

Schulabsentismus als jugendliches Problemverhalten

Erklärungsansätze und Möglichkeiten der
sozialarbeiterischen Auseinandersetzung

Christopher Werner

Bachelorthesis (B. A.)

Technische Hochschule Köln – Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften –

Studiengang Soziale Arbeit

Köln, im September 2021

Zitation: Werner, Christopher (2021): Schulabsentismus als jugendliches Problemverhalten. Erklärungsansätze und Möglichkeiten der sozialarbeiterischen Auseinandersetzung. In: Abschlussarbeiten im Kontext der Handlungsfelder Nonformaler Bildung. Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| 1. Einleitung | 3 |
| 2. Erklärungsansätze für abweichendes Verhalten | 5 |
| 2.1 Anomietheorien | 6 |
| 2.2 Subkulturtheorien | 10 |
| 2.3 Etikettierungsansatz | 13 |
| 2.4 Kontrolltheorien | 16 |
| 3. Schulabsentismus | 20 |
| 3.1 Erscheinungsformen | 20 |
| 3.1.1 Schulschwänzen | 22 |
| 3.1.2 Schulverweigerung | 23 |
| 3.1.3 Zurückhalten | 25 |
| 3.2 Forschungsstand: Häufigkeit, Verteilung | 26 |
| 3.3 Einfluss- und Risikofaktoren | 30 |
| 3.3.1 Lebensphase Jugend | 30 |
| 3.3.2 Familie | 35 |
| 3.3.3 Peers | 38 |
| 3.3.4 Schule und Schulstruktur | 40 |
| 4. Schulabsentismus und Schulsozialarbeit | 46 |
| 4.1 Grundlagen Schulsozialarbeit | 47 |
| 4.2 Handlungsstrategien | 50 |
| 4.3 Zusammenarbeit Schule – Schulsozialarbeit | 57 |
| 5. Schulabsentismus und außerschulische Jugendhilfe | 60 |
| 5.1 Kooperative Hilfen | 61 |
| 5.2 Andere Lernorte | 66 |
| 6. Schlussbetrachtung | 72 |
| Literaturverzeichnis | 75 |

1. Einleitung

Täglich denken sich viele Tausend Jugendliche in Deutschland: Kein Bock auf Schule. Und sie sind damit nicht allein: Ob Pippi Langstrumpf oder Greta Thunberg – seit es Schulen gibt, wird Schule geschwänzt und auch die seit 1919 in Deutschland bestehende Schulpflicht kann Kinder und Jugendliche nicht davon abhalten, der Schule aus ganz unterschiedlichen Gründen fernzubleiben. Wenngleich nicht jedes Schulversäumnis problematisch ist, so kann doch das häufige und regelmäßige Fehlen in Schule und Unterricht, um welches es im Folgenden gehen wird, weitreichende Langzeitfolgen haben: Denn im Idealfall vermitteln Schulen nicht nur Unterrichtsstoff, sondern erfüllen neben der Bildungsfunktion – welche die Vermittlung kultureller Werte umfasst – auch eine Sozialisationsfunktion, die im Erwerb von sozialen und individuellen Kompetenzen ihren Ausdruck findet, die Schüler:innen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt und schulabsente Jugendliche weniger erreicht. Diese absolvieren die Schule zudem oftmals nicht bis zum Ende der Schulpflicht und verlassen sie ohne Abschluss. Nachdem jene Zahl einige Jahre rückläufig war, ist seit 2013 wieder ein Anstieg der Schulabgänge ohne Schulabschluss zu verzeichnen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 144). So haben im Jahr 2019 in Deutschland 52.833 Schüler:innen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss verlassen. Dies entspricht einem Anteil von 6,8 % aller Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen (vgl. Destatis 2020a: Tab. 6.2). Daran knüpfen sich Folgeprobleme wie Schwierigkeiten beim Eintritt in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und geringere Verdienstmöglichkeiten an (vgl. Ricking/Albers 2019: 8).

Schulabsentes Verhalten bedingt zudem oftmals schlechte Schulleistungen, die Entwicklung dissozialer Verhaltensweisen und psychischer Probleme sowie ein erhöhtes Delinquenzrisiko (vgl. Dunkake 2010: 20 f.): „Schulische Desintegration bleibt insofern kein schulisches Problem, denn ihr folgt mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit die berufliche und soziale Randständigkeit.“ (Ricking 2014: 6)

Hierin zeigt sich nun die Relevanz des Themas für die Soziale Arbeit: Die Förderung sozialer Gerechtigkeit und der Abbau von Benachteiligungen sind als Ziele der Kinder- und Jugendhilfe auch der Profession der Sozialen Arbeit immanent: Bildung und Partizipation bedingen sich gegenseitig. Die Ermöglichung von Bildungsprozessen durch sozialarbeiterisches Handeln und die Unterstützung von schulabsenten Jugendlichen bei der Lebensbewältigung wirkt sich nachhaltig auf ihre Lebensperspektiven aus und unterstützt ihre soziale Integration.

Schulabsentismus beschreibt alle Formen illegitimen schulischen Fehlens und wird im Folgenden als jugendliches Problemverhalten bzw. als Form abweichenden Verhaltens angesehen, da es von gesellschaftlichen und sozialen Normen abweicht und für die betroffenen Schüler:innen problematische Folgen wie Entwicklungsgefährdungen haben kann. Schulabsentismus ist aber auch in dem Sinne Problemverhalten, da es individuelle und gesellschaftliche Probleme und Missstände anzeigt und im Sinne eines Bewältigungshandelns eine Reaktion auf diese darstellt.

Ziel der vorliegenden Bachelorarbeit ist es, aus der Verbindung der gesellschaftlich wie individuell begründeten Erklärungsansätze und Bedingungsfaktoren abweichenden Verhaltens mit den spezifischen Einfluss- und Risikofaktoren schulabsentem Verhalten Erkenntnisse für die sozialarbeiterische Auseinandersetzung mit dem jugendlichen Problemverhalten Schulabsentismus zu erlangen. Daher ist diese Arbeit in zwei Richtungen angelegt: Ursachenorientiert in der Frage nach den Entstehungsbedingungen für Schulabsentismus und lösungsorientiert in Bezug auf mögliche Strategien der Sozialen Arbeit im Umgang mit schulabsentem Verhalten.

Überdurchschnittlich häufig zeigen Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und Lebenskontexten schulabsentes Verhalten. Die in Abschnitt 2 zunächst vorgestellten Theorien abweichenden Verhaltens machen diese Feststellung erklärbar, indem sie in der Mehrzahl die gesellschaftliche Ungleichheit und Ungerechtigkeit als Ausgangspunkt zur Erklärung der Entstehung abweichenden Verhaltens heranziehen. Daraufhin erfolgt im dritten Kapitel zunächst eine Begriffsklärung und die Erläuterung der unterschiedlichen Erscheinungsformen von Schulabsentismus. Einer Darstellung des aktuellen Forschungsstandes schließt sich die Auseinandersetzung mit den besonderen Einfluss- und Risikofaktoren an: Verhaltensweisen von Jugendlichen können nur erklärbar gemacht werden, wenn die Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben der Lebensphase Jugend sowie die Einbindung in und Interaktion mit den Sozialisationsinstanzen Familie, Peers und Schule hinreichend berücksichtigt werden.

Der zweite Teil der Arbeit untersucht zwei Handlungsfelder der Sozialen Arbeit: Während der Schulsozialarbeit als innerschulischer Jugendhilfe durch die institutionelle Verankerung bestimmte Grenzen gesetzt sind und ihre Einflussmöglichkeiten vor allem auf präventiver Ebene sichtbar werden, kann die außerschulische Jugendhilfe weitaus mehr auf die individuellen Hilfebedarfe der dann oftmals schon viele Monate schulabsentem Jugendlichen eingehen. Es wird sich zeigen, dass neben den vielen Hürden im Umgang mit Schulabsentismus auch Zuversicht angebracht ist: Wenn Jugendliche in ihren Bedürfnissen wahr- und ernst genommen werden, dann kann ihre gesellschaftliche Integration mit und trotz der oftmals widrigen Umstände in Schule und Gesellschaft gelingen.

