich wirklich an Schule kritikwürdig ist, das ist eben die Lebensferne, die ich häufig sehe, und eben tatsächlich keinem keine Subjektorientierung“ (GP2, Z. 260).* Es entsteht das Bild einer Institution, die sich nicht ausreichend an der*dem einzelnen Schüler*in orientieren kann und sich zudem mit ihren Angeboten wenig auf deren Lebenswelt bezieht. In diesem Zusammenhang sind auch die folgenden Aussagen über das hierarchische Grundmuster, das „autoritäre Mindset“ der Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden, relevant:

„du machst das für dich bla bla bla, aber letztlich ist es auch autoritäres oder so ein Mindset, was in dir geweckt wird, was überhaupt nicht intrinsisch ist, und da reichen dann wahrscheinlich wenig andere Push-Faktoren aus, dass du halt dann einfach gar nicht mehr hingehst.“ (B1, Z. 728ff.)

Aus Sicht der Motivationspsychologie, auf die diese Aussage implizit verweist, wirkt im Gegensatz zu diesen Bedingungen vor allem die Befriedigung der Bedürfnisse nach sozialer Einbindung, Autonomie und Kompetenz motivierend (vgl. Ryan & Deci, 2000, S. 70). Abstoßend ist daher offensichtlich auch der Mangel an Mitbestimmung, an einer „echten“ Partizipation: *„Und naja, die Partizipation, also die Schüler einfach viel mehr mit ein Schulleben gestalten lassen [...] und nicht so eine Scheinpartizipation. Wir dürfen mit dem Schülerrat irgendwie entscheiden, welcher Fotograf kommt“* (GP3, Z. 304ff.).

Durch mehr Partizipation ließe sich ein Lebensweltbezug zur Schule herstellen lassen, indem junge Menschen Aspekte ihrer eigenen Alltagserfahrung in die Schule einfließen lassen können. Doch offensichtlich haben die Lebensweltbezüge der jungen Menschen nur in einem begrenzten Spektrum Daseinsberechtigung in der Schule. Das zeigt sich indirekt in dieser Aussage: *„Das Desinteresse an Schule ist einhergegangen mit einem Interesse an anderen Dingen“* (B1, Z. 64f.). Dabei ist es gerade die eigene lebensweltliche Erfahrung, die vielerlei Anknüpfungspunkte für intrinsische Bildungsmotivation bereithält. Diese scheint in der Schule aber weniger Raum zu haben.

Auch der Leistungsdruck und die Wettbewerbslogik kann auf Schüler*innen abstoßend wirken. Für die intrinsische Bildungsmotivation ist die Wahrnehmung, dass durch Bildung die eigenen Handlungsmöglichkeiten erhöht werden, unerlässlich. Stattdessen werden aber eher für den Arbeitsmarkt relevante Aspekte in Zahlen („Noten“) ausgedrückt, obwohl das selbst für viele Unternehmen kein ausreichender Qualitätsnachweis mehr ist. Ein echter Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen fehlt (vgl. Böhnisch, 2017, S. 36ff.; Seeliger, 2016, S. 211):

„Natürlich, der Notendruck spielt eine ganz große Rolle, wenn ich merke, ich erreiche die Noten nicht, die meine Freunde erreichen oder ich erreiche die Noten nicht, die ich mir selbst gesetzt hab, dann führt das natürlich zu Versagensängsten und zu fehlgeleiteten Copingstrategien.“ (BB1, Z. 181ff.)

Die von uns befragte Person mit eigener Absentismuserfahrung beschreibt rückblickend den daraus resultierenden Druck und kritisiert die standardisierte Bewertung sowie die unflexiblen Lerninhalte:

„Ein anderes Bewertungssystem denke ich, weil ich denke, Schulabsentismus ist nicht nur, ich will diesen Ort meiden, sondern auch, das mischt sich ja immer natürlich mit diesem Druck, dass du da irgendwie Leistung erbringen musst, und vor allem immer im Vergleich zu einem anderen dich halt messen musst. Alle werden gleich bewertet, in Anführungszeichen, aber sozusagen nach dem gleichen Maßstab, müssen die gleichen Inhalte lernen usw., ist, das greift alles ineinander, also.“ (B1, Z. 808ff.)

Leistung und Bewertung in Schule haben eine ökonomische Konnotation. Der „Lernerfolg“ wird zum kulturellen Kapital, mit dem sich Erfolg – z. B. in Bewerbungsverfahren – „erkauft“ werden kann. Aus der Sicht der Kritischen Theorie kommt es zur „Kommodifizierung“: Die kapitalistische Verwertungslogik wird auf einen Bereich, der eigentlich außerhalb der

Ökonomie liegt, übertragen. Das Singuläre des Lernprozesses wird unwichtig. Die auf Zahlen bezogene Vergleichbarkeit ignoriert die qualitativen Aspekte der „Lernleistung“. Die sozial-konstruktivistische Lerngemeinschaft tritt in den Hintergrund (vgl. Kergel, 2019, S. 637f., bzgn. auf Adorno, 1994; vgl. Darge, 2009, S. 91ff.).

Diese Herausforderung kann zwar mithilfe stabiler Ressourcen und positiver Resonanzerfahrungen von den meisten Schüler*innen bewältigt werden. Es sollte aber nicht übersehen werden, dass es auch junge Menschen gibt, die sich in einem solchen System nicht zurechtfinden. Die durchweg herausragenden Bewertungen des sächsischen Bildungssystems korrelieren mit einer vergleichsweise hohen Fallzahl beim Schuldropout. Zudem gehen in Sachsen viel mehr Jugendliche ohne Abschluss ab, als in Tests eigentlich die Mindeststandards verfehlen. Es scheint, dass ein wettbewerbsorientiertes Bildungssystem jenseits des Erfolges auch Menschen aus dem Blick verlieren muss (vgl. Klemm, 2023, S. 13f.). An dieser Stelle soll aber auch auf die bestehende Belastung der Lehrkräfte verwiesen werden. Der Druck der Leistungsorientierung lastet nicht nur auf den Schüler*innen, sondern auch auf den Lehrer*innen (vgl. Behnert et al., 2022, S. 44f.).

Die Leistungsorientierung des Bildungssystems stellt aus Sicht dieser Gesprächspartnerin auch seine inklusive Ausrichtung grundsätzlich in Frage:

„Und ja, das ist, glaub ich so, wenn man Schule verändern wollen würde, dann ginge es vor allen Dingen darum, eben inklusive Prozesse und Strukturen stärker in den Mittelpunkt zu stellen und das bedeutet in gewisser Weise auch einen Abschied von dem Leistungssystem, wie wir es aktuell an Schule erleben.“ (GP2 Z. 366ff.)

Auch Konflikte zwischen Schüler*innen, die sich bis hin zu Mobbing ausprägen können, erscheinen als ein wesentlicher Push-Faktor, der Schulabsentismus befördert. Eine Person mit eigener biographischer Absentismuserfahrung sagt dazu das Folgende: *„Also, würde ich sagen, für die, die es betrifft der stärkste Faktor auf jeden Fall [...] Mobbing Erfahrungen und so weiter“* (B1, Z. 682ff.). Die exkludierende Wirkung des Schulsystems kann darüber hinaus auch direkte Folge des Verhaltens von Lehrkräften sein:

„Das, was auch immer wieder sehr stark diskutiert wird, was dann eben über Schule kommt, ist eben Übergriffigkeit. Durch entweder Lehrkräfte oder eben andere aus dem sozusagen Teamkontext von Schulen. Das geht ja teilweise hin, also alles, was so in Richtung Schutzkonzepte geht. Gewalt durch Erwachsene, das ist auch ein Phänomen, was eben Schulverweigerung, Fernbleiben von der Schule befördern kann und direkt mit dem Schulsystem zu tun hat.“ (GP2, Z. 326ff.)

Es daher anzunehmen, dass Schule von einzelnen jungen Menschen als regelrecht feindlicher Ort empfunden wird. In sehr deutlicher Form zeigt sich dieser Gedanke im Gespräch mit einem Betroffenen, das weiter oben bereits breiter zitiert wurde: *„Das heißt, die Schule schafft ja relativ gut, so die Motivation, die Schule zu besuchen, kaputt zu machen, das heißt, eigentlich ist Schulabsentismus schon fast natürlich würde ich nicht sagen, aber normales Bedürfnis von Menschen“* (B1, Z. 1111ff.). Schulabsentismus ist aus dieser Sicht die naheliegende Reaktion auf das, was die Schule mit der Motivation der Kinder und Jugendlichen macht.

Zu den bisher erläuterten Aspekten kommen noch materielle Bedingungen, wie die Ästhetik des Schulgebäudes und seiner Räume, technische Ausstattung der Unterrichtsräume oder Akustik als Push-Faktor. Darauf verweist u. a. dieser Interviewauszug:

„Was kann noch abstoßend sein, ja, räumliche Bedingungen können abstoßend sein, Enge in den Klassen, volle Klassen, überhaupt Geräuschpegel also, das sind auch wirklich Lernbedingungen, die teilweise wirklich auch schlecht sind, wo aufgrund von Enge und Geräuschen die Schüler überfordert sind.“ (P1, Z. 237ff.)

Die Hinweise auf anziehende Faktoren der Schule betreffen also vor allem die Qualitäten einer in der Bildungsinstitution vorherrschenden Begegnungskultur und die dort möglichen Resonanzerfahrungen. Als abstoßend wahrgenommen werden der fehlende Bezug zur*zum einzelnen Schüler*in und deren*dessen Alltag, fehlende Bezüge zur Lebenswelt der Schüler*innen in Verbindung mit einer autoritären Struktur und fehlende Möglichkeiten der Beteiligung. Als Push-Faktoren wirken auch der bestehende Leistungsdruck, durch den die Bedeutung von Bildung einer Zweckrationalisierung unterworfen wird, sowie Mobbing Erfahrungen und auch materielle Bedingungen wie z. B. die Raumgestaltung.

7.6. Wirkungsraum „Peergroup“

Im folgenden Abschnitt werden unsere Erkenntnisse zu einem möglichen Zusammenhang zwischen Schulabsentismus und Peergroup-Erfahrungen zusammengefasst. Ecarius et al. (2011, S. 113). definieren Peergroups mit „Gruppen von etwa gleichaltrigen Kindern und Jugendlichen, die meist im Umfeld von Bildungsinstitutionen entstehen, aber freiwillig zustande kommen und sich dem direkten Einfluss Erwachsener mit zunehmendem Alter entziehen. Im vorliegenden Zusammenhang ist auch die zufällige, nicht freiwillig ausgewählte Gruppe der Klassengemeinschaft, die die Schule quasi vorgibt, und der sich die einzelnen Schüler*innen kaum entziehen können, relevant: *„Es gibt natürlich auch Peergroups, die sich ausschließlich in der Schule irgendwie bewegen“* (B1, Z. 853f.). Die Vergleichsfläche ist in dieser Klassengemeinschaft groß, da die Kinder oder Jugendlichen meist ein homogener Jahrgang sind und die Leistungsniveaus daher scheinbar identisch sein müssen. Wer schlechter ist, nicht weiter mithalten kann, fällt daher schnell auf.

Der Einfluss der Peergroup wird in der Fachliteratur zum Schulabsentismus als besonders bedeutsam beschrieben (vgl. Ricking et al., 2023, S. 11). In unseren Befragungen wird dieser Zusammenhang aber mehrfach in Frage gestellt:

„Ich sehe das nicht als Gruppenphänomen, auf gar keinen Fall. [...] Ich seh da immer Einzelschicksale. [...] ich kenne niemanden, der irgendwie Freude daran hat, schulabsent zu sein, also wirklich Freude meine ich damit, dass das wirklich Spaß macht, das sind alles Kinder, die dann irgendwann irgendwo landen, wo niemand anderes landen möchte. Und das ist auf jeden Fall kein Gruppen-, also Gruppenphänomen ist es vielleicht, wenn man die ersten, letzten Stunden mal abhängt, wenn das auch darunter zu verstehen ist, dann ist das vielleicht ein Gruppen Phänomen klar, das war's auch zu unseren Zeiten schon.“ (GP3, Z. 354ff.)