2. Erklärungsansätze für abweichendes Verhalten

In jeder Gesellschaft gelten verschiedene geschriebene und ungeschriebene Werte und Normen, Verhaltenskodexe und Normalitätsvorstellungen, welche abhängig von den historischen, kulturellen sowie sozialen Bedingungen und Kontexten und daher veränderlich sind. Es gibt Menschen, die sich zu ihnen konform verhalten und andere wiederum, die punktuell oder weitgehend davon abweichen. Maßgeblich beeinflusst werden sie von dominanten gesellschaftlichen Gruppen oder Institutionen – so bestimmen vor allem jene Regeln, die Erwachsene aufstellen, den Alltag von Kindern und Jugendlichen in Familie, Schule und anderen Lebensbereichen. Darin liegt die machttheoretische Komponente der Definitionen von Norm und Abweichung.

Theorien abweichenden Verhaltens beschäftigen sich mit einer besonderen Form sozialen Handelns, denn auch abweichende Verhaltensformen sind soziales Handeln, welches als subjektiv sinnhaft empfunden wird. Jenes ist dabei keinesfalls nur im Sinne einer Abweichung von Rechtsnormen als Delinquenz zu verstehen, sondern kann sich auf unterschiedliche Art und Weise zeigen – es reicht von Unangepasstheit in sozialen Situationen über Schulabsentismus bis hin zu Straftaten. Die nachfolgenden Theorien nähern sich dem Themenkomplex von verschiedenen Standpunkten aus; die Frage, welche sozialen (Ungleichheits-)Bedingungen Abweichungen begünstigen, wird in den Ausführungen stets mitgedacht. Während Anomietheorien, Subkulturtheorien und der Etikettierungsansatz zu den „klassischen“ soziologischen Theorien abweichenden Verhaltens gehören (vgl. Lamnek 2007), wird abweichendes Verhalten mit den Kontrolltheorien aus sozialpsychologischer Sicht betrachtet. Aufgrund welcher gesellschaftlichen oder individuellen Umstände Menschen in „den Sog Abweichenden Verhaltens“ (Böhnisch 2017a: 47) geraten, darauf geben die nachfolgenden Theorien unterschiedliche Antworten. Sie werden in der Reihenfolge ihrer zeitlichen Entstehung besprochen: Diese Abfolge bietet sich an, da so eine Darstellung von der makrostrukturellen Ebene der Anomietheorien hin zur meso- und mikrostrukturellen Handlungsebene individueller Akteur:innen im Kontext der Kontrolltheorien möglich ist. Im Rahmen der folgenden Ausführungen erfolgt zudem eine Prüfung der Theorien hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit auf das Phänomen Schulabsentismus, welches demnach als abweichendes Verhalten im soziologischen und psychologischen Sinne verstanden wird. Schulabsentismus sei nachfolgend zunächst allgemein als illegitimes schulisches Fehlen verstanden; im weiteren Verlauf der Arbeit erfolgt eine differenzierte definitorische Einordnung. Die

empirische Überprüfung der Erklärungsansätze stützt sich im Wesentlichen auf die Veröffentlichungen des Forschungsprojekts „Verbreitung und Determinanten der Schulverweigerung in Köln“, welches am Forschungsinstitut für Soziologie der Universität zu Köln in den Jahren 2002 bis 2006 durchgeführt wurde und dessen Ergebnisse zahlreich publiziert wurden (vgl. u. a. Wagner et al. 2004 und Wagner 2007).

Darüber hinaus werden an geeigneten Stellen der folgenden Ausführungen Bezüge zum Konzept der Lebensbewältigung nach Böhnisch hergestellt. Im Mittelpunkt dieses Konzepts steht das somatische Streben nach Handlungsfähigkeit in kritischen Lebenskonstellationen, die zur Bewältigung auffordern. Menschen erleben sich dann als handlungsfähig, wenn sie in einem Zustand psychosozialen Gleichgewichts sind. Dieses wird bestimmt durch drei Impulse: Selbstwirksamkeit, soziale Anerkennung und Selbstwert. Gelingt die Bewältigung von Lebenssituationen oder Entwicklungsaufgaben subjektiv befriedigend, kann die Erfahrung von Selbstwirksamkeit gemacht werden; infolge der gelungenen Bewältigung wird soziale Anerkennung erfahren, beides führt zu einer Steigerung des Selbstwertes und damit zu subjektiv wahrgenommener Handlungsfähigkeit. In kritischen Lebenskonstellationen kann es dagegen dazu kommen, dass die situativ zur Verfügung stehenden persönlichen Ressourcen nicht mehr zur Bewältigung ausreichen, sodass es zu Gefühlen von Überforderung und Ohnmacht kommt. Um die Situation dennoch bewältigen zu können und handlungsfähig zu bleiben, folgt dem wahrgenommenen Abspaltungsdruck und fehlenden legitimen Handlungsalternativen unter Umständen abweichendes Verhalten, was als Bewältigungsverhalten zu interpretieren ist. (vgl. Böhnisch 2019: 20 f.)

Die Ausführungen zu den Theorien abweichenden Verhaltens beziehen also Gedanken zum Konzept der Lebensbewältigung und Erkenntnisse empirischer Untersuchungen zum Phänomen Schulabsentismus ein und bieten somit einen Überblick über die mannigfaltigen Entstehungsbedingungen abweichenden Verhaltens wie Schulabsentismus.

2.1 Anomietheorien

Anomietheorien fragen auf der makrostrukturellen Ebene danach, welche gesellschaftlichen Bedingungen zu abweichendem Verhalten führen. Damit gehören sie zu den ätiologischen Theorien, welche nach den Ursachen für Devianz suchen, während sie selbige als objektiv feststellbar und gegeben hinnehmen (vgl. Dollinger/Raithe 2006: 74). 1893 konstatierte der Soziologe Emile Durkheim im Zuge der in Europa fortschreitenden Industrialisierung, den damit einhergehenden Prozessen der ökonomischen Diversifizierung, der Arbeitsteilung sowie der daraus folgenden sozialen Orientierungslosigkeit

vieler Menschen eine zunehmende subjektiv empfundene Regel- und Normlosigkeit (vgl. Böhnisch 2017a: 42 f.). Anomische Tendenzen entstehen demnach dann, wenn die ökonomische, soziale, kulturelle Entwicklung schneller voranschreitet, als es Menschen individuell wie kollektiv möglich ist, sich an diese anzupassen: Abweichendes Verhalten wird als Resultat sozialer Desintegration sichtbar. (vgl. Böhnisch 2012: 221)

Die wesentliche Weiterentwicklung der Theorie erfolgte durch den amerikanischen Soziologen Robert K. Merton mit der Einführung der Kategorien der kulturellen und sozialen Struktur. Die kulturelle Struktur umfasst dabei zwei Elemente: Zum einen die (gesamtschaftlich) kulturell festgelegten Ziele, die handlungsleitend für die Mehrheit der Gesellschaftsmitglieder, dabei aber zumeist durch Vorstellungen und Ideen der Mittelschicht geprägt sind (beispielsweise das Streben nach Geld, Prestige, Macht). Zum anderen die Normen und Werte, die festlegen, auf welchen Wegen die kulturellen Ziele legitimerweise erreicht werden können (beispielsweise durch gute Abschlüsse, berufliche Karriere). Die soziale Struktur beschreibt dagegen die sozialen Beziehungen in einer Gesellschaft, in welche das jeweilige Individuum eingebettet ist. Der Position des Individuums innerhalb dieser gesellschaftlichen Beziehungsmuster sind die Zugangschancen zu möglichen Mitteln für die Erreichung der kulturellen Ziele immanent. (vgl. Lamnek 2008: 116 f.; Wagner et al. 2004: 462)

Wenn nun kulturelle und soziale Struktur aufeinander bezogen werden, kann ein Ungleichgewicht zum Vorschein treten. Während die (gesellschaftlich, sozial, kulturell vorgegebenen) Ziele für den Großteil der Gesellschaftsmitglieder Bestand haben – so ist davon auszugehen, dass Wohlstand und soziale Anerkennung allgemeingültige Ziele sind –, variieren die verfügbaren legitimen Mittel zur Erreichung dieser Ziele erheblich und werden maßgeblich von der sozialen Position der Gesellschaftsmitglieder bestimmt. Das Ungleichgewicht zwischen Zielen und Mitteln kann somit der Auslöser für abweichendes Verhalten sein, welches selbst wiederum als Reaktion auf eine Gesellschaft voll wahrgenommener Widersprüche zu interpretieren ist. Es zeigt sich eine Verbindung zum Konzept der Lebensbewältigung: Wenn nämlich die beschriebene „Ziel-Mittel-Diskrepanz“ (Wagner et al. 2003: 5) als kritische Lebenskonstellation nach Böhnisch interpretiert wird, dann folgt als Reaktion auf den entstehenden Abspaltungsdruck das Streben nach Handlungsfähigkeit. Festzuhalten ist, dass diese Diskrepanz und die dadurch erfolgenden Bewältigungsaufforderungen insbesondere für die ressourcenärmeren (unteren) sozialen Schichten spürbar sind. Nach den Anomietheorien gibt es einen klaren Zusammenhang zwischen sozialer sowie ökonomischer Benachteiligung und daher eingeschränkten Ressourcen sowie legitimen Möglichkeiten, die gesellschaftlich definierten Ziele zu erreichen. Ebenso kann der Wert, welcher gesellschaftlich legitimen Werten und Normen zugeschrieben wird, variieren. Daraus kann die Suche nach alternativen Wegen

zur Erreichung der Ziele resultieren. (vgl. Dunkake 2010: 103) Abweichendes Verhalten entsteht somit „aus dem Anomiedruck, unter dem der Einzelne angesichts gesellschaftlicher Anomie stehen kann“ (Dollinger/Raithel 2006: 106).