Im Gegenteil lassen die Interviews die These zu, dass die Gleichaltrigen der Klassengemeinschaft das Fehlen kommentieren und die abwesenden Mitschüler*innen sogar motivieren, wieder öfter in die Schule zu kommen. So meint ein Berufsberater der Agentur für Arbeit:

„Mir ist das noch nicht aufgefallen, dass das jetzt wirklich so ist, dass da sich mehrere Schüler aus einer Klasse oder aus einer Klassenstufe zusammengeschlossen haben und sagen, wir machen jetzt zusammen blau, weil ja, aus welchen Gründen auch immer. Nee, würde ich nicht sagen. Also das sind mal Einzelfälle. Und zum Teil ist es ja dann auch so, dass die, wenn die in ihrem Klassenverband gut eingebunden sind, die Schüler ist, ja nun egal, ob die nun abstinente sind oder nicht, die haben ja deswegen trotzdem ihre Freundschaften dort, und da wurde mir schon berichtet, dass auch die Schüler versuchen, ihre Freunde beziehungsweise die, die jetzt gerade nicht da sind, auch wieder irgendwie zu motivieren, zurückzukommen.“ (BB2, Z. 602ff.)

Den Gleichaltrigengruppen wird also sogar das Potential zugeschrieben, proaktiv auf den Schulbesuch hinzuwirken. Ein Kollege bestätigt diese Sichtweise:

„Also, ich denke, dass die Peergroup grundsätzlich so konstituiert ist, dass die Leute sich dann untereinander vielleicht pushen und sagen, schwänzt nicht, das ist nicht cool, und so ist die Frage, käme es dann überhaupt zu so einem Absentismus?“ (B1, Z. 866ff.)

Somit kann die Peergroup ein entscheidender Grund sein, dennoch in die Schule zu kommen, und ihr nicht fernzubleiben: *„Ein absoluter Pull-Faktor ist natürlich auch, wenn man eine schöne Peergroup hat und da irgendwie ein schönes soziales Miteinander, das ist ganz wichtig“ (GP3, Z. 229ff.).* Dieses „Miteinander“ wird an anderer Stelle von einer Schulpsychologin als Lebenswelt mit besonderen Ressourcen konkretisiert:

„Also anziehend, denke ich, wirklich aufgrund der Peergroup, die dort da ist und dass das sozusagen eine gemeinsame Lebenswelt ist. [...] viele Möglichkeiten, auch den Bedürfnissen der Kinder wirklich nahe zu kommen, also das Bedürfnis nach Mitteilungen nach Anerkennung [...] ganz oft ist es wirklich und ein großer Fundus von sozialem Miteinander, sozialem Lernen, Modelllernen und Wissensaneignung in vielen Bereichen.“ (P1, Z. 208ff.)

Diese besondere Bedeutung der Peergroup als Ort für notwendige Anerkennungserfahrungen lässt es umgekehrt naheliegend erscheinen, dass die Atmosphäre in der Peergroup zum Push-Faktor und zur Ursache von Schulabsentismus werden kann, wenn die Bedürfnisse von jungen Menschen dort missachtet werden. Das zeigt sich in dieser Aussage einer Schulsozialarbeiterin:

„Probleme mit Mitschülern belasten auf jeden Fall die Schüler. Was sie also, das ist wirklich ein großes Thema, so dieses genau in der sozialen Gruppe nicht anzukommen, was auch noch ganz wichtig ist, dass tatsächlich, dass soziale Phobien und dieses wirklich vor einer großen Klasse und die Angst davor, ausgelacht zu werden, wenn man was sagen muss, und diese auch so, dieses sich immer wieder sozial behaupten müssen, den ganzen Tag, das ist, denke ich, auch ein großer Bereich, der vielen Schülern wahnsinnige Probleme macht.“ (GP3, Z. 253ff.)

Auf Bedeutung der schulischen Peergroup als Push-Faktor wird zudem insbesondere in Zusammenhang mit den dort erlebten Mobbing Erfahrungen verwiesen. Das zeigt sich u. a. in einem Gespräch mit einem Berater der Agentur für Arbeit:

„Ja, das kommt auf jeden Fall auch vor, das bemerkt man dann verstärkt bei Menschen, die Mobbing Erfahrung gesammelt haben, dass die dann einfach sagen, von sich aus, ohne dass die Gruppe im Hintergrund steht: Ich geh nicht mehr zur Schule, weil ich hab Angst, zur Schule zu gehen, weil ich dort gemobbt werde.“ (BB1, Z. 245ff.)

Die Relevanz der Konflikte und möglicher Ausgrenzungserfahrungen von Schüler*innen für die Distanzierung von der Schule wird auch in anderen Gesprächen betont: *„Abstoßend kann auch tatsächlich sein, wenn, wenn Mobbing nicht entdeckt wird und die Kinder ins Abseits geraten und dort eben dann wirklich auf verlorenem Posten stehen und keinen Zugriff mehr haben“* (P1, Z. 235ff.). Ähnliches sagt auch eine Schulsozialarbeiterin: *„Na, ganz klar, Peergroup-Phänomene, Mobbing, Cybermobbing.“* (GP2, Z. 235ff.). In diesem Zusammenhang ist die Form des Umgangs mit den in jedem menschlichen Miteinander unvermeidlichen Konflikten entscheidend:

„Konflikte sind allerorten da, und sind auch schon bei Kindern und Jugendlichen da, und es gibt quasi das, was im Sandkasten noch funktioniert, mit einem Schippchen auf dem Kopf, ne, das ist aber schon im Schulkontext keine akzeptable Form mehr, und wenn es dazwischen an einem Schritt fehlt [...] Wie trage ich Konflikte aus? Wo kann ich auch Konfliktfähigkeit lernen? Wie kann ich mir selber gute Strategien entwickeln? Dann kann es passieren, dass quasi im Klassenverband oder auch in einer, einer Peergroup-Situation belastende Erlebnisse eine Rolle spielen und so ein Gewicht erlangen, ja, dass ich auch keine Lust mehr habe, in die Schule zu gehen.“ (GP2, Z. 317ff.)

Die folgende Aussage einer Person mit eigenen Schulabsentismuserfahrungen verweist zudem auf einen wesentlichen Aspekt von Gleichaltrigengruppen, der in den bisherigen Aussagen noch nicht enthalten war:

„Man ist ja nicht wie als erwachsener Mensch, dass man auch nach, nach Differenzen und Reiben sucht, in einem gewissen Grad, man sucht sich ja seine Peergroup oder entwickelt sich darum so, wie man sich selber wünscht, was man selber braucht, ja, dass man sagt, ich such mir jetzt ne Peergroup, ich such mir ne Clique, die besonders kritisch mit meinem, mit mir umgeht und die mich sozusagen zur Selbstreflexion bringt. Das ist, glaube ich, kann man nicht erwarten und insofern, ist vielleicht genau hier, da kann man es sogar andersrum deuten, und zwar Peergroup genau das ist, was ja, egal, was der eigene Weg gerade ist, aber das eben pusht.“ (B1, Z. 880ff.)

Auch wenn die hier aufgestellte Behauptung für das Erwachsenenalter noch zu prüfen wäre, lässt sich für das Jugendalter tatsächlich mit großer Wahrscheinlichkeit annehmen, dass die Gleichaltrigengruppe eher zur Bestätigung oder Verstärkung des bestehenden Selbstbildes ausgewählt wird. Identität gilt als die wesentliche Entwicklungsaufgabe in dieser Lebensphase. Der Entwicklungspsychologe Erik H. Erikson verweist deutlich auf die große Verunsicherung, die damit einhergeht:

„Wie der Trapezkünstler muss der junge Mensch in der Mitte heftiger Bewegtheit seinen sicheren Griff an der Kindheit aufgeben und nach einem festen Halt am Erwachsenen suchen. Ein atemloses Intervall lang hängt er von einem Zusammenhang zwischen Vergangenheit und Zukunft und von der Verlässlichkeit derer ab, die er loslassen muss, und derer, die ihn ‚aufnehmen‘ werden.“ (Erikson, 1971, S. 77, Hvhg. i. O.)

Daher ist es naheliegend, dass die Gleichaltrigengruppe eher der Ort ist, an dem die eigene Weltsicht und damit auch die Distanz zur Schule geteilt und unterstützt wird. Allerdings bezieht sich das Fernbleiben von Unterricht als Gruppe oft nur auf Randstunden:

„Es gibt ja einfach Zeiten, da hat man gerade weniger Lust auf Schule, da sind andere Dinge wichtig, und dann einfach mal gemeinsam zu vereinbaren, dass man sich irgendwie ein paar

Stunden, mal früh die erste oder nachmittags die letzten zwei, weil man darauf keine Lust hat, oder auch wenn man keine Lust auf den Lehrer hat. Gerade das ist schon das, was man auch, was glaube ich auch, wo man einfach sich von der Peergroup auch mitziehen lässt. Wo vielleicht jemand nicht alleine die Entscheidung treffen will.“ (GP3, Z. 368ff.)

Diese Beschreibung einer Schulsozialarbeiterin wird auch in anderen Interviews bestätigt:

„Denn es gibt bestimmte, gab bestimmte Situationen, wo ich geschwänzt habe, weil ich mich mit anderen Leuten treffen wollte. Keine Ahnung, wir haben dann irgendwie, ähm, sind dann irgendwie in den ersten zwei Stunden, wenn überhaupt da waren oder so, abgehauen, uns Bier geholt und dann halt irgendwo Bier getrunken.“ (B1, Z. 835ff.)

Zu dieser Aussage ist aber anzumerken, dass es im weiteren Verlauf nicht beim Fernbleiben von Randstunden blieb, sondern diese Strategien für die von uns befragte Person schließlich in massivem Schulabsentismus mündete.

Es lässt sich konstatieren, dass die Sicht auf die Peergroup im Kontext Schulabsentismus widersprüchlich ausfällt. Anders als in vielen Veröffentlichungen wird die Peergroup in unserer Stichprobe nur begrenzt als direkter Ausgangspunkt von Schulabsentismus beschrieben. Einerseits wird die Gleichaltrigengruppe – insbesondere auch wegen der mit ihr verknüpften lebensweltlichen Anerkennungserfahrungen – als Pull-Faktor hin zur Schule charakterisiert. Andererseits wird deutlich darauf verwiesen, dass Schüler*innen in ihren Peergroups Kränkungen und Ausgrenzung bis hin zu Mobbing erleben, was wiederum zu Schulabsentismus führt. Die Peergroup ist zudem ein wichtiger Ort der Bestätigung jugendlicher Identitätssuche.

7.7. Zusammenfassung: Schulabsentismus als multikausaler und komplexer Zusammenhang

Die vorangegangenen Erläuterungen unserer Erkenntnisse zum Schulabsentismus machen deutlich, dass es sich um einen multikausalen und komplexen Zusammenhang handelt. Schulabsentismus ist einerseits ein personal zu verortendes und andererseits in vielschichtigen Wirkungsräumen entstehendes Phänomen, hat individuumszentrierte Bezüge, ist aber auch relational und soziodynamisch sowie darüber hinaus systemisch bzw. strukturell begründet.

Die unterschiedlichen Ebenen zeigen sich exemplarisch verdichtet in den von unseren Gesprächspartner*innen genannten Zielen der Reaktionen auf Schulabsentismus. Während individuumszentriert eher eine „Heilung“ der einzelnen Schüler*innen angestrebt wird, bezieht die relationale Sicht das soziale Netzwerk mit ein. Zielstellungen können aber auch den strukturellen Hintergrund betreffen und für diesen Bereich Veränderungen vorschlagen. Das folgende Zitat verweist sehr klar auf die Bedeutung der individuellen Ebene:

„Das zentrale Ziel bei Schulabsentismus oder die Behinderung oder ja, das Lösen der Thematik Schulabsentismus ist, dass das Kind an Schule zurückkommt, dass das Kind einen Schulabschluss erlangt, was es befähigt, einen Beruf zu erlernen in der Schulart Oberschule. Ja, es gibt ja auch Schulabsentismus in Schulart Gymnasium, da ist etwas anders gelagert. Einhergehend damit ist, dass das Kind gesund wird. Denn schulabstinente Kinder besitzen oftmals, wir sprachen vorhin den Konsum von Alkohol von Drogen an, auch Krankheiten.“ (LASUB1, Z. 366ff.)