Der Umgang mit den Bewältigungsaufforderungen gestaltet sich individuell verschieden. Es gibt fünf Anpassungsmodi, welche sich auf die individuelle Handlungsebene beziehen und sich an der Zustimmung/Akzeptanz oder Ablehnung einerseits der kulturellen Ziele und andererseits der gesellschaftlichen/institutionalisierten Mittel orientieren. Im Rahmen des Forschungsprojekts „Verbreitung und Determinanten der Schulverweigerung in Köln“ wurden die Anpassungstypen auf das Thema Schulabsentismus angewandt.¹ Die nachfolgende Darstellung lehnt sich an Dollinger/Raithel 2008: 107 f., Lamnek 2007: 121-124 sowie für die Anwendung auf das Thema Schulabsentismus an Wagner et al. 2004: 463-465 an und wird durch eigene Gedanken ergänzt:

Die Bewältigungsstrategie *Konformität* zeichnet sich durch Akzeptanz und Anpassung an Ziele und Mittel aus. Trotz möglicher gesellschaftlicher Missstände kommt es nicht zu abweichendem Verhalten. *Gute Schüler:innen* verfolgen das Ziel des Schulerfolgs mit dem Mittel der regelmäßigen Anwesenheit, sodass kein Schulabsentismus vorliegt. Überdies existieren ausreichend sozioökonomische Ressourcen.

Der Typus *Innovation* tritt am häufigsten auf und ist gekennzeichnet durch eine Akzeptanz der Ziele bei gleichzeitiger Suche nach anderen (legitimen oder illegitimen) Mitteln. Schüler:innen verfolgen Ziele wie Ansehen, finanzielle Absicherung und erkennen die Relevanz von Schulerfolg an. Allerdings mangelt es ihnen aufgrund der familialen sozioökonomischen Situation an ausreichend legitimen Mitteln, diese Ziele zu erreichen. Fehlen kann es beispielsweise an finanziellen Ressourcen oder kulturellem Kapital in der Herkunftsfamilie. Um die Ziele dennoch erreichen zu können, wird nach anderen Mitteln wie Nebenjobs oder Aktivitäten, die Anerkennung durch die Peers versprechen, gesucht. Die Folge ist ein unregelmäßiger Schulbesuch – *aktive Schulverweigerung*.²

Der Anpassungstyp *Ritualismus* ist geprägt von einer Ablehnung der kulturellen Ziele (Senkung der eigenen Ansprüche) bei Festhalten an den legitimen Mitteln. Schüler:innen dieses Typus sehen keinen Sinn im Schulbesuch, obwohl sie über ausreichend legitime Mittel verfügen würden. Es kommt zu *passiver Schulverweigerung*, also einem Schulbesuch, der durch Nichtteilnahme am unterrichtlichen Geschehen geprägt ist.

¹ Für die Analyse wurden Daten einer Schüler:innenbefragung verwendet, welche 1999 vom Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Strafrecht (Freiburg) in Köln und Freiburg durchgeführt wurde. Zu den Ergebnissen der Untersuchung siehe Oberwittler et al. 2001. Unter anderem die empirischen Analysen von Wagner et al. 2003, 2004 und 2008 stützen sich auf diesen Datensatz.

² Der Terminus „Schulverweigerung“ wird in diesem Kontext anders verwendet als im weiteren Verlauf dieser Arbeit (s. 3.1). Um Verwirrungen vorzubeugen, wird die Wortwahl aus der Studie wiedergegeben.

Von *Sozialem Rückzug* wird gesprochen, wenn sowohl Mittel als auch Ziele nicht anerkannt werden und ein „Ausstieg“ aus der Gesellschaft erfolgt. Das kulturelle Ziel des Schulerfolgs (und daran anschließend mögliche Vorteile wie Anerkennung, Wohlstand) wird ebenso abgelehnt wie der Schulbesuch selbst. Sozialer Rückzug und damit *totale Schulverweigerung* ist oftmals die Folge von negativen Erfahrungen.

Der Typus der *Rebellion* zeichnet sich dadurch aus, dass einer Ablehnung sowohl der Ziele als auch der Mittel ein Bestreben folgt, diese durch neue zu ersetzen. Schüler:innen sehen ihre *Schulverweigerung als Protest* gegen das System Schule und drücken damit ihre Unzufriedenheit aus. Auch die besondere Form der Zurückhaltung durch die Eltern mit dem Ziel, den Schulbesuch zuhause oder in anderen Einrichtungen zu substituieren, lässt sich dazu zählen. (vgl. Dollinger/Raithel 2008: 107 f.; Lamnek 2007: 121-124; Wagner et al. 2004: 463-465)

Trotz dem die Übertragung der verschiedenen Anpassungsmodi auf das Phänomen Schulabsentismus schlüssig gelingt, bleibt der Mehrwert aufgrund des deskriptiven Charakters begrenzt (vgl. Wagner et al. 2003: 6).

Die Anomietheorien gehen davon aus, dass eine geringe Verfügbarkeit sozioökonomischen Kapitals abweichendes Verhalten wie Schulabsentismus begünstigt. Daraus lassen sich Annahmen ableiten, welche empirisch überprüft wurden. Wagner et al. (2003: 31) haben die Höhe des Taschengeldes als Indikator für die soziale Schicht genommen und dabei festgestellt, dass mit der Höhe des Taschengeldes die Wahrscheinlichkeit des schulischen Fernbleibens steigt. Auch die Höhe des Einkommens (der Schüler:innen) ist positiv mit Schulabsentismus korreliert. Ein hohes Einkommen aus Nebentätigkeiten führt eher zu schulabsentem Verhalten, möglicherweise da somit schneller Ziele wie ausreichend finanzielle Möglichkeiten, um modische Kleidung o. Ä. zu kaufen, erreicht werden können. In beiden Fällen wird den Anomietheorien widersprochen.

Wird hingegen der Einfluss des sozioökonomischen Kapitals der Eltern betrachtet, so zeigt sich deutlich, dass Schüler:innen bessere Schulleistungen haben, je höher das berufliche Prestige ihrer Eltern ist. Im Umkehrschluss führt ein eher niedriges Berufsprestige zu schlechteren Schulleistungen, was wiederum das Risiko für Schulabsentismus steigert. Dieses steigt auch, wenn der elterliche Haushalt in den letzten Jahren Sozialhilfe empfangen hat. (vgl. Wagner et al. 2003: 31) Es konnte belegt werden, dass ein geringer sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilie zu schlechteren schulischen Leistungen führen und so die Häufigkeit des Fehlens erhöhen kann. Ein Grund dafür könnte die Suche nach Selbstwerterfahrungen und sozialer Anerkennung außerhalb der Schule sein. Empirisch bestätigt sich, dass häufige (tägliche) Kontakte mit den Peers das Risiko von Schulabsentismus weiter erhöhen (vgl. Wagner et al. 2004: 482). Die These, dass Jugendliche besonders häufig fehlen, wenn sie in der Vergangenheit

negative schulische Erfahrungen gemacht haben und sie dem Mittel (Schulbesuch) zur Erreichung kultureller Ziele daher ablehnend gegenüber stehen, lässt sich empirisch belegen: Es kommt eher zu Schulabsentismus, wenn die Schulleistungen in Form des Notendurchschnitts im Klassenvergleich schlechter sind oder wenn es bereits Klassenwiederholungen gab (vgl. Wagner et al. 2008: 268). Überdies kommt Schulabsentismus vor allem an Hauptschulen vor (vgl. ebd.: 269). Dort finden sich sehr viele Schüler:innen, die schlechte Schulleistungen vorweisen, von höheren Bildungsstufen herabgestuft wurden oder Klassen wiederholen mussten.

Auch die Qualität der Wohnumgebung (Ladendiebstähle, Graffiti, Müll in den Straßen) kann bei sozialökologischen Überlegungen im Rahmen der Anomietheorien Einfluss auf die Entstehung abweichenden Verhaltens haben, da sie als Indikator für eine deprivierte sozioökonomische Lage gilt. Dies wird empirisch bestätigt: Mit sinkender Qualität des Wohnumfeldes steigt das Risiko von Schulabsentismus (vgl. Wagner et al. 2003: 31).

2.2 Subkulturtheorien

Ebenso wie Anomietheorien betrachten auch Subkulturtheorien abweichendes Verhalten als feste Größe, die normbezogen definiert und objektiv feststellbar ist (vgl. Lamnek 2007: 223). Um dieses zu erklären, werden auf der Mesoebene – auf welcher sich die soziale Struktur manifestiert – Gruppenzugehörigkeiten und die Funktionen, die sie für die Gruppenmitglieder einnehmen, untersucht. Subkulturtheorien entwickelten sich in den 1930er-Jahren in den USA im Zuge der Erforschung der Bandenkriminalität. Die Entstehung von subkulturellen (kriminellen) jugendlichen Gangs wurde als „natürliche und spontane Reaktion auf die vielfältigen sozialen Deprivationserfahrungen in Familie, Beschäftigungssystem (z. B. Arbeitslosigkeit) und Gesellschaft“ (Dollinger/Raithel 2006: 87) angesehen. Die Bildung von Subkulturen ist also eine zwangsläufige, jedoch ungeplante Reaktion von Jugendlichen auf die Diskrepanz zwischen der einer Klassengesellschaft inhärenten Chancenungleichheit sowie dem Wunsch nach Status und Anerkennung (vgl. ebd.: 87 f.; Lamnek 2007: 148).

Gesellschaftliche Ungleichheiten, eingeschränkte Partizipationsmöglichkeiten und die daraus entstehende Unzufriedenheit führen also auch hier zu einem Anpassungsdruck, welcher bewältigt werden muss. Die Bildung von Subkulturen könnte so als (kollektives) Bewältigungshandeln bzw. weiterer Anpassungsmodus – wenngleich aus Orientierungslosigkeit entstehend statt als Ziel verfolgt – gelesen werden. Im Allgemeinen gilt:

Unter einer Subkultur ist eine in sich geschlossene gesellschaftliche Teilkultur zu verstehen, die sich in ihren Werten, Normen, Bedürfnissen, Verhaltensweisen und Symbolen bzw. Stilisierungen von der gesellschaftlich dominierenden Kultur (meist Mittelschichtkultur) unterscheidet. Aufgrund des Allgemeingültigkeitsanspruchs der ‚Hauptkultur‘ werden Subkulturen an deren Normen- und Wertesystem gemessen und bewertet. (Dollinger/Raithel 2006: 85)

Je nach Gruppe oder Subkultur unterscheiden sich also die Regeln und Werte, welche nach innen und gegebenenfalls nach außen vertreten werden, voneinander. Diese Differenzen können unterschiedlich groß sein und verschiedene kollektive oder individuelle Bereiche berühren. Sie heben sich von gesamtgesellschaftlichen Vorstellungen ab, innerhalb der Gruppe aber sind sie einheitlich definiert und akzeptiert. Darüber hinaus ist die Befolgung der gruppeninternen Werte und Normen die Voraussetzung für Individuen, um Teil der Gruppe zu sein. Abweichung wird in diesem Sinne nicht mehr in Bezug zum gesamtgesellschaftlichen Werte- und Normensystem gesehen, sondern zu jenem der Gruppe in Beziehung gesetzt. Das heißt, Abweichung und Konformität werden von verschiedenen Gruppen in unterschiedlicher Art und Weise definiert, praktiziert und möglicherweise sanktioniert. „Damit kann sich beim Übergang von einer Gruppe in eine andere verändern, was als abweichend gilt und wem Devianz zugeschrieben wird.“ (Dollinger/Raithel 2006: 15) Wird dieser Gedanke zu Ende gedacht, dann ergibt sich daraus, dass Devianz, Delinquenz, Konformität volatile Begriffe werden, die immer wieder neu zu bestimmen und auszuhandeln sind. Dies geschieht innerhalb von Gruppen und in Abgrenzung von anderen Gruppen bzw. von der Gesamtgesellschaft. Bei Vertreter:innen der Subkulturtheorien ist insbesondere der Delinquenzbegriff umstritten, „da sich Individuen zwar abweichend von den herrschenden Normen verhalten können, jedoch nicht abweichend von ihren subkulturinternen Standards“ (Wagner et al. 2002: 8).

Zusammenschlüsse in Gruppen von Gleichaltrigen sind für Jugendliche aus entwicklungspsychologischer Perspektive bedeutsam. In diesem „Interaktionsfeld“ (Dollinger/Raithel 2006: 92) können sie sich ausprobieren und ihre genuin eigene Identität ausbilden und festigen. Die Gruppenbildungsprozesse verlaufen dynamisch, damit können Gruppenzugehörigkeiten immer wieder variieren. Dabei sind die meisten von ihnen sozial unproblematisch (vgl. ebd.: 94) und sogar gewinnbringend für die einzelnen Individuen und ziehen kein abweichendes Verhalten nach sich.

Subkulturtheoretiker:innen konstatieren, „dass die Jugendlichen der unteren sozialen Schicht aufgrund ihrer deprivierten Lage mit einer höheren Wahrscheinlichkeit Mitglieder devianter Subkulturen werden.“ (Wagner et al. 2003: 10). Denn als maßgeblich für Gruppenprozesse gelten eine ähnliche Lebenslage und soziokulturelle Hintergründe, ebenso daraus folgende Erfahrungen der Deprivation, des gesellschaftlichen Ausschlusses, der Entbehrung und des Aneckens (vgl. Dollinger/Raithel 2006: 94). Da alle Jugendlichen die Schule besuchen müssen, kann es dort einerseits zu Gruppenbildungsprozessen innerhalb der Klassengemeinschaft kommen, welche sich stabilisierend auf den Schulbesuch auswirken. Andererseits können Normen und Verhaltensweisen im schulischen Kontext erheblich von jenen der außerschulischen Peergroup abweichen. Innerhalb dieser gelten dann die beschriebenen differierenden Werte und Normen. Das kann

bedeuten, dass ein Ladendiebstahl oder Fehlen in der Schule zwar vom gesamtgesellschaftlichen Standpunkt aus gesehen als abweichend gewertet werden, den Normen der subkulturellen Gruppe aber entsprechen – ja sogar gefordert werden, um soziales Ansehen zu gewinnen und die Gruppenzugehörigkeit nicht zu riskieren. (vgl. Böhnisch 2017a: 60 f.) So kann „die Abwesenheit vom Schulunterricht als ein normatives bzw. legitimes Verhalten angesehen werden.“ (Wagner et al. 2002: 8) Im Umkehrschluss kann eine Anpassung an schulische Erwartungen oder Verhaltensnormen durch die Peer-group dann Abwertung erfahren.

Die empirische Überprüfung der Subkulturtheorien bestätigt diese weitgehend. So führt die Einbindung in deviante Peergroups zu vermehrtem delinquentem Verhalten (vgl. Dollinger/Raithel 2006: 93). Bezogen auf „das Phänomen der Schwänzerkultur“ (Thimm 2000: 89) wurde die Rolle der Peers untersucht und festgestellt: „[S]chwänzende Freunde stellen einen der bedeutendsten Risikofaktoren für das eigene Schulschwänzverhalten dar.“ (Wagner et al. 2003: 32) Hieraus lässt sich ableiten, dass beim Umgang mit Schulabsentismus und schulabsenten Jugendlichen nicht beim Individuum stehen geblieben werden darf, vielmehr ist dieses immer im Kontext der eigenen Peergroup zu sehen, um ihrer Bedeutung gerecht zu werden. Ein vergleichbar großer Einfluss zeigt sich bei delinquenten Verhaltensweisen der Peers – begehen diese als kriminell definierte Delikte, so steigt das Risiko von Schulabsentismus (auch bei nicht-delinquenten Mitgliedern der Peergroup) proportional zu der Schwere der Straftaten. Auch Jugendliche, die selbst bereits strafgesetzlich relevante Delikte begangen haben, haben ein höheres Risiko, in der Schule zu fehlen. (vgl. ebd.)