Der engere und weitere soziale Kontext und damit die Soziodynamik des Ausstiegs aus der Schulbildung bleibt dabei vorerst im Hintergrund. Eine andere Perspektive zeigt sich in dieser Aussage:

„Das Ziel wäre, sobald man erkennt, dass das vielleicht irgendwann sich entwickeln könnte im Alltag, dort schon zu suchen, wie man den jungen Menschen helfen kann. Nicht ihn verlieren oder froh sein, dass er nicht da ist in der Stunde, weil er mir zu laut war oder gestört hat, sondern an dem jungen Menschen dranzubleiben und zu schauen, was ist bei ihm los? Deswegen muss er nicht gleich in die Klinik, aber irgendwie achtsamer zu sein, um zu schauen, was da vielleicht die Gründe sind, um das gar nicht auszuweiten. Das wäre mein Wunsch. Aber das ist bedingt in dem ganzen System schwierig.“ (JGH1, Z. 594ff.)

Hier geht es darum, das Gegenüber schon im Vorfeld nicht zu verlieren, an ihm „dranzubleiben“. Damit wird die Notwendigkeit einer relationalen Bearbeitung des Schulabsentismus betont. Im Hintergrund deutet sich zudem mit dem „System“ ein weiterer Rahmen für Handlungsoptionen ein. Der komplexe Zusammenhang Schulabsentismus verlangt aus unserer Sicht danach, auf allen beschriebenen Ebenen zu reagieren. Im folgenden abschließenden Kapitel werden diesbezüglich Praxisableitungen vorgeschlagen.

8. Praxisableitungen

8.1. Vorbemerkung

Schulabsentes Verhalten ist vielschichtig und multikausal. Dieser Erkenntnis müssen auch die Interventionsformen genügen. Es folgen daher zuerst strategische bzw. übergreifende Handlungsvorschläge. Im Anschluss werden die praktischen Schlussfolgerungen auf die im Dresdner Rahmenkonzept Schulabsentismus beschriebenen Bereiche drohender und passiver Schulabsentismus sowie aktiver Schulabsentismus übertragen. Trotz des Bemühens, die Erkenntnisse zu strukturieren, bleiben thematische Überschneidungen aber unvermeidbar. Auszüge aus dem Datenmaterial werden auch hier in die Ausführungen einbezogen.

8.2. Strukturelle und netzwerkbezogene Interventionen

Vor allem im Bereich des drohenden und des passiven Schulabsentismus und damit im Vorfeld von juristisch definierten Zusammenhängen scheint es noch nicht die notwendige Vernetzung zwischen den handelnden Akteur*innen zu geben:

„Und ich denke schon, dass das irgendwie alles mehr miteinander verzahnt sein müsste. Also das wäre ja dann in so einer Fachstelle eigentlich, die das dann vernetzen kann und hinweisen kann. Und ja, die natürlich dann wenigstens aktuell, ja dahin könnt Ihr euch wenden. So, das wäre schon auch noch zusätzlich wichtig zu einem konkreten Angebot auch noch dieses Vernetzen und die Fachleute auch beraten.“ (JB1, Z. 700ff.)

Eine Ursache der noch unzureichenden Vernetzung scheint die noch fehlende systematische und für alle Schulen verbindliche Unterstützungsstruktur zu sein. Zwar gelingt es an einigen Schulen, den schulabsenten Schüler*innen durch ein akquiriertes Netzwerk die erforderliche Hilfe zu geben. Allerdings zeigen die Interviewdaten auch, dass jene optimalen Hilfekonstellationen primär einer Personengebundenheit zu unterliegen scheinen. Anders formuliert, der*die Schüler*in muss ein gewisses Maß an Glück dahingehend haben, an „die richtigen Personen“ zu geraten, die das entsprechende Fachwissen sowie die notwendigen Vernetzungskompetenzen und -ressourcen mitbringen. Das folgende Zitat verdeutlicht dies:

„[...] auch die Fachleute oft nicht wissen, was können wir machen? Also wir haben, bestes Beispiel immer, wo ich immer staune, dass auch die Schulsozialarbeiter bei uns angerufen, wo ich denke, Mensch, das müsste doch ihr tägliches Brot sein. Die müssten, wissen es doch, wissen, was kann man da machen oder wo kannst du dich hinwenden, aber ne, haben die auch nicht unbedingt, das Wissen, was es alles an Projekten gibt oder wo die Jugendlichen sich melden können. (JB1, Z. 692ff.)

In diesem Zusammenhang wird auch darauf verwiesen, dass die Zusammenarbeit zwischen den Strukturen Schule und Jugendhilfe möglicherweise dazu führt, dass die Verantwortung sozusagen im Niemandsland verloren geht: *„Da schiebt sich ja jeder sozusagen immer den Schuh zu, die Schule und das Jugendamt“ (JB1, Z. 518f.).*

Wesentliche Schlussfolgerung aus diesen Erkenntnissen ist die große Bedeutung der Vernetzung aller wesentlichen Akteur*innen im Handlungsfeld Schulabsentismus in Form professioneller Netzwerkarbeit. Die Erfahrungen der Interviewten zeigen, dass die bloße Existenz potenziell unterstützender Fachleute eine tatsächlich vernetzte und am Einzelfall

orientierte Arbeit noch nicht sicherstellt. Netzwerkarbeit erfordert bestimmte Grundvoraussetzungen, wie beispielsweise die fachliche Expertise zum professionell vernetzten Arbeiten, personelle und zeitliche Ressourcen sowie Verbindlichkeit (vgl. Schubert, 2018). Die Fachstelle Schulabsentismus ist prädestiniert dazu, diese Anforderung zu erfüllen. Insofern kann an dieser Stelle noch einmal hervorgehoben werden, was das Rahmenkonzept Schulabsentismus seit 2019 vorsieht:

„Wirksame und erfolgreiche Netzwerke von Jugendhilfe und Schulen brauchen eine Struktur und Unterstützung, welche durch diese Fachberatung realisiert werden kann. In Abstimmung mit den Entscheidungsträgern auf Landes- und kommunaler Ebene formulieren die Netzwerkpartner/-innen in Dresden ihren Auftrag eindeutig, legen konkrete Ziele zur Verhinderung von Schulabsentismus fest, verfolgen diese und überprüfen sie regelmäßig. Eine gemeinsame Steuerung birgt großes Potenzial, da konkrete Maßnahmen, bspw. die Entwicklung und Abstimmung eines Handlungsschemas bei Schulabsentismus und -abbruch, Qualifizierungsmaßnahmen für Lehr- und sozialpädagogische Fachkräfte, Präventionsangebote, Informationsmöglichkeiten für Eltern, Ferienwerkstätten und Mentorinnen-/Mentorenprogramme für betroffene oder gefährdete Jugendliche, beraten und beschlossen werden können. Ein Qualitätsmanagement wird so möglich.“ (Landeshauptstadt Dresden, 2019, S. 9f.)

Eine weitere bzw. fortdauernde Stärkung der Fachstelle ist aus Sicht des Forschungsteams mithin unbedingte Schlussfolgerung, da sie die zentrale Aufgabe der Vernetzung koordinieren und steuern kann. Eine weitere Erkenntnis in diesem Kontext ist, dass die Stärkung der Vernetzung nur gelingen kann, wenn auch in den Schulen entsprechende Voraussetzungen geschaffen werden. So hat sich gezeigt, dass das Wissen zum ‚Wer‘ (potentielle Unterstützungspartner*innen) und ‚Wie‘ (welche Schritte wann unternommen werden sollten) an das schulische Fachpersonal entsprechend transferiert werden muss. Ebenso sind entsprechende zeitliche Räume zu bedenken, da strukturierte interdisziplinäre Netzwerkarbeit zeitintensiv ist (vgl. ebd.; ebenso Quilling et al., 2013).

Weiterhin ist dahingehend eine Stärkung der interdisziplinären Struktur von Schulen anzustreben. Konkret heißt dies, dass Schulen die Mitwirkung von sozialpädagogischem und psychologischem Personal benötigen. Die Kapazitäten jener Expert*innen sind jedoch gegenwärtig häufig ausgeschöpft, da sie sich mit vielen unterschiedlich gelagerten Problemen der Schüler*innen befassen und in der Regel für sehr viele Kinder und Jugendliche der Schule Ansprechpartner*innen sind, wie das nachfolgende Zitat aufzeigt:

„Diese Krux an der Sache, dass man erstens so ist, unsere Erfahrung viel zu spät einbezogen wird, und zweitens dann auch nicht so schnell die nötigen Ressourcen zur Verfügung hat, um sich des Falles genügend annehmen zu können und dann auch sinnvoll noch wirksam zu werden, so dass diese Fälle meistens so, diese ja, schlechten Bauchgefühl-Fälle sind, die man also nur schlecht unterstützen und begleiten kann, wo sozusagen dann eigentlich dieses wieder zurückführen in die Schule eher misslingt oder ja eben einfach zu spät ist, ne also, das sind so die Fälle, wo wir uns wenig wirksam erleben.“ (P1, Z. 41ff.)

Eine Person mit eigenen Absentismuserfahrungen formuliert es so: *„Dass man im Endeffekt [...] vielleicht sogar genauso viel Personal nochmal bräuchte, die sich um die sozialen [Probleme] und [den] sozialen Raum kümmern“ (B1, Z. 770ff.).* Ähnliches zeigt sich in der

Aussage eines Beraters der Agentur für Arbeit: „auf jeden Fall mehr Sozialarbeiter an den Schulen, weil ich hab festgestellt, die sind schon sehr gefragt, die Sozialarbeiter vor Ort. Die haben immer ganz gut zu tun“ (BB1, Z. 196ff.). Mit diesen Ressourcen könnte auch eine intensivere Begleitung einzelner Schüler*innen möglich werden, wie sie eine Schulsozialarbeiterin fordert: „Und sie auch früh nochmal anruft und sagt: Komm jetzt aus dem Bett, komm her. Ganz oft hilft es tatsächlich, das merkt man auch, je intensiver man sich reinklemmt, desto mehr kriegt man das hin“ (GP3, Z. 344ff.). Was die Ausstattung von Schulen mit Schulsozialarbeit betrifft, werden in den Rankings, die der Förderung zugrunde liegen, bereits unentschuldigte Fehltage der Schüler*innen an der jeweiligen Schule mit berücksichtigt.

Schulabsentismus ist eine Herausforderung, der strukturell als auch inhaltlich interdisziplinär begegnet werden muss. Das bedeutet neben Schulsozialarbeit auch den niedrigschwelligen Zugang zu psychologischer Beratung. Eine Schulpsychologin formuliert im Interview mit uns eine entsprechende „Traumvision“:

„Genau, also, wenn man mal träumen darf und durfte, dann wäre das total gut, wenn zusätzliche therapeutische und diagnostische Ressourcen zur Verfügung wären, dass man sagen kann, für diese Gruppe, die sozusagen in der Spätfolge ja enorme Kosten von, ne über die Lebenszeit, trägt, dass dort sozusagen zeitlich zeitnah Ressourcen zur Verfügung sind, um dort wirklich auch eine Intervention in der Kürze der Zeit hinzubekommen. Das also, wenn jemand wirklich Ängste hat, dass dort eben verhaltenstherapeutisch jemand da ist, wo es nicht erst über eine Anmeldung geht, oder übern kassenärztliches Gutachten oder, oder, sondern dass dort unmittelbar auch ne Intervention an der Schule erfolgen kann, das wäre so meine Traumvision, ne, dass man also wie beim Freistaat angestellte Therapeuten hätte, die sofort mit den Schülern anfangen könnte zu arbeiten, um die im System, in der Ressource Peergroup auch lassen zu können. Ja, das wäre, das wäre der eine Traum.“ (P1, Z. 628ff.)

Jenseits des Phantastischen und Visionären wird hier auch sehr rational und ökonomisch argumentiert. Schnelle Interventionen in den Schulen könnten die Kosten infolge von späteren Chronifizierungen senken.

Die Bedeutung einer wahrnehmenden und aner kennenden Schulkultur wurde von unseren Gesprächspartner*innen wiederholt betont. Deren Auswirkungen zeigen sich zwar vor allem auf der Ebene der direkten Begegnungen in den Schulen. Sie braucht aber auch eine strukturelle Fundierung, z. B. auf Sozialpädagogik im Allgemeinen und Schulabsentismus im Besonderen bezogene Inhalte in der Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen: „dass man da vielleicht regelmäßig Fortbildungen oder Verpflichtungen hat, in die Lehrerteams zu gehen und eine Fortbildung anzubieten und eben auch Lösungsstrategien anzubieten oder Unterstützung anzubieten, das halte ich auch für ganz wichtig.“ (JB1, Z. 731ff.). Spezifische Weiterbildungen wurden u. a. bereits von der LAG Schulsozialarbeit angeboten bzw. befinden sich in Vorbereitung. Entsprechende Coachings für Pädagog*innen-Teams sind diesbezüglich zu empfehlen, so z. B. das Konzept „Alle Wetter“ (vgl. Gödecke, o. J.).

Auch wenn die die Qualität von Wahrnehmung und Anerkennung auch Ausdruck einer professionellen Haltung der Fachkräfte in den Schulen ist, hat sie auch einen ganz quantitativen Hintergrund:

„es gibt genügend Studien, die besagen, dass die Klasse möglichst klein sein soll, damit auch was rumkommt, und dann krachen wir unsere Schulen mit 30, 31, 32 Schülern voll, und ich sag mal so, ich hab solche großen Schulen, wo ich sage, das, das bringt nichts und das Schlimme ist, dass das niemand berücksichtigt.“ (BB2, Z. 210ff.)

Im Kontext der vorliegenden Untersuchung ist dieser Aspekt der Klassengröße kaum beeinflussbar. Er soll aber gleichwohl nicht unerwähnt bleiben.

Es gibt in diesem Zusammenhang auch deutliche Hinweise darauf, dass alternative Schulformen wichtige Bestandteile einer wahrnehmenden Schulkultur aufweisen. Diese könnten als Anhaltspunkte dienen, um das etablierte Schulsystem dahingehend zu verändern.

„Und wenn es nicht geht, dann ist es auch immer gut, in andere Projekte vermitteln zu können und manche brauchen halt doch einfach eine viel praktischere Herangehensweise. Deswegen ist es schön, wenn es irgendwie noch viel mehr so Projekte geben würde, wo Schulbildung viel praktischer gestaltet wird.“ (GP3, Z. 346ff.)

Diese Alternativen bieten bereits echte Chancen, allerdings ist anzumerken, dass hierbei auch das Muster bedient werden könnte, Schüler*innen, die aufgrund struktureller Unzulänglichkeiten an Schule scheitern, auszusortieren.

Wenn Schulen zu Orten multiprofessioneller und interdisziplinärer Zusammenarbeit werden, erfordert das aber auch, das nicht an überkommenen Strukturen festgehalten werden kann:

„Also man, da darf man auch nicht vergessen: Das ist ein multiprofessionelles Setting, was da agiert und dadurch verändert sich meines Erachtens auch ein Stück weit Schule, also starre Regeln, Lehrplan, Erreichen von bestimmten Zielsetzungen nicht nur für die Kinder, sondern eben für die Schule, soundso viel müssen ein Jahrgang mit eins abschließen. Oder was es da auch für kuriose Maßstäbe gibt. Das weicht meines Erachtens doch auch auf durch diese Multiprofessionalität im Setting Schule.“ (GP2, Z. 299ff.)

Ricking et al. (2023, S. 118) verweisen darauf, dass die Weiterentwicklung der jeweiligen Schule als eine lernende Institution Grundlage der Reaktion auf Schulabsentismus ist: „Die Basis und der zentrale Zugang für Fortschritte liegt in der Schulentwicklung“. Anders gesagt, Schulen können nicht so bleiben, wie sie sind, wenn sie auf die Herausforderung Schulabsentismus reagieren sollen.

Aus unserer Untersuchung lassen sich also für die Ebene struktureller und netzwerkorientierter Interventionen folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- Stärkung der Fachstelle Schulabsentismus, Umsetzung der vorgesehenen personellen Beteiligung des Amtes für Schulen, des Landesamtes für Schule und Bildung sowie des Jugendamtes,
- Implementierung einer interdisziplinären Zusammenarbeit in der Schule: mehr Schulsozialarbeit, mehr psychologische Beratung,
- auf Schulabsentismus im Besonderen und auf Sozialpädagogik im Allgemeinen sowie auf anerkennende Kommunikation bezogene Inhalte in der Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen,
- Schulen als lernende Institutionen.

8.3. Drohender und passiver Schulabsentismus

Unsere Gesprächspartner*innen betonen wiederholt, dass die Bearbeitung von Schulabsentismus möglichst schnell erfolgen muss. Die folgende Aussage einer Schulsozialarbeiterin verweist auf diesbezügliche Defizite:

„Unentschuldigtes Fehlen wird ja häufig noch, einfach nur also die einzige Möglichkeit die Schule hat, ist irgendwie dann irgendwann beim Ordnungsamt anzuzeigen. Und dann kriegen die nochmal ein paar Monate später irgendwann einen Brief und wenn die Eltern dann in Widerspruch gehen, dann passiert gar nichts. Also das kann man auch gleich lassen.“ (GP3, Z. 329ff.)

In diesem Zusammenhang ist in Dresden in den letzten Jahren durch die intensive Zusammenarbeit verschiedener Akteur*innen bereits viel erreicht worden. Allerdings betrifft diese Qualität vor allem die Phase des aktiven Schulabsentismus bzw. den Bereich der juristischen Reaktion im Rahmen des Ordnungswidrigkeitsverfahrens, aber nicht das Vorfeld. Massiver Schulabsentismus entsteht aber nicht situativ und spontan, sondern hat meist eine Vorgeschichte, die oft bereits in der Grundschule beginnt (vgl. Ricking et al., 2023, S. 12, bzgn. auf Hickman et al., 2008). Darauf verweist auch dieser biographische Rückblick aus einem unserer Interviews:

„...in der Regel wollte ich das zumindest mal irgendwie immer mit einer Krankschreibung verpacken, das hat dann mehr oder weniger gut geklappt, weil ich das auch irgendwie mit meinem Vater regeln musste, und da ich immer ein gutes Verhältnis hatte, hab ich immer versucht das möglichst, möglichst cool noch abzuwickeln“ (B1, Z. 75ff.)

Bereits in einer solchen Phase des „coolen Abwickelns“ zu reagieren, könnte den späteren massiven Rückzug aus der Schule begrenzen. Eine Schulpsychologin verweist im Interview auf die Bedeutung schneller Interventionen:

„Also Lösungsansätze sind tatsächlich ja vorhanden und da wäre der Lösungsansatz, [...] mehr auf Einhaltung zu drängen, also zum Beispiel, dass eben wirklich in der Oberschule ab drei unentschuldigten Fehltagen eine Anzeige erfolgt, ja, also, dass eben das nicht erst über Monate verschleppt wird, also das wäre ein Lösungsansatz, da wirklich viel restriktiver vorzugehen.“ (P1, Z. 295ff.)

Grundlage für schnelle Reaktionen auf die Abwesenheit vom Unterricht ist aber eine konsequente und transparente Anwesenheitsdokumentation und klar festgelegte Reaktionen der Schule. Insbesondere in Fällen von drohendem und passivem Schulabsentismus ist Teil des Problems, dass schulabsente Kinder und Jugendliche, die noch nicht strafmündig und damit unter 14 Jahren sind oder aber älter, sich aber noch nicht in einem Bußgeldverfahren befinden, überhaupt nicht systematisch statistisch erfasst werden. Eine solche Erfassung wäre zu empfehlen, da sie ein realistisches Bild von drohendem, passivem und aktivem Schulabsentismus ermöglichen würde. Auch Ricking et al. (vgl. 2023, S. 33ff.) verweisen auf die Bedeutung dieses Zusammenhangs und machen entsprechende Vorschläge.

Für die pädagogischen Reaktionen auf Anzeichen eines schleichenden Rückzugs aus dem Schulbesuch haben die bereits auf der strukturellen Ebene geforderten Angebote der Schulsozialarbeit eine wesentliche Bedeutung. Das zeigt sich z. B. in dieser Aussage einer Expertin aus dem Handlungsfeld Schulsozialarbeit:

„Mhm, also es gibt ja viele Lösungsansätze oder viele Lösungsideen und nicht zuletzt gibt es ja auch deswegen die Schulsozialarbeit, andere Professionen in Schulen, inzwischen ja auch und [...], da gibt es unendlich viele Methoden, die quasi ein demokratisches Miteinander in der Peergroup einüben, thematisieren, in der Grundschule von der, sag ich jetzt mal, von der Regelblume angefangen, bis dann eben den höheren, höheren Jahrgängen, demokratische Klassenbildung oder Schülerparlament, alles Sachen, die eben so ein gemeinsames Mit..., also Miteinander kreieren“. (GP2, Z. 398ff.)

Das bestehende Dresdner Rahmenkonzept Schulabsentismus verweist insbesondere auf Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Streitschlichtungsprojekte, Beratung und Gemeinwesenarbeit als Aufgaben der nach §74 SGBVIII sowie über Landesmittel finanzierten Angebote (vgl. Landeshauptstadt Dresden, 2019, S. 19).

Anknüpfend an die im Rahmenkonzept formulierten Maßnahmen wäre mit Blick auf drohenden und passiven Schulabsentismus eine stärkere und flächendeckende Strukturierung der Hilfsangebote notwendig. Die bereits oben erwähnte Implementierung strukturierter Netzwerkarbeit an Schulen ist hier ein zentrales Instrument. Sie böte die Chance einer früheren Intervention und einer flächendeckenden interdisziplinären Unterstützung an allen Schulen.

Darüber hinaus wird im Datenmaterial die Bedeutung präventiver, schulpsychologischer Angebote hervorgehoben. Orientiert an den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zeigt sich eine steigende psychische Belastung bei dieser Zielgruppe. Die Gründe hierfür sind vielschichtig, als Beispiele seien Mobbing, Leistungsdruck, Versagensangst, Konflikte im Elternhaus und Migrationserfahrungen genannt:

„Also da bin ich wirklich auch wieder in der Prävention, ne, dass man ins Vorfeld gehen muss, und wenn, ja, wenn der, das Kind in Brunnen gefallen ist, sozusagen, dann ist eigentlich die schlechteste Arbeit generell, die man dann in der Klasse, in der Peergroup leisten kann, ähm, ja. Das wäre so das eine, ne, präventive Arbeit und dann auch tatsächlich die konkrete Arbeit, wenn so ein Mobbingfall ist, dass das auch wirklich ernst genommen wird, und auch da sehe ich als unser Auftrag als Schulpsychologen, da auch wirklich zu schulen und Blick dafür zu entwickeln, ne, auch Statistiken, dass das ungefähr jedes dritte Kind mal im Laufe seines Schullebens eine Mobbing Erfahrung macht, also auch dafür zu sensibilisieren. Und die Lehrer nicht mit diesen Aussagen, mit naja, die raufen sich, die müssen sich ein bisschen, die müssen sich so ein bisschen die Hörner jetzt frei stoßen, ne, und das ist es teilweise eben nicht.“ (P1, Z. 387ff.)