Gruppen sind identitätsstiftend und können Devianz einerseits verhindern, da sie soziale Kontrolle ausüben (vgl. Dollinger/Raithel 2006: 92), andererseits aber fördern, wenn abweichendes Verhalten wie Schulabsentismus von jugendlichen Subkulturen oder Peergroups praktiziert und gefordert wird. „Schulverweigerung als subkulturelles Protestphänomen“ (Thimm 2000: 87) stellt eine Reaktion auf die gesellschaftlichen Umstände wie Mangelerfahrungen und schulische Frustrationserlebnisse dar und kann die Suche nach Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und sozialer Anerkennung außerhalb der Schule enthalten. Abschließend bleibt festzuhalten,

daß Jugendliche in pädagogischen Institutionen keine geschichts- und identitätslosen Objekte sind, die mechanisch und gleichförmig auf Strukturen antworten. Aneignungsmodelle zeigen bzw. machen erklärbar, daß Subkulturen typische Themen, Bewältigungsformen, identitätsstiftende Normen etc. zu einer Gegenkultur verdichten – und zwar entstanden deshalb, weil Handlungsmuster und -angebote der Stammkultur für Nutzerinnen und Nutzer nicht ohne weiteres akzeptabel bzw. gewinnreich sind. (Thimm 2000: 91 f.)

2.3 Etikettierungsansatz

Anders als die beiden vorangegangenen Theorien wird mit dem Etikettierungsansatz oder Labeling Approach abweichendes Verhalten nicht als Reaktion auf gesellschaftliche Gegebenheiten, sondern als Ergebnis von Zuschreibungsprozessen gesehen. Abweichend ist ein Verhalten dementsprechend erst dann, wenn es (von außen) als solches bezeichnet/definiert/etikettiert wird. (vgl. Dollinger/Raithel 2006: 75 f.) Mögliche Ursachen einer Tat oder eines Verhaltens werden nicht betrachtet, vielmehr erfolgt die Untersuchung der „Instanzen und Formen sozialer Kontrolle“ (Böhnisch 2017a: 52), welche ebendiese Verhaltensweisen als abweichend etikettieren. Etikettierungstheorien wollen also herausfinden, wie „die Klassifikation als abweichendes Verhalten durch gesellschaftliche Definitions- und Zuschreibungsprozesse zustande kommt“ (Lamnek 1977: 89 f., zit. n. Lamnek 2007: 224 f.).

Es wird unterschieden zwischen primärer und sekundärer Devianz. *Primäre Devianz* beschreibt das Auftreten eines Verhaltens aus unterschiedlichen Gründen und die nachfolgende Etikettierung dieser einmalig oder erstmalig auffälligen Handlung als abweichend. Nach dem Etikettierungsansatz gibt es keine allgemeingültigen Normen, die an jedes Verhalten gleichermaßen angelegt werden. (vgl. Dollinger/Raithel 2006: 75) Damit wird jedes Verhalten erst einmal als neutral und wertfrei verstanden. Die Zuschreibung und Etikettierung einer Handlung als deviant geschieht dann in Abhängigkeit von der sozialen Umwelt. Diejenigen, welche ein bestimmtes Verhalten wahrnehmen, lassen in die Bewertung desselben individuelle und kollektive Verhaltensvorstellungen sowie implizite Annahmen über Beweggründe der betreffenden Person einfließen, welche durch gesellschaftliche Konventionen geprägt sind (vgl. ebd.: 79).

Nach dem Etikettierungsansatz erfolgen Zuschreibungsprozesse selektiv in Abhängigkeit von den gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Besonders entscheidend ist der soziokulturelle Kontext (vgl. Lamnek 2007: 227), also in welchem Zusammenhang ein bestimmtes Verhalten auftritt und von wem es ausgeübt wird. Es kommt so zu Selektionsprozessen, die häufig entlang der sozioökonomischen gesellschaftlichen Schichten verlaufen (vgl. Thimm 2000: 84). Als abweichend etikettiert werden oftmals Individuen, die durch ihre soziale Stellung und ihre häufig deprivierte sozioökonomische Lage erstens sowieso schon eher auffallen oder Anlass zur Meinungsbildung bieten und zweitens über unzureichende Ressourcen verfügen, mögliche Verhaltensvariationen zu verschleiern. Damit wird ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der sozialen Randständigkeit von Individuen und der selektiven Bewertung genau ihres Verhaltens als abweichend konstatiert; Etikettierungsprozesse sind mithin nicht ohne die Betrachtung von sozialen und gesellschaftlichen Kontextfaktoren zu erklären. (vgl. Dollinger/Raithel 2006: 77 f.) Die daraus folgende Erkenntnis, dass bestimmte gesellschaftliche Gruppen

weitaus häufiger als abweichend etikettiert werden, wird als „doppelte Benachteiligung der unteren Schichten“ (Geißler 1994: 187, zit. n. Dollinger/Raithel 2006: 78) bezeichnet.

Darüber hinaus können Etikettierungsprozesse verstärkend wirken und weitere Formen abweichenden Verhaltens begünstigen. Diese sogenannte *sekundäre Devianz* tritt auf, wenn die als abweichend etikettierten Individuen die Fremddefinitionen und äußeren Zuschreibungen in ihr Selbstbild übernehmen, internalisieren und schlussendlich nach den Erwartungen ihrer Umwelt leben (vgl. Böhnisch 2017a: 52). Damit wird die Etikettierung selbst als Ursache für (weiteres) abweichendes Verhalten postuliert. Die Bewältigungsaufforderungen werden mit Häufigkeit und Dauer der Zuschreibungen für die Betroffenen immer drängender. Denn diese werden unabhängig von der Intention der Etikettierenden übernommen. Es ist also unerheblich, ob die Bewertung möglichen Sanktionen oder Hilfsangeboten vorangestellt wird, denn das Etikett bleibt das gleiche, das Verhalten des Individuums wird als abweichend markiert (vgl. Lamnek 2007: 226). Parallelen zum Konzept der Lebensbewältigung finden sich auch hier: Wenn Individuen die Erfahrung machen, immer wieder als abweichend etikettiert zu werden, steigt der psychosoziale Bewältigungsdruck immer weiter – die eigene Identität wird zunehmend in Frage gestellt und die Möglichkeiten, Selbstwirksamkeit und soziale Anerkennung auf legitimen Wegen zu erreichen, werden eingeschränkt. Dies führt zu Abspaltungsdruck und schließlich zu Bewältigungshandeln. (vgl. Böhnisch 2019: 72) „The young delinquent becomes bad because he is defined as bad and because he is not believed if he is good.“ (Tannenbaum 1973: 214, zit. n. Dollinger/Raithel 2006: 78) Wenn also aus abweichendem Verhalten das abweichende Individuum wird, mindert das die legitimen Verhaltensoptionen des Individuums umso mehr (vgl. Thimm 2000: 84).

Für Jugendliche aus den unteren sozialen Schichten kann der Schulbesuch, welcher den größten Teil des Alltags einnimmt und beständige Bewältigungsaufforderungen bereithält, zur besonderen Herausforderung werden. Im System Schule finden Typisierungs- und Etikettierungsprozesse statt, da Leistung und Verhalten einer stetigen Bewertung unterliegen. Kinder und Jugendliche werden fast ausschließlich in ihrer Schüler:innenrolle wahrgenommen und damit zwangsläufig Teile der sozialen Persönlichkeit ausgeblendet. (vgl. Böhnisch 2019: 69 f.) Schüler:innen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien haben im Kontext Schule oftmals Probleme, sich zurechtzufinden, sich in der mittelschichtgeprägten Schulkultur zu orientieren und den Verhaltensanforderungen gerecht zu werden. Darüber hinaus sind sie betroffen von (impliziten) Typisierungsprozessen durch das Lehrpersonal, welches bestimmte Verhaltensweisen stärker unterstützt oder sanktioniert als andere und damit die eigenen Erwartungen unbewusst erfüllt. Die Etikettierungsprozesse wirken zurück auf die Etikettierten. (vgl. ebd.: 72 f.) Schüler:innen aus sozioökonomisch defizitären Herkunftsfamilien können sich

nicht vom „Milieuetikett“ (Böhnisch 2017a: 54) freimachen, sie bringen es mit in die Schule, sei es durch ihren Nachnamen, den Anspruch auf Lernmittelfreiheit, ihre Kleidung, die Ausdrucksweise oder Ähnliches. Es bleibt festzuhalten, dass auch als abweichend wahrgenommene Familiensituationen und familiale Hintergründe von Kindern und Jugendlichen für diese selbst zu „Bildungsbarrieren“ (Dunkake 2010: 106) werden können. Hier schließt sich der Kreis zu den Verhaltensanforderungen und Bewältigungsauforderungen, denen Kinder und Jugendliche der unteren Schichten sich im System Schule gegenüber sehen und die von ebendiesem System verstärkt werden.