Diese Akteurin aus dem Handlungsfeld der Schulsozialarbeit weist aber auch darauf hin, dass insbesondere die Probleme der Peergroup nicht ausschließlich in ihrem Handlungsfeld bearbeitet werden können. Sie sieht hier auch die Lehrer*innen weiter in der Verantwortung:

„Ich denke aber dennoch, was auch, weil es die Peergroup Situation anbelangt, auch nach wie vor der Lehrerschaft eine große Aufgabe zukommt, und das wird zu wenig eingefordert, und hier sehe ich ganz deutlich Potenziale, auch was die, den Wirkraum auch der Peergroup anbelangt. So lange Klassenlehrer Prozesse laufen lässt, wo Schikanieren, Beleidigen, Handgreiflichkeiten sozusagen zum akzeptierten Alltag untereinander gehören, da ist es dann, glaube ich, auch immer, bei aller Lösungsorientierung und bei allen Ressourcen ein, ja, ein vermessen Anliegen fast zu sagen, die Schulsozialarbeit oder wer auch immer soll das dann mal lösen, ich geb das mal ab. Also es gibt quasi unterschiedliche Instanzen, die mit

unterschiedlichen Lösungsansätzen, da auch diese die Peergroup gut unterstützen können.“
(GP2, Z. 407ff.)

Diese Aussagen korrespondieren noch einmal in besonderer Weise mit unseren Erkenntnissen zur Peergroup und den dort drohenden Push-Faktoren.

Während die bisherigen Schlussfolgerungen sich vor allem direkt auf die Schüler*innen und die Gruppe der Gleichaltrigen beziehen, wird im Folgenden auf die Bedeutung der Elternarbeit eingegangen. Im Bereich des drohenden und des passiven Schulabsentismus scheint die Zusammenarbeit mit den Familien der Schüler*innen von großer Relevanz. Die Befragten nennen vor allem die Arbeit mit dem gesamten Familiensystem unter Zuhilfenahme einer engmaschigen und individuellen Unterstützung als geeignete Lösungsoption. Begegnung und Austausch scheinen hier von größter Wichtigkeit und sollten fortlaufend ausgebaut werden:

„Von daher wünsche ich mir, jetzt mal persönlich gesagt, schon ein Hilfesystem, was eben quasi bei allem, was man eben auch mit Eltern besprechen muss, eine große Wertschätzung für die Leistung von Eltern mitbringt, also darauf basiert und da braucht es glaube ich immer auch eine große Sensibilität bei den Menschen, die da agieren und das heißt, es braucht gute Ressourcen für die Personen, ob das jetzt nochmal Sozialarbeiter sind, ob das Jugendamt ist oder weitere Stellen, die dann da aktiv werden.“ (GP2, Z. 218ff.)

Mit dem Blick der Lebensweltorientierung spricht viel dafür, die Probleme dort anzugehen, wo sie entstehen – im Wirkungsraum Familie. Das Familiensystem kann dabei nicht losgelöst vom Kontext aktueller gesellschaftlicher Verhältnisse – wie Entgrenzungen oder den Ungleichheiten in den Zugängen zu Ressourcen – betrachtet werden, wenn Anknüpfungspunkte für geeignete Hilfen gesucht werden (vgl. Rätz et al., 2014). Für die Zusammenarbeit wird zudem eine systemische Perspektive gefordert: *„Im Bereich Familie ist es ganz wichtig, halt mit dem gesamten Familiensystem zu arbeiten, also zum einen da hätte ich genau die Eltern miteinzubeziehen, zu schauen, was gibt es noch für familiäre Ressourcen, die man mit einbeziehen kann?“* (GP3, Z. 173ff.). Diese Aussagen verweisen auf die große Relevanz des mittlerweile von mehreren freien Trägern im Grundschulbereich angebotenen „Familienklassenzimmers“. Dieses Angebot wurde bereits weiter vorn als Beispiel für die bestehenden Interventionsformen vorgestellt. Über ein Schulhalbjahr finden regelmäßig Sitzungen mit einer Lehrkraft und zwei Therapeut*innen statt. Dadurch können Familien gemeinsam eine Perspektive auf die Herausforderungen des Schulalltages entwickeln. Es wird angestrebt, dass Kinder dadurch in ihren Schulklassen und der entsprechenden Schule und in deren sozialen Umfeld bleiben können (vgl. Landeshauptstadt Dresden, 2019, S. 18ff.; drefugio - Kinder- und Jugendhilfe Dresden GmbH, o. J. a).

Drohender oder passiver Schulabsentismus kann auch Ausdruck dessen sein, was weiter oben unter Bezug auf Ricking et al. (vgl. 2023, S. 11) als „Fehlpassungen“ zwischen den schulischen Angeboten und der adoleszenten Persönlichkeitsentwicklung beschrieben wurde. Auf den entsprechenden Bedarf verweisen auch die von uns befragten Expert*innen, so z. B. eine Beraterin der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit des Jugendamtes: *„Jetzt die Jugendwerkstätten, die Produktionsschulen, also das sind schon auch Projekte, wo man sagt, wenn die dann schon so negative Erfahrungen gemacht haben, dass die ein anderes Lernen haben“* (JB1, Z. 544ff.). Entsprechende Angebot gibt es im Bereich der arbeitsweltbezogenen

Jugendsozialarbeit nach §13 SGBVIII durchaus, so z. B. die Produktionsschule „Querbeet“ oder die Jugendwerkstatt „mc mampf“ des Sächsischen Umschulungs- und Fortbildungswerkes (vgl. Sächsisches Umschulungs- und Fortbildungswerk Dresden e. V., o. J. a). Allerdings besteht möglicherweise ein höherer Bedarf in diesem Bereich. Ein Berufsberater der Agentur für Arbeit äußert sich in dieser Weise:

„produktives Lernen, beispielsweise, die Schüler, die halt Probleme haben mit dem theoretischen Teil der Schule, dass die eher ins produktive Lernen gehen und dort ein bisschen praktischer auch unterwegs sind. Da haben wir allerdings jetzt nicht so wahnsinnig viele Schulen. Ich glaube, da haben wir genau drei, zwei oder drei Standorte in B-Stadt, wo das eine Rolle spielt. Es müsste wahrscheinlich aber ausgebaut werden, also insgesamt ist das Schulsystem so, wie es jetzt besteht, nicht flexibel genug, um die Schüler, die das betreffen könnte, aufzufangen, weil wir einfach auch zu wenig Möglichkeiten haben, zu wenig Plätze haben.“ (BB1, Z. 202ff.)

Ein weiterer Bedarf zeichnet sich für Jugendliche mit psychischen Erkrankungen ab. Dabei kann es sich im Sinne der verwendeten Differenzierung durchaus noch um drohenden oder passiven Schulabsentismus handeln. Eine Beraterin der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit sieht hier vor allem die zeitliche Verschleppung von Unterstützungsprozessen als problematisch an:

„dann sehe ich auch wirklich noch den großen Faktor zu sagen, dass diese therapeutischen Sachen, ne, das wird, das dauert ja auch sehr, sehr lange, eh man da Plätze kriegt. Also häufig ist ja dann doch mal stationäre Unterbringung auch dran, eh man da wieder einen Platz kriegt und eh dann vielleicht das Familiengericht eine geschlossene Unterbringung auch genehmigt. Also das dauert immer, und dann ist das Kind schon in den Brunnen gefallen.“ (JB1, Z. 535ff.)

Die im Gespräch mit uns verwendete Metapher ist drastisch: Bevor hilfreiche Maßnahmen beginnen können, *„ist das Kind schon in den Brunnen gefallen“*. In gleicher Weise äußert sich eine Schulpsychologin. Das deutet deutlich auf den auch schon weiter oben genannten Bedarf an psychologischer Kompetenz in Schulen und zudem auch auf die Möglichkeit der Schulpflichterfüllung in stationären Settings der Jugendhilfe oder auch bei Aufnahme in eine Klinik. Dieser Bedarf ist auch daher hervorzuheben, da Kinder und Jugendliche, wie oben bereits dargestellt, möglicherweise insbesondere durch die pandemiebedingten Einschränkungen der vergangenen Jahre zunehmend unter psychischen Erkrankungen leiden. Diesbezüglich ist z. B. auf die Station für Pädiatrische Psychosomatik und Psychotherapie im Städtischen Klinikum Dresden oder auf das stationäre Angebot des freien Trägers drefugio zu verweisen (vgl. Städtisches Klinikum Dresden, 2023; drefugio - Kinder- und Jugendhilfe Dresden GmbH, o. J. b).

Für die Bereiche des drohenden und passiven Schulabsentismus lassen sich abschließend folgende Schlussfolgerungen zusammenfassen:

- konsequente und transparente Anwesenheitsdokumentation und klar festgelegte Reaktionen der Schule,
- interdisziplinäre Arbeit von Lehrer*innen, Schulsozialarbeiter*innen und Schulpsycholog*innen an der Begegnungskultur der Schule, insbesondere in der Peergroup,

- weiterer Ausbau lebensweltorientierter Angebote, u. a. auch für Familien mit Migrationsgeschichte,
- lebensweltorientierte Elternarbeit, weitere Förderung bzw. Ausbau des Angebotes „Familienklassenzimmer“,
- weitere Förderung bzw. Ausbau des Angebotes der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit, wie Produktionsschulen und Jugendwerkstätten,
- weiterer Aufbau einer strukturierten professionellen Vernetzung,
- Möglichkeiten der Schulpflichterfüllung in stationären Settings.

8.4. Aktiver Schulabsentismus

Auch für aktiv schulabsente Schüler*innen sind die bereits oben in Bezug auf drohenden und passiven Schulabsentismus erwähnten stationären Angebote der Jugendhilfe sowie die Aufnahme in eine Klinik bei evtl. psychischen Problemen mögliche Unterstützungsmaßnahmen.

In der Regel wird, sofern die Schüler*innen 14 Jahre oder älter sind, ein Bußgeldverfahren eingeleitet. Wird dieses Bußgeld nicht beglichen, folgt meist eine Umwandlung in Arbeitsstunden und im weiteren Verlauf eine Anhörung, an der auch die Mitarbeiter*innen der Jugendgerichtshilfe teilnehmen.

Die von uns befragten Expert*innen ordnen diese Verfahren auch als Türöffner für strukturierte Hilfsmaßnahmen ein. Allerdings betonen sie in diesem Zusammenhang auch die unbedingt erforderliche Mitwirkung der Eltern:

„Allerdings Bußgeldverfahren bedeutet, wenn dann die Oma kommt oder die Mama kommt und sagt, ne das möchte ich ni, ich bezahle das Geld, dann hat sich erledigt. Wir selber kommen nur an die ran, wo die Eltern da konsequent durchziehen, ansonsten sind wir sofort raus. Das ist eine Besonderheit.“ (JGH1, Z. 192 ff.)

Sozialpädagogische Interventionen werden also erst dann möglich, wenn die Eltern der Jugendlichen, ihre Kinder sozusagen tatsächlich mit „in die Pflicht nehmen“.

Die im Kontext von aktivem Schulabsentismus involvierten Institutionen und Personen sind in Dresden sehr gut vernetzt. Dies zeigt sich vor allem mit Blick auf die Möglichkeiten und Maßnahmen der Jugendgerichtshilfe zusammen mit dem Jugendberatungscenter, dem Jugendamt, mit Psycholog*innen und freien Trägern der Jugendhilfe.

Insbesondere mit Beginn der statistischen Erfassung von Bußgeldverfahren 2011, der erheblichen Verkürzung der Bußgeldverfahren und der Initiierung konkreter Vernetzungsmaßnahmen und Unterstützungsprogramme seitens der Jugendgerichtshilfe, zusammen mit dem Jugendberatungscenter und dem Sächsischen Umschulungs- und Fortbildungswerk (SUFW), konnte seit 2014 eine aktive Netzwerkarbeit aufgebaut und umgesetzt werden:

„Und das Wichtigste war, diesen Verfahrensablauf zu verkürzen, damit möglichst schnell das beim Richter liegt. Dass ein Gericht mit drin ist, ist völlig okay, weil dort kann das in Arbeitsstunden umgewandelt werden [...] weil wir ja wissen, was im Vorhinein schon auch läuft beim Jugendamt und in der Schule selber und der Verfahrensablauf wurde also auf circa drei Monate verkürzt.“ (JGH1, Z. 49ff.)