Insbesondere in Kindheit und Jugend als Phasen der Identitätsausbildung können Fremddefinitionen und Etikettierungen sehr wirkmächtig sein. Einmaliges oder gelegentliches Fehlen (primäre Devianz) kann das Etikett des oder der Schwänzer:in nach sich ziehen. Die Bewertung des Verhaltens ist dabei abhängig von den Vorstellungen und impliziten Meinungen der Lehrkräfte zu den Schüler:innen und zum Akt des Fehlens. In die Bewertung einfließen können beispielsweise Faktoren wie Sympathie, Annahmen über die häusliche und familiale Situation oder bisher wahrgenommene Verhaltensweisen in der Schule. Sekundäre Devianz ist eine sich möglicherweise daran anschließende Intensivierung des Schulabsentismus. Der Prozess der Selbstverstärkung durch Etikettierung, Stigmatisierung, Identifikation mit den äußeren Fremddefinitionen und schließlich das Auftreten weiteren abweichenden Verhaltens kann dazu führen, dass die soziale Umwelt keine Hilfsangebote mehr unterbreitet, sondern sich immer stärker bestätigt sieht und tendenziell auf Sanktionen und Absonderung setzt: „Er ist dann endlich der Kriminelle geworden, für den man ihn schon immer gehalten hat, der immer wieder scheiternde Jugendliche, der hoffnungslose Schüler.“ (Böhnisch 2017a: 52) In der Folge können die Entstehung devianter Karrieren als einzig möglicher Verhaltensoption begünstigt werden und Mechanismen der Subkulturtheorien zum Tragen kommen: Mit Dauer und Intensität der negativen Zuschreibungen und daraus resultierenden Ausgrenzungserfahrungen kann die Bedeutung von devianten Subkulturen als potentiellen Erfahrungsorten von sozialer Anerkennung zunehmen (vgl. Böhnisch 2019: 168).

Der Etikettierungsansatz ist bisher nur unzureichend empirisch überprüft worden. Dennoch konnte die Selektivität von Etikettierungen in Schulen (vgl. Thimm 2000: 84) ebenso nachgewiesen werden wie „die Wirkmächtigkeit eines Labels, das negative Effekte auf das Selbstkonzept und die konformen Handlungsmöglichkeiten einer Person ausübt.“ (Dollinger/Raithel 2006: 84) Der Verdienst des Etikettierungsansatzes liegt damit in der Betonung der Umweltreaktionen bei der Entstehung von abweichendem Verhalten wie Schulabsentismus.

2.4 Kontrolltheorien

Im Gegensatz zu den vorgestellten soziologischen Theorien abweichenden Verhaltens konzentrieren sich die (sozial-)psychologisch begründeten Kontrolltheorien auf die Handlungsebenen der einzelnen Individuen, sind also auf der Mikroebene verortet (vgl. Wagner et al. 2003: 8). Ähnlich wie beim Etikettierungsansatz wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch sich abweichend verhalten kann. Das Untersuchungsinteresse der Kontrolltheorien – auch Bindungs- oder Halttheorien genannt – liegt dabei jedoch in den Gründen für konformes Verhalten (vgl. Stamm et al. 2009: 28). Damit wird die ätiologische Frage nach den Ursachen abweichenden Verhaltens umgedreht. Kontrolltheorien stützen sich auf die von Hirschi entwickelten vier Elemente oder Faktoren, welche „die Bindung, die ein Individuum an Personen, Gruppen oder Institutionen hat, die konventionelle Werte- und Normen vertreten“ (Wagner et al. 2004: 460), erfassen sollen:

Der Faktor *attachment* meint die Bindung an relevante Bezugspersonen in der Familie (vor allem: Eltern), Schule (Lehrkräfte, Sozialarbeitende) und eingeschränkt in der Freizeit. Dem zugrunde liegt die Annahme, dass die Vertreter:innen der genannten Sozialisationsinstanzen zumeist konventionelle Meinungen vertreten sowie konforme Verhaltensweisen vermitteln. Außerdem streben Individuen nach sozialer Anerkennung durch Bezugspersonen und sind daher eher gewillt, ihr Handeln an den Erwartungen ebenjener auszurichten. Daraus folgt, dass bei hoher emotionaler Bindung an die primären Bezugspersonen die Wahrscheinlichkeit abweichender Verhaltensweisen weniger gegeben ist als im umgekehrten Fall. (vgl. ebd.) Allerdings gilt dies auch bei enger emotionaler Bindung an Bezugspersonen, die abweichendes Verhalten gutheißen, dann wird dieses eher auftreten (vgl. Wagner et al. 2003: 9). Hier zeigen sich Parallelen zu den Subkulturtheorien, nach welchen die innerhalb von Subkulturen geltenden Werte und Normen von Individuen übernommen und nach außen vertreten werden können, um die Bindung an die Gruppenmitglieder zu stärken und ihren Erwartungen gerecht zu werden.

Wenn Kinder und Jugendliche also eine gute Beziehung und enge Bindung zu den maßgeblich die Sozialisation beeinflussenden Eltern und Lehrkräften haben und diese wiederum den Wert von Schulbildung schätzen und die Relevanz eines kontinuierlichen Schulbesuchs vermitteln, dann ist von einem geringen Risiko schulabsentem Verhalten auszugehen (vgl. ebd.).

Der zweite Faktor *commitment* „ist die rationale Komponente von Konformität“ (Janssen/Riehle 2013: 38). Es wird angenommen, dass Individuen abwägen zwischen den möglichen Gewinnen oder Verlusten, die abweichendes Verhalten nach sich ziehen kann. Wurden schon viele Investitionen in Form von Arbeit, Zeit oder Geld für konventionelle Tätigkeiten und die Erreichung von Zielen auf konformen Wegen getätigt, dann

können die Kosten abweichenden Verhaltens möglicherweise höher sein als der Nutzen desselben. Hat das Individuum dagegen beispielsweise kein Ansehen bei Freund:innen oder keine Stellung zu verlieren und bisher kaum Aufwand in die Erreichung der persönlichen Ziele auf konformen Wegen gesteckt, so können deviante Verhaltensweisen (zumindest kurzfristig) mehr Vorteile versprechen und somit begünstigt werden. (vgl. Wagner et al. 2003: 9)

Bezogen auf das Thema Schulabsentismus ist davon auszugehen, dass Schüler:innen, die in der Vergangenheit viel Kraft und Zeit in ihre schulische Laufbahn gesteckt, in ihrer Freizeit gelernt und gute Beziehungen zu Lehrkräften und Mitschüler:innen aufgebaut haben, diese Investitionen nicht leichtfertig aufs Spiel setzen wollen. Da sie der Erreichung der kulturellen Ziele (Prestige, Schulabschluss, berufliche Chancen) näher gekommen sind, wären mögliche Folgen schulabsenten Verhaltens – wie eine Verschlechterung der Noten oder Sanktionen durch Lehrkräfte oder Eltern – weitaus negativer zu bewerten als mögliche Vorteile wie mehr Freizeit. (vgl. ebd.; Wagner et al. 2004: 461)

Umgekehrt haben Jugendliche, die bisher weder Selbstwirksamkeit noch soziale Anerkennung durch gute Schulleistungen und konformes Verhalten im System Schule erfahren haben, wenig zu verlieren – ihre Kalkulation möglicher Kosten und Nutzen kann zu dem Schluss kommen, dass die Vorteile des Fernbleibens von der Schule überwiegen. Es zeigen sich Reminiszenzen zu den Anomietheorien: Wenn Jugendliche über unzureichende legitime Mittel verfügen, um die kulturellen Ziele zu erreichen oder den schulischen Anforderungen in der Gegenwart und Zukunft zu genügen, kann die Entscheidung für abweichendes Verhalten rational begründet werden.

Ein weiterer Bindungsfaktor ist das Ausmaß der Partizipation von Individuen an konventionellen gesellschaftlichen Tätigkeiten im Rahmen von Gruppen oder Institutionen (*involvement*). Es wird angenommen, dass die Mitwirkung beispielsweise in Vereinen weniger Zeit für deviante Verhaltensweisen lässt (vgl. Janssen/Riehle 2013: 38). Dabei geht es einerseits um die (zeitlichen) Ressourcen, die neben konformen Tätigkeiten noch für abweichende Verhaltensweisen bleiben und andererseits um die Annahme, dass sich mit dem Ausmaß der zeitlichen Einbindung der Individuen auch ihre Identifikation mit den durch die Gruppen vertretenden Werten erhöht (vgl. Wagner et al. 2004: 461).

Die Übertragung auf schulabsentes Verhalten gelingt kaum, da zum einen die Schule selbst als konventionelle Institution auszunehmen ist, da es ja gerade um das Fernbleiben von Schule auch aufgrund unzureichender Bindung an dieselbe geht (vgl. Wagner et al. 2003: 9). Zum anderen könnte die Mitwirkung in außerschulischen Vereinen und Gruppen oder in Aktivitäten der Übermittagsbetreuung zwar möglicherweise die Identifikation mit den dort vermittelten Werten erhöhen, eine Einbindung in (außerschulische) Gruppen und Tätigkeiten in der Schulzeit ist jedoch kaum möglich, da sonst das

eigentliche Problem des Schulabsentismus verstärkt würde. Denkbar wäre in diesem Zusammenhang aber die Einbindung in bestimmte Institutionen wie andere Lernorte.

Der Faktor *belief* beschreibt die Intensität der Bindung an allgemein anerkannte konventionelle gesellschaftliche Werte und Normen, welche im Sozialisationsverlauf von den entsprechenden Instanzen vermittelt werden. Die Internalisierung konventioneller Werte und konformer Verhaltensweisen kann dabei auch durch Sanktionierung unerwünschten Verhaltens erfolgen. Die beständige Vermittlung von Werten durch die Familie oder Lehrkräfte führt zu einer Identifikation mit denselben, in der Folge kommt es mit geringerer Wahrscheinlichkeit zu abweichendem Verhalten. (vgl. Wagner et al. 2003: 9 f.)

Wenn bestimmte Normen wie die Relevanz des Schulbesuchs von den Eltern in der Vergangenheit nicht vermittelt wurden, dann hat das eine schwach ausgeprägte Bindung an diese zur Folge. Die Vermittlung normativer Werte wiederum bedingt auch die Bindung des Individuums an die Eltern („attachment“). Hieran wird deutlich, dass die genannten Faktoren sich gegenseitig beeinflussen und keineswegs statisch sind.

Mit der Weiterentwicklung der Kontrolltheorien zur General Theory of Crime und der Einführung der Kategorien Selbstkontrolle und Gelegenheit wird abweichendes Verhalten als Resultat von mangelnder Selbstkontrolle sowie günstigen Bedingungen für die Begehung devianter Handlungen betrachtet (vgl. Dollinger/Raithel 2006: 60). Mangelnde Selbstkontrolle zeichnet sich durch „eine gering ausgeprägte Fähigkeit des Bedürfnisaufschubs zugunsten eines längerfristigen Ziels“ (Wilmers/Greve 2002: 410), also durch „eine starke Augenblicksorientierung“ (Dunkake 2010: 109), aus. Negativ wirkt es sich auf die Entwicklung der kindlichen Selbstkontrolle aus, wenn Regeln und Grenzen im Rahmen der Erziehung uneinheitlich durchgesetzt werden und dazu eine schwache Bindung zwischen Eltern und Kind besteht (vgl. Stamm et al. 2009: 28; Dunkake 2010: 110).

Die empirische Untersuchung der familialen Kontrollfunktionen hat gezeigt, dass es bei Schüler:innen, die eine geringe elterliche Kontrolle des regelmäßigen Schulbesuchs wahrnehmen, häufiger und zu stärker ausgeprägtem schulabsentem Verhalten kommt als bei Schüler:innen, die eine hohe elterliche Kontrolle wahrnehmen (vgl. Wilmers/Greve 2002: 408). Ähnliche Effekte lassen sich auch bezogen auf die elterliche Kontrolle der Freizeitgestaltung oder des abendlichen Ausgehverhaltens der Jugendlichen feststellen (vgl. Wagner et al. 2003: 30). Freiheiten, die Jugendlichen im außerschulischen Bereich gewährt werden, können sich demnach auf den regelmäßigen Schulbesuch auswirken, wodurch die Relevanz elterlicher Kontrolle auch gegen Widerstände deutlich wird. Zusätzlich kann ein defizitärer Erziehungs- und Disziplinierungsstil – geprägt durch häufigen Streit oder körperliche Gewalt – Schulabsentismus begünstigen (vgl. Wagner et al. 2004: 469, 474-476).

Daneben kann die Beziehung der Schüler:innen zum Lehrpersonal schulabsentes Verhalten beeinflussen. So verringert eine hohe Bindung an die Schule aufgrund subjektiv wahrgenommener Schulattraktivität sowie eine positive Bewertung der Beziehungsqualität zwischen Lehrenden und Lernenden das Risiko von Schulabsentismus (vgl. Wilmers/Greve 2002: 409; Wagner et al. 2004: 476). Auch die Wahrnehmung von Fehlzeiten spielt diesbezüglich eine wichtige Rolle: Wenn Schüler:innen sich der Kontrolle durch das Elternhaus entziehen und darüber hinaus schulabsentes Verhalten zeigen, sollten sie zumindest durch die Schule soziale Kontrolle erfahren. Fehlt diese, dann kann das weitere Formen devianten oder delinquenten Verhaltens nach sich ziehen. (vgl. Stamm et al. 2009: 28 f.) Während Schüler:innen, die sich im Allgemeinen gesetzeskonform verhalten, kaum schulabsentes Verhalten zeigen (vgl. Wagner et al. 2004: 476), kann Schulabsentismus als Risikofaktor delinquente Karrieren begünstigen (vgl. ebd.: 458, 461). Insbesondere Jugendliche mit schwach ausgeprägter Selbstkontrolle fehlen öfter in der Schule. Gleichzeitig wird davon ausgegangen, dass ein regelmäßiger Schulbesuch die Fähigkeit zur Selbstkontrolle stärken könnte. Diese Faktoren können im Zusammenwirken das Risiko für delinquentes Verhalten erhöhen: So steigt mit der Intensität des Schulabsentismus (Dauer und Häufigkeit des Fehlens) die Häufigkeit selbstberichteter Delinquenz (Ladendiebstahl/Gewalt) kontinuierlich an. Gründe dafür können unter anderem mehr freie Zeit und Gelegenheiten sein. (vgl. Wilmers/Greve 2002: 410 f.) Zur Klärung der gegenseitigen Beeinflussung schulabsenten Verhaltens und anderen devianten und delinquenten Verhaltensformen sind weitere Untersuchungen nötig. Festzuhalten bleibt, dass „die Thematisierung des Problems Schulschwänzen in kriminalpräventiver Sicht durchaus sinnvoll [ist].“ (ebd.: 411)

Die vorgestellten Theorien abweichenden Verhaltens betrachten jenes unter verschiedenen Gesichtspunkten. Jede Theorie hat dabei einen spezifischen Erklärungswert für die Entstehung von schulabsentem Verhalten, in ihrer Gesamtheit bilden die Ausführungen eine allgemeine Grundlage für die weiteren Erläuterungen. Es empfiehlt sich eine Verknüpfung der Ansätze, um dem im nächsten Kapitel ausführlich dargestellten Phänomen des Schulabsentismus mit seinen diversen Erscheinungsformen und unterschiedlichen Einfluss- und Risikofaktoren gerecht zu werden.