Durch die Jugendgerichtshilfe kann dann bei Interesse die Weitervermittlung in Überbrückungs- und Perspektivprogramme wie das Werkpädagogische Angebot (WPA) oder die Berufliche Orientierungsmaßnahme (BOSS) erfolgen. Das zentrale Ziel der Interventionen ist die Unterstützung der betroffenen Schüler*innen, wobei schulische oder berufliche Perspektiven entwickelt werden. Zudem können relevante Expert*innen in den jeweiligen Unterstützungsprozess integriert und zu Rate gezogen werden, z. B. Psycholog*innen, Sozialpädagog*innen, Richter*innen und Lehrer*innen. Intensiv und interdisziplinär werden so mit den betroffenen Schüler*innen und deren Eltern Ursachen und Lösungsmöglichkeiten bzgl. des Schulabsentismus erarbeitet. Nicht zu unterschätzen ist bei gerichtlich angeordneten Maßnahmen allerdings auch die Wirkung der Institution Justiz selbst. Mitunter auch in Abhängigkeit vom Herkunftsmilieu zeigen sich die meisten Betroffenen und deren Eltern kooperierend und möchten – in manchen Fällen erst dann – mit Hilfe der angebotenen Unterstützung eine Problemlösung entwickeln (vgl. Sächsisches Umschulungs- und Fortbildungswerk Dresden e. V., o. J. a).

Die Interviewdaten zeigen, dass sich durch die Vernetzung und die entsprechenden Programme und Maßnahmen aussichtsreiche Unterstützungsmöglichkeiten bieten. Die involvierten Expert*innen können fallbezogen und individuell Problemlösestrategien erarbeiten und stehen darüber hinaus in einem steten Austausch miteinander:

„Und das ist mittlerweile ein sehr guter Weg, weil wir können ja während der Jugendgerichtshilfe ne Psychologin, die nochmal gucken kann, wenn sie nirgendwo angekommen sind, oder passiert ja auch, dass Eltern verzweifelt hier sitzen. [...] Wir können ihm sogar, wenn das vom Jugendamt noch ni ist, eine Betreuungsweisung geben, also Begleitung für drei Monate, durch einen Sozialarbeiter, selbst das ist genehmigt. Wir haben da auch dadurch, dass das Verhältnis zum Gericht sehr gut ist bei uns in B-Stadt, können wir da auch frei entscheiden nach unsren Kapazitäten und nach unsrer Ansicht.“ (JGH 1, Z. 91ff.)

Als problematisch zeigt sich die oftmals ambivalente Rolle der Eltern selbst. So sehen sich diese aufgrund vielfältiger Herausforderungen innerhalb der familiären Lebenswelt und daraus folgender Überlastung oftmals nicht in der Lage, ihrem Kind die notwendige elterliche Unterstützung geben zu können:

„Eltern sind selber mit ihrem Problem überfordert, die dann die Kinder ja letztendlich in die zweite Reihe stellen, weil die mit sich selbst zu tun haben. Ich denke oft auch Unvermögen, den Kindern schulisch zu helfen. Das Wissen zu haben, was jetzt in der Schule abgefordert wird.“ (JGH 1, Z 248ff.)

Damit erweitert sich gewissermaßen das Interventionsfeld. Hier deutet sich ein erhebliches Möglichkeitsgefälle ab, das nicht zuletzt milieuspezifisch hergeleitet werden kann. So erfordert die aktive Mitwirkung der Eltern zeitliche und gegebenenfalls auch finanzielle Ressourcen, aber auch kommunikative und kognitive Kompetenzen. Sprachbarrieren oder eine Distanz zu Angeboten des Bildungssystems wirken hier erschwerend. Auf die Frage gerichtet, wie hier Eltern unterstützt werden können, bevor sie selbst unterstützen können, wäre vor allem die Stärkung von Kommunikation und Information bezüglich der Hilfe bei Schulabsentismus herauszustellen. Auch hier sind bereits Aktivitäten seitens der Fachkräfte festzuhalten.

„[...] und wenn wir aber merken, dass das sozusagen auch ein Spannungsfeld ist zwischen Eltern und Kindern ist, dann arbeiten wir ganz normal mit unseren Angeboten, mit dem Kind oder mit dem Jugendlichen und bieten aber auf der anderen Seite den Eltern auch Hilfe an, weil wir in der Jugendgerichtshilfe Elterncoaching anbieten können. Durch zwei Sozialarbeiter von uns, die da auch ausgebildet sind, wo also das abgesplittet wird, die Elternarbeit und die Kinderarbeit, für die wir da sind. Und die Eltern haben aber meistens mehr Probleme als ihr Kind, so dass das dort also in diesem Elterncoaching landet, was ein sehr gutes Angebot ist, was die Eltern auch eigentlich sehr gern wahrnehmen, wenn man sie erstmal überzeugt hat, um dort in der Familie generell was zu ändern oder dann ja übers Jugendamt.“ (JGH1, Z. 273ff.)

Mit Blick auf die Elterncoachings wäre auszuloten, inwieweit auch jenseits der Jugendgerichtshilfe solche Angebote offeriert werden können, da bei schwer zu erreichenden Eltern der strukturelle Justizbezug des Angebots möglicherweise als Hemmschwelle wirkt.

Im Gespräch mit einer Person mit eigener biographischer Absentismuserfahrung entstand zudem „ganz nebenbei“ der Vorschlag für eine weitere Interventionsform:

„Also wenn eine Person wie ich, aber wahrscheinlich, wenn sie mich getroffen hätte im Rahmen irgendeines Projektes oder so, und mit mir in Kontakt gekommen wäre, dann hätte ich vielleicht, also das hat er mir wirklich schon geholfen, weil alle, die dir sonst davon erzählen, die erzählen dir ja, du machst das für dich. Ja, du machst das für einen, für deinen Schulabschluss und bla bla bla für deine Zukunft. Die wissen aber, also die hören dir überhaupt nicht zu, und die wissen auch nicht, was du da, oder du denkst, natürlich wissen nicht, in was für einer Situation du dich befindest, und da konnte mir im, hieß immer ganz immer nur Drohungen, also drohen, im Sinne von das und was kommt auf dich zu, wenn du das nicht machst, aber eben nicht dieser persönliche Erlebnisbericht.“ (B1, Z. 1159ff.)

Es ist zu vermuten, dass mit Blick auf die jugendliche Entwicklung der Einfluss nur wenig älterer Personen, die zudem selbst Schulabsentismus-Erfahrungen gemacht haben, erheblich sein kann. Ehemals selbst schulabsenten Personen würde dann eine Erfahrungskompetenz zugeschrieben, die einen Begegnung auf Augenhöhe mit den gegenwärtig Betroffenen ermöglicht. In einer solchen Wechselwirkung würde der schulabsente junge Mensch weniger die Erfahrung von Fremdbestimmung machen, sondern umgekehrt Anerkennung erleben. Er fühlt sich durch das Peer-Gegenüber verstanden und kann idealerweise eine offener Haltung, die durch Selbstwirksamkeit geprägt ist, entwickeln. Solche Prozesse wurden auch bei der Evaluation des Projektes Straßenschule der Treberhilfe Dresden e. V. beschrieben. Es bildet sich ein horizontaler Erfahrungsraum machtfreier Begegnung, der auch motivatorisch wirksam werden kann (vgl. Andrä & Behnert, 2020, S. 11f.).

Dieser Gedanke ist im Rahmen eines Peer Counseling umsetzbar. Es handelt sich dabei um eine Methode aus dem Bereich des Empowerments (vgl. Rothenberg, 2011, S. 257ff.). Für den Bereich des Schulabsentismus existieren im Fachdiskurs bereits Überlegungen zum Einsatz von Mentor*innenprogrammen (vgl. Ricking, 2017, S. 33ff.) Der Vorschlag von Peer-Beratungsprojekten ist ebenfalls bereits im Rahmenkonzept Schulabsentismus vorgeschlagen worden (vgl. Landeshauptstadt Dresden, 2019, S. 10). Das u. a. in Dresden bestehende Angebot „Balu und Du“ bezieht sich zwar vor allem auf die Begegnung von Erwachsenen und Kindern. Da es aber ebenfalls auf eine horizontale Begegnung abzielt, könnten sich hier gleichwohl Bezugspunkte bieten. Ein Fachaustausch wäre anzustreben. Naheliegend wäre

auch eine Kooperation mit der bereits erwähnten Straßenschule, aber auch der Abendoberschule Dresden. Diese Angebote Menschen richten sich an Menschen, die häufig Phasen ausgeprägter Distanz zu den Angeboten des Bildungssystems erlebt haben und diese nun im Rückblick biographisch reflektieren können. Im Sinne des beschriebenen Ansatzes wären sie daher besonderes als Peers oder Mentor*innen geeignet (vgl. Diakonisches Werk - Stadtmission Dresden, o. J., Abendoberschule Dresden, o. J.).

Für den Bereich des aktiven Schulabsentismus lassen sich abschließend folgende Schlussfolgerungen zusammenfassen:

- Fortsetzung und Ausbau der bestehenden Netzwerkarbeit im Umfeld der Jugendgerichtshilfe,
- Stärkung der Elternarbeit, insbesondere bzgl. Kommunikation und Information,
- weiterer Ausbau von Unterstützungsangeboten für Eltern, wie Coachings, auch jenseits der strukturellen Verankerung in der Jugendgerichtshilfe,
- Aufbau einer Peer-Beratung.

8.5. Zusammenfassung

In Dresden existieren bereits vielfältige Unterstützungs- und Vernetzungsstrukturen für Interventionen bei Schulabsentismus. Gleichzeitig zeigen sich bei genauerer Betrachtung Ansatzpunkte für Weiterentwicklungen. Für die Struktur- und Netzwerkebene kann festgehalten werden, dass hier noch erhebliche Potentiale der Erweiterung und Verstetigung dieser bestehen. Im Bereich des drohenden und des passiven Schulabsentismus sind vor allem strukturiertere Unterstützungsleistungen auf Basis einer starken Netzwerkarbeit zu empfehlen. Im Bereich des aktiven Schulabsentismus ist besonders die Elternarbeit zu stärken; überdies wäre eine Peer-Beratung ein auszulotendes Instrument.

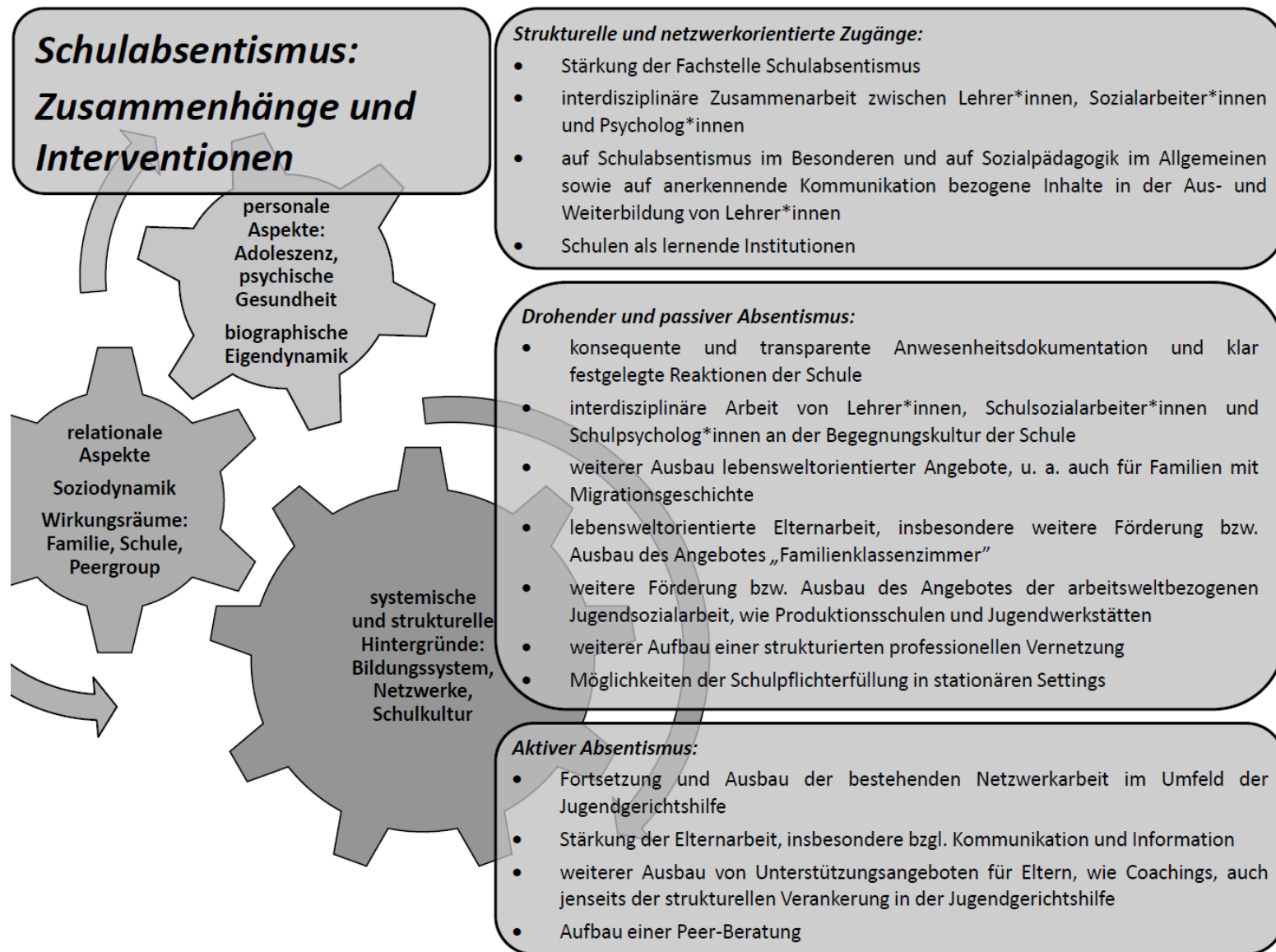


Abbildung 2: Übersicht über die Ergebnisse

9. Fazit

Wir möchte an dieser Stelle abschließend zu unseren eingangs formulierten Forschungsfragen zurückkehren:

- Was ist der Hintergrund des Phänomens Schulabsentismus aus einer personellen Perspektive?
- Was ist der Hintergrund des Phänomens Schulabsentismus aus einer strukturellen Perspektive?
- Inwiefern spielen bestimmte Wirkungsräume, wie z. B. Familie, Schule oder Peergroup, bei der Entstehung von Schulabsentismus eine besondere Rolle?
- Welche Unterstützungssysteme und konkrete Unterstützungsmaßnahmen sind aus Sicht von Expert*innen aus dem Forschungsfeld besonders wirksam?
- Welche Unterstützungssysteme und konkreten Unterstützungsmaßnahmen sind aus Sicht von Betroffenen besonders wirksam?
- Welche Weiterentwicklung von Unterstützungssystemen erscheint sinnvoll?

Die vorangegangenen Ausführungen enthalten eine ausführliche Beschreibung personaler und struktureller Hintergründe von Schulabsentismus entlang des uns zur Verfügung stehenden Datenmaterials. Die Zusammenhänge und Dynamiken in den jeweiligen Wirkungsräumen wurden ausführlich beschrieben. Bestehende Unterstützungssysteme konnten kritisch betrachtet und Vorschläge zur Weiterentwicklung gemacht werden. Die Erkenntnisse bilden auch eine Grundlage für die Fortschreibung des Rahmenkonzeptes Schulabsentismus. In der Breite zeigt sich der vorliegende Problemzusammenhang als komplexes Gefüge aus personalen, soziodynamischen und strukturellen Zusammenhängen. Es wird daher noch einmal abschließend auf das dem Text vorangestellte Zitat verwiesen. Bildung muss von der Grundtatsache ausgehen, dass Lebensbewältigung zu einer allgemeinen individuellen Aufgabe geworden ist. Um die Bildungsmotivation junger Menschen im 21. Jahrhundert zu unterstützen und ihnen resonante Bildungserfahrungen zu ermöglichen, braucht es daher feste Brücken zwischen den „Kontinenten“ Soziale Arbeit und Schulpädagogik (vgl. Bitzan, Bolay, & Thiersch, 2006, S. 72).

10. Quellen

- Abendoberschule Dresden (o. J.). *Informationen*. Abrufbar unter: <http://abendoberschule-dresden.de/www.abendoberschule-dresden.de/Informationen.html>; abgerufen am 18.04.2023.
- Andrä, M., & Behnert, M. (2020). Querläufer mit Bock auf Bildung. Die Straßenschule der Treberhilfe Dresden als sozialisatorischer Zwischenraum. *Corax 2020* (6), 11-13.
- Anhorn, R. (2022). Kritische Soziale Arbeit – was könnte das sein? In P.-U. Wendt (Hrsg.), *Kritische Soziale Arbeit* (S. 42-57). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Abrufbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf>; abgerufen am 8.02.2022.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Sciences* 1 (2), 164-180.
- Behnert, M., Pittius, K., Andrä, M., & Schuster, R. (2022). Schulabsentismus. Überforderung im Wirkungsraum Schule. *Corax 2022* (5), 42-45.
- Bitzan, M., Bolay, E., & Thiersch, H. (2006). Im Gegebenen das Mögliche suchen. Ein Gespräch mit Hans Thiersch zur Frage: Was ist kritische Soziale Arbeit? *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 26 (2), 63-73.
- Böhnisch, L. (2003). *Die Entgrenzung der Männlichkeit. Verstörungen und Formierungen des Mannseins im gesellschaftlichen Übergang*. Opladen: Leske und Budrich.
- Böhnisch, L. (2017). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. 7. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, L. (2018). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. 8. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bolay, E., & Iser, A. (2016). Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit. In: K. Grunwald & H. Thiersch (Hrsg.), *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (S. 142-152). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bronfenbrenner, U. (2012). Ökologische Sozialisationsforschung – Ein Bezugsrahmen. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 167-176). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.

Darge, K. (2009). „Wie gern gehst du zur Schule?“ – Eine empirische Studie zum Ausmaß und zur Entwicklung der Schulfreude bei Berliner Schülerinnen und Schülern. In R. Peek, B. Peperhove, W. Plöger, & J. Stratmann, J. (Hrsg.), *Heterogenität von Lerngruppen. Eine Herausforderung an die Schulpädagogik* (S. 91-114). Köln: Universität zu Köln.

Diakonisches Werk - Stadtmission Dresden. (o. J.). *Projekt „Balu und Du“*. Abrufbar unter: <https://www.diakonie-dresden.de/einrichtungen/freizeitangebote-fuer-kinder-jugendliche/projekt-balu-und-du.html>; abgerufen am 18.04.2023.

Domschke, N. (2021). „Es wird mehr Schulschwänzer geben“. *Sächsische Zeitung*, 26.03.2021.

drefugio - Kinder- und Jugendhilfe Dresden GmbH (o. J. a). *Familienklassenzimmer*. Abrufbar unter: <https://drefugio.de/schul-und-sozialprojekte/familienklassenzimmer/>; abgerufen am 14.04.2023.

drefugio - Kinder- und Jugendhilfe Dresden GmbH (o. J. b). *Stationäre Hilfen. WG-Breitscheid*. Abrufbar unter: <https://drefugio.de/stationaere-hilfe/wg-breitscheid/>; abgerufen am 14.04.2023.

Ecarius, J., Eulenbach, M., Fuchs, T., & Walgenbach, K. (2011). *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag.

Erikson, E. H. (1971). *Einsicht und Verantwortung. Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse*. Frankfurt/Main: Fischer.

Goffman, E. (1975). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Gödecke, A. (o. J.). *Alle Wetter. Kreisgespräche mit Gruppe*. Abrufbar unter: <https://www.allewetter.org/>; abgerufen am 14.04.2023.

Griebel, W., & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen.

Helferich, C. (2005). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kergel, D. (2019). Prüfen – Vom standardisierenden Wettbewerb zum gemeinschaftlichen Prüfen. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre* (S. 635-645). Wiesbaden: Springer VS.

Klemm, K. (2023). *Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Demographische Verknappung und qualifikatorische Vergeudung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Band 1, Methodologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Band 2, Methoden und Techniken*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Landeshauptstadt Dresden. Jugendamt. AG Schulabsentismus (Hrsg.) (2019). *Konzept Schulabsentismus*. Abrufbar unter: https://jugendinfoservice.dresden.de/media/pdf/jugendinfoservice/2019_01_10_Beschluss_Schulabsentismus_V2489_m._Anlage.pdf; abgerufen am 14.04.2023.
- Landeshauptstadt Dresden. Amt für Schulen. (2023). *Schulabsentismus. Auswertung 2022*.
- Liebau, E. (2009). Wie kommt die Haltung in den Körper? In D. Bosse & P. Posch (Hrsg.), *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung* (S. 347-350). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Martens, M., & Asbrand, B. (2021). „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2021 (11), 55-73.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20, Abrufbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>; abgerufen am 14.04.2023.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Mead, G. H. (1991). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Quilling, E.; Nicolini, H. J.; Graf, C.; Starke, D. (2013). Netzwerkmanagement. In: dies., *Praxiswissen Netzwerkarbeit. Gemeinnützige Netzwerke erfolgreich gestalten* (S. 62-93), Wiesbaden: Springer VS
- Rätz, R.; Schröer, W.; Wolff, M. (2014), *Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ravens-Sieberer, U., Devine, J., Napp, A.-K., Kaman, A., Saftig, L., Gilbert, M., Reiß, F., Löffler, C., Simon, A., Hurrelmann, K., Walper, S., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L. H., Erhart, M. (2023). *Three years into the pandemic: Results of the longitudinal German COPSy study on youth mental health and health-related quality of life*. (Pre-print). Abrufbar unter: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4304666; abgerufen am 15.04.2023.
- Ricking, H. (2017). Nicht allein – Mentoring-Programme stellen Kindern und Jugendlichen eine Vertrauensperson an die Seite. *Grundschule* 2017 (9), 32-38.
- Ricking, H., Dunkake, I., Wiegand, J., Arnkens, C., Pielage, V., Fischer, A.-C., Sannen, L., Menting, A., & Frauen, T. (2023). *Jeder Schultag zählt. Praxishandbuch für die Schule zur Prävention und Intervention bei Absentismus*. Joachim Herz Stiftung: Hamburg.
- Rosa, H. (2017). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rothenberg, B. (2011). Peer Counseling. In A. Lenz (Hrsg.), *Empowerment: Handbuch für die ressourcenorientierte Praxis (Fortschritte der Gemeindepsychologie und Gesundheitsförderung (FGG))* (S. 257-276). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55 (1), 68-78.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.). (2023). *Das sächsische Bildungssystem im Test*. Abrufbar unter: <https://schule.sachsen.de/das-saechsische-bildungssystem-im-test-4973.html>; abgerufen am 14.04.2023.

Sächsisches Umschulungs- und Fortbildungswerk Dresden e. V. (Hrsg.) (o. J. a). *Jugendprojekte*. Abrufbar unter: <https://www.sufw.de/jugendprojekte.html>; abgerufen am 17.04.2023.

Sächsisches Umschulungs- und Fortbildungswerk Dresden e. V. (Hrsg.) (o. J. b). *Schnelle institutionelle Schuldistanzintervention*. Abrufbar unter: <https://www.sufw.de/Schnelle-institutionelle-Schuldistanzintervention.html>; abgerufen am 17.04.2023.

Schawe, A. (2019). Wie Sachsen Schulschwänzer zur Kasse bittet. *Sächsische Zeitung online*, 25.11.2019. Abrufbar unter: <https://www.saechsische.de/plus/wie-sachsen-schulschwaenzer-zur-kasse-bittet-5143183.html>; abgerufen am 8.02.2022.

Schubert, H. (2018), *Netzwerkmanagement in Kommune und Sozialwirtschaft. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS

Seeliger, S. (2016). *Schulabsentismus und Schuld Dropout*. Wiesbaden: Springer VS.

Städtisches Klinikum Dresden (Hrsg.) (2023). *Pädiatrische Psychosomatik/Psychotherapie*. Abrufbar unter: <https://www.klinikum-dresden.de/kinderklinik/Stationen/Station+KJ3.html>; abgerufen am 17.04.2023.

Stamm, M., Ruckdäschel, C., Templer, F., & Niederhauser, M. (2009). *Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag.

Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (Hrsg.) (o. J.). *Absolventinnen und Absolventen bzw. Abgängerinnen und Abgänger nach Abschlussarten*. Abrufbar unter: <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.stla.sachsen.de%2Fdownload%2FZeitreise%2Fstatistik-sachsen-30-jahre-stla-2006-rechtschreibreform.xlsx&wdOrigin=BROWSELINK>; abgerufen am 8.02.2022.

Tannenbaum, F. (1953). *Crime and Community*. Boston, MA: Ginn and Company.

Thiersch, H. (1995). *Lebenswelt und Moral. Beiträge zur moralischen Orientierung Sozialer Arbeit*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Thiersch, H., Grunwald, K., & Köngeter, S. (2012). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 175-196). Wiesbaden: VS Verlag.

Vester, H.-G. (2009). *Kompendium der Soziologie I: Grundbegriffe*. Wiesbaden: VS Verlag.

Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 227-256). Weinheim: Beltz.

11. Anhang

11.1. Sampling

Die Tabelle gibt einen Überblick über Handlungsfelder und Erfahrungsbereiche der von uns befragten Personen:

<i>Erfahrungsbereich</i>	<i>Bezeichnung</i>
eigene Schulabsentismus-Erfahrung	B
Schule	L
Schulsozialarbeit	GP
psychologische Beratung an einer Schule	P
Beratungsstelle JBC/Jugendamt	JB
Berufsberatung der Agentur für Arbeit	BB
Jugendgerichtshilfe	JGH
Amtsgericht	R
Landesamt für Schule und Bildung	LASUB

Die von uns zur Anonymisierung der Personen verwendeten Bezeichnungen beginnen jeweils mit der hier angegebenen Abkürzung und geben einen Hinweis auf den Kontext der befragten Person.

11.2. Einverständniserklärung

Einverständniserklärung zur Teilnahme an der Begleituntersuchung zum Handlungsfeld Schulabsentismus

Projektleitung: Prof. Dr. Katrin Pittius und Prof. Dr. Markus Andrä

Ich habe die Informationen zu diesem Projekt gelesen und verstanden und bin über das Vorgehen bei der Verschriftlichung, Datenspeicherung und Auswertung von Informationen informiert worden.

Ich bin damit einverstanden, im Rahmen der Untersuchung befragt zu werden. Meine Teilnahme an dieser Untersuchung ist freiwillig und ich werde für das Interview keine Zahlung oder andere Form der Rückerstattung erhalten.

Meine Gespräche mit den Forschenden werden aufgezeichnet und transkribiert. Ich erhalte eine Kopie der Transkription, die ich auf Wunsch bearbeiten kann.

Mein Name wird aus allen Datensätzen gelöscht und stattdessen ein Pseudonym verwendet.

Ich bin damit einverstanden, dass die im Projekt erhobenen Informationen bis auf Widerruf in anonymisierter Form als Material für wissenschaftliche Zwecke und für die Weiterentwicklung von Forschung und Lehre genutzt werden können.

Die Transkription kann direkt zitiert oder als Datenmaterial in Forschungsartikeln, einem Buch und Konferenzvorträgen verwendet werden.

Mir ist bewusst, dass die Teilnahme an Befragungen freiwillig ist und ich zu jeder Zeit die Möglichkeit habe, diese abubrechen und mein Einverständnis in eine Aufzeichnung und Transkription des Interviews zurückzuziehen, ohne dass mir dadurch irgendwelche Nachteile entstehen. Die von mir eingebrachten Daten werden dann nicht verwendet.

Name:

Datum:

Unterschrift:

11.3. Interviewleitfaden für Expert*innen

Sondierungsfrage(n)

- Beschreiben Sie Ihre Perspektive auf das Phänomen Schulabsentismus. Was sind aus Ihrer Sicht die wesentlichen Aspekte und Ihre grundlegenden Erfahrungen in diesem Zusammenhang?

Leitfadenfragen

Entwicklungsgeschichten:

- Sehen Sie typische Entwicklungsgeschichten bei Ihnen bekannten schulabsenten Menschen und wenn ja welche?
- In welchen Klassenstufen/ in welchem Alter beobachten Sie am häufigsten Schulabsentismus?

Vertiefungsfragen zu Wirkungsräumen:

Familie

- Welche Probleme/Bewältigungsaufgaben entstehen zuhause und belasten Schüler*innen zusätzlich?
- Welche Lösungsansätze ergeben sich in diesem Bereich?

Schule

- In welcher Weise wirkt die Schule aus Ihrer Sicht anziehend oder abstoßend auf junge Menschen?
- Welche Probleme/Bewältigungsaufgaben entstehen in der Schule und belasten Schüler*innen zusätzlich?
- Welche Lösungsansätze ergeben sich in diesem Bereich?
- Lassen sich diese Aspekte personellen oder strukturellen Dimensionen zuordnen?

Peer-Group

- Inwiefern ist Schulabsentismus ein Gruppenphänomen unter Gleichaltrigen?
- Welche Lösungsansätze ergeben sich in diesem Bereich?

Alternative Wirkungsräume

- Gibt es aus Ihrer Sicht noch andere Wirkungsräume?
- Welche Bedeutung haben diese Wirkungsräume aus Ihrer Sicht in Bezug auf die Entstehung und auf Bearbeitung von Schulabsentismus?

Weitere Leitfadenfragen zur Vertiefung:

- In der Literatur wird z. T. ein Zusammenhang zwischen Schulabsentismus und Delinquenz hergestellt. Wie sehen Sie das?
- Wie haben sich Sanktionen/Strafen wegen Schulschwänzen auf die nachfolgenden Fehlzeiten ausgewirkt?
- Sind aus Ihrer Sicht bestimmte Milieus stärker betroffen als andere? (Welche?)
- Welche Rolle spielt die Corona-Pandemie?

- Welche Veränderungen nehmen Sie im Vergleich zu der Zeit vor 2020 wahr?

Regionale und persönliche Vertiefung:

- Beschreiben Sie doch bitte Ihren konkreten Handlungsbereich (z. B. der Schulsozialarbeit des Jugendamtes)!
- Mit welchen Partner*innen arbeiten Sie besonders eng bzw. häufig zusammen?
- Wo sehen Sie Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit? Was wäre aus Ihrer fachlichen Erfahrung hier hilfreich/sinnvoll?

Abschlussfragen:

- Was wären denn aus Ihrer Sicht geeignete Schritte, die dauerhaft der Schule fernbleibenden Schüler*innen zu unterstützen?
- Was ist aus Ihrer Sicht das zentrale Ziel bei den Hilfemaßnahmen im Kontext von Schulabsentismus?
- Gibt es aus Ihrer Sicht noch etwas hinzuzufügen? Was hätten Sie sich noch gewünscht, was wir Sie gefragt hätten?
- (Ist das Ziel möglichst keine schulabsenten Personen zu haben oder dass Personen befähigt werden, ihr Leben selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu führen?)

Darüber hinaus können zusätzliche Ad-hoc-Fragen formuliert werden.

11.4. Interviewleitfaden für Betroffene

Sondierungsfrage

- Beschreiben Sie bitte Ihre Perspektive auf das Phänomen Schulabsentismus. Was sind aus Ihrer Sicht die wesentlichen Aspekte und Ihre grundlegenden Erfahrungen in diesem Zusammenhang?

Leitfadenfragen

Entwicklungsgeschichten:

- Können Sie mir beschreiben, wie es bei Ihnen zum Schulabsentismus gekommen ist?
 - Gerne ausführlich: Wie war es vorher? Wie hat es sich dann entwickelt? Wie ging es dann weiter?
 - Wie haben Sie sich dabei gefühlt?
 - Hatten Sie eine Person, der Sie sich anvertrauen konnten?
 - Wann, bzw. Wie haben Ihre Eltern das Fernbleiben von der Schule bemerkt?
 - Ist Ihnen der Wiedereinstieg ins Bildungssystem gelungen und wenn ja, Wie haben Sie wieder hineingefunden?
 - Hatten Sie dabei Unterstützung?
- Welche Unterstützungen waren hilfreich/ nicht hilfreich?
- Hatten Sie in dieser Zeit Kontakt zu anderen schulabsenten Personen?

Vertiefungsfragen zu Wirkungsräumen:

Familie

- Gab es bei Ihnen zuhause Situationen/ Probleme, die Sie zusätzlich belastet haben?
- Welche?
- (Welche Probleme/Bewältigungsaufgaben entstehen zuhause und belasten Schüler*innen zusätzlich?)
- Welche Lösungsansätze ergaben sich in diesem Bereich?

Schule

- In welcher Weise wirkt die Schule aus Ihrer Sicht anziehend oder abstoßend auf junge Menschen?
- Welche Probleme/Bewältigungsaufgaben entstanden in der Schule und belasteten Sie zusätzlich?
- (Welche Probleme/Bewältigungsaufgaben entstehen in der Schule und belasten Schüler*innen zusätzlich?)
- Welche Lösungsansätze haben sich für Sie in diesem Bereich ergeben?
- (Lassen sich diese Aspekte personellen oder strukturellen Dimensionen zuordnen?)

Peer-Group

- Inwiefern ist Ihrer Ansicht nach Schulabsentismus ein Gruppenphänomen unter Gleichaltrigen?
- Warum ist das Ihrer Meinung nach der Fall?
- Welche Lösungsansätze haben sich für Sie in diesem Bereich ergeben?

Alternative Wirkungsräume

- Gibt es aus Ihrer Sicht noch andere Wirkungsräume?
- Welche alternativen Wirkungsräume hatten bei Ihnen einen Einfluss auf den Schulabsentismus?
- Welche Bedeutung haben diese Wirkungsräume aus Ihrer Sicht in Bezug auf die Entstehung und auf Bearbeitung von Schulabsentismus?

Weitere Leitfadenfragen zur Vertiefung:

- In der Literatur wird z. T. ein Zusammenhang zwischen Schulabsentismus und Delinquenz hergestellt. Wie sehen Sie das?
- Waren Sie selbst von Sanktionierungen betroffen?
- (Wie haben sich Sanktionen/Strafen wegen Schulschwänzen auf Ihre nachfolgenden Fehlzeiten ausgewirkt?)
- Können Sie beschreiben, wie Sie sich wahrgenommen gefühlt haben?
- Sehen Sie einen Zusammenhang zu Ihrer Herkunft und insbesondere Ihrer Verortung in der Gesellschaft? /Habitus
- Was glauben Sie, wie sich Ihr Bildungsweg unter Corona-Bedingungen entwickelt hätte?
- Regionale und persönliche Vertiefung
- Das Konzept Schulabsentismus der Stadt Dresden setzt u. a. auf eine komplexe Netzwerkarbeit. Wo haben Sie die größte Unterstützung erfahren? (institutionell/ familiär/ Peer Group)
- Was hat am besten geholfen?
- Wo waren Grenzen der Unterstützung?
- Was war ausschlaggebender, Maßnahme der Unterstützung oder Person, welche die Unterstützung gewährt hat?
- War Ihnen klar, wo Sie sich hinwenden konnten?
- Woher wussten Sie das?
- Haben Sie bekannte Möglichkeiten gleich genutzt?
- Warum (nicht)?
- (In der Zeit der Unterstützung und Rückführung: Wie hat sich das auf die Beziehung zu anderen schulabsenten Personen ausgewirkt?)

Abschlussfragen:

- Rückblickend: Was wären denn aus Ihrer Sicht die geeignetsten Schritte, die dauerhaft der Schule fernbleibenden Schüler*innen zu unterstützen?
- Was ist aus Ihrer Sicht das zentrale Ziel bei den Hilfemaßnahmen im Kontext von Schulabsentismus?
- Wie haben Sie sich im Unterstützungsprozess gefühlt?
- (Ist das Ziel möglichst keine schulabsenten Personen zu haben oder dass Personen befähigt werden, ihr Leben selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu führen?)
- Gibt es aus Ihrer Sicht noch etwas hinzuzufügen? Was hätten Sie sich noch gewünscht, was wir Sie gefragt hätten?

Darüber hinaus können wir Ad-hoc-Fragen formulieren.