Bei näherer Betrachtung – und die ist bei diesem Thema geboten – zeigt sich Schulabsentismus als Erscheinungsform von Schülerverhalten in komplexer Gestalt, mit diversen Risiken auf individueller, familiärer, schulischer und sozialer Ebene.
Heinrich Ricking und Viviane Albers

3. Schulabsentismus

Die dargestellten Theorien abweichenden Verhaltens erlauben eine Betrachtung der möglichen Entstehungsfaktoren von abweichendem Verhalten im Allgemeinen und Schulabsentismus im Besonderen. Für die weitere Beschäftigung mit dem Themenkomplex Schulabsentismus ist eine Differenzierung nach tieferen Beweggründen, interpersonalen und individuellen Ursachen, Verläufen und Intensitäten unabdingbar. Daher richtet sich der Blick nach ersten grundlegenden Begriffsklärungen im Folgenden auf die verschiedenen Erscheinungsformen. Ihre Gemeinsamkeit besteht zwar im schulischen Fehlen, Gründe und Motive können aber in Abhängigkeit von individuellen Problemlagen erheblich variieren. Schulabsentismus als Bewältigungshandeln kann sich also aus divergierenden Gründen auf vermeintlich gleiche Weise zeigen. Nach einem kurzen Überblick über den aktuellen Forschungsstand, welcher Forschungslücken zu Auftreten und Verbreitung von Schulabsentismus offenbart, erfolgt die Beschäftigung mit den besonderen Einfluss- und Risikofaktoren von schulabsentem Verhalten. Wie in Kapitel 2 gezeigt werden konnte, ist dieses als Form abweichenden Verhaltens immer eingebettet in gesellschaftliche und individuelle Rahmenbedingungen mit vielfältigen Auswirkungen. Da das Phänomen hauptsächlich in der entwicklungsintensiven Lebensphase Jugend verortet ist, werden die vielfältigen Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsaufforderungen, mit denen sich Jugendliche in der heutigen Gesellschaft konfrontiert sehen, betrachtet. Anschließend erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Einfluss der Sozialisationsinstanzen Familie und Peers, bevor darauf eingegangen wird, inwiefern die Schule selbst und insbesondere die herrschende Schulstruktur mögliche soziale Ungleichheiten verstärkt und so die Entstehung schulabsentem Verhaltens beeinflusst.

3.1 Erscheinungsformen

In der Forschungsliteratur zum „Themenkomplex Schulversäumnisse“ (Thimm/Ricking 2004: 45) findet sich eine Vielzahl von Begriffen, welche teilweise nebeneinander existieren, von Autor:innen aufgenommen oder neu konnotiert werden. Schulverweigerung, Schulschwänzen, Schulabsentismus, Schulverdrossenheit, Schulvermeidung, Schulpheobie usw. legen als Bezeichnungen zumeist unterschiedliche Schwerpunkte.³ Im

³ Ausführlich zur Begriffsvielfalt und der Entwicklung der Bezeichnungen siehe Oehme 2007: 36-45.

Forschungsdiskurs konnte sich bisher nicht auf eine einheitliche Verwendung der Begriffe geeinigt werden, was wiederum zu Problemen bei der Vergleichbarkeit von Forschungsergebnissen führt. (vgl. Thimm/Ricking 2004: 45)

Konsens besteht im weitesten Sinne darin, *Schulabsentismus* als Oberbegriff zu nutzen, da dieser sich auch in der internationalen englischsprachigen Forschungsdiskussion etabliert hat (vgl. Ricking/Albers 2019: 11). Folgende Definitionen werden der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegt:

Schulabsentismus [...] liegt vor, wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler aus einem gesetzlich nicht vorgesehenen Grund der Schule fernbleibt, unabhängig davon, ob er/sie dies mit Wissen oder Einverständnis seiner Eltern tut, und auch unabhängig davon, ob dieses Fernbleiben durch eine ‚Entschuldigung‘ legitimiert wird. (Thimm/Ricking 2004: 46)

Es wird deutlich, dass der Begriff alle Formen von Schulversäumnissen umfasst, die sich nicht hinreichend legitimieren lassen. Dabei wird bewusst nicht differenziert zwischen Intensitäten oder anderen Unterscheidungsmerkmalen und das Fehlen mit Wissen oder Einverständnis der Eltern ausdrücklich miteingeschlossen. Legitime Schulversäumnisse wie Krankheit, Beurlaubung oder Suspendierung sind nicht gemeint.

Darüber hinaus bietet sich eine weitere Definition im Hinblick auf die weiteren Ausführungen an:

Schulabsentismus umfasst diverse Verhaltensmuster illegitimer Schulversäumnisse multikausaler und langfristiger Genese mit Einflussfaktoren der Familie, der Schule, der Peers, des Milieus und des Individuums, die einhergehen mit weiteren emotionalen und sozialen Entwicklungsrisiken, geringer Bildungspartizipation sowie einer erschwerten beruflichen und gesellschaftlichen Integration und die einer interdisziplinären Prävention und Intervention bedürfen. (Ricking/Hagen 2016: 18)

Hier wird zum einen die Bedeutung jener Einfluss- und Risikofaktoren deutlich, von denen einige im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit noch thematisiert werden, zum anderen werden mögliche Folgen schulabsenten Verhaltens auf individueller wie auch gesellschaftlicher Ebene antizipiert, was die Relevanz der fachwissenschaftlichen und praktischen Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex hervorhebt.

Vor dem Schulabsentismus steht bei vielen Jugendlichen eine innere Abkehr von der Schule, sie fallen durch Passivität, Zuspätkommen oder Unterrichtsstörungen auf. Wenn auf solche Warnzeichen nicht reagiert wird, folgt der Ablehnung der Schule das Fernbleiben, was sich bis zum sogenannten Dropout, also dem Schulabbruch oder Verlassen der Schule ohne Abschluss steigern kann (vgl. Ricking/Hagen 2016: 47-69). Nachfolgend werden drei Erscheinungsformen schulabsenten Verhaltens vorgestellt.⁴

⁴ In der Literatur finden sich verschiedene Typisierungen von schulabsentem Verhalten. Die nachfolgende Unterteilung ist verbreitet und zeichnet sich durch die Möglichkeit einer klaren Abgrenzung bei gleichzeitig ausreichender Komplexität aus. Eine andere Unterteilung findet sich beispielweise bei Thimm 2000.

3.1.1 Schulschwänzen

Schulschwänzen ist eine weit verbreitete Form des Schulabsentismus und wird in der Alltagssprache oder der Literatur oftmals als jugendtypisches Verhalten bagatellisiert (vgl. Sälzer 2010: 15). Dies ist auch bedingt dadurch, dass diese Erscheinungsform vielfältig, inkonsistent und ambivalent ist. Sie bezeichnet ein Verhalten, welches sich in temporärem illegitimen schulischen Fehlen zeigt, das von den Schüler:innen selbst ausgeht und ohne Kenntnis der Eltern geschieht. Zudem wird als Konglomerat aus Intentionen die Vermeidung von Unlust, Unwohlsein, Langeweile und negativen Erfahrungen angestrebt. (vgl. Ricking/Albers 2019: 13 f.; Usinger 2017: 2 f.) Schulschwänzer:innen

versuchen, ihr Verhalten möglichst zu verbergen, suchen während des Vormittags eine attraktivere Beschäftigung oft außerhalb des elterlichen Hauses auf und zeigen sich schulischen Erwartungen gegenüber aversiv oder gleichgültig. Starke schulbezogene Ängste sind zumeist nicht anzutreffen. (Ricking/Hagen 2016: 24)

In Abgrenzung zur Erscheinungsform Schulverweigerung werden hier zwei Dinge deutlich: Zum einen ist der Umgang mit den Leistungsanforderungen der Schule eher von Desinteresse geprägt und/oder ruft Widerwillen hervor, beruht jedoch oftmals auf negativen Erfahrungen in der Vergangenheit, in denen die Schüler:innen in ihrer subjektiven Sicht an Leistungs- und Verhaltensanforderungen im Schulsystem gescheitert sind (vgl. Usinger 2017: 2; Ricking/Hagen 2016: 26). Das legt den Schluss nahe, dass das vorgegebene Desinteresse an den Schulleistungen als erste innere Abwendung von Schule und das Schwänzen als darauffolgende äußere Abwendung von Schule das gleiche Ziel verfolgen, nämlich die individuelle Handlungsfähigkeit zu erhalten. Es wird bewusst versucht, negative Erfahrungen zu vermeiden, die den Selbstwert oder das Gefühl der Selbstwirksamkeit angreifen können. Zum anderen ist es wichtig zu betonen, dass die erwähnten negativen Erfahrungen nicht in erster Linie zu schulischen Versagensängsten geführt haben, die das Schwänzen motivieren, sondern vielmehr zu Vermeidungsstrategien mit gleichzeitiger Suche nach angenehmeren Aktivitäten zur Bedürfnisbefriedigung, um den Schulbesuch so zu substituieren. (vgl. Thimm/Ricking 2004: 48 f.)

Neben den schulischen Problemen wie Langeweile und fehlendem Lebensweltbezug, negativen Erfahrungen mit Lehrer:innen, schlechten Noten oder Erlebnissen wie Klassenwiederholungen, die allesamt das Selbstkonzept schwächen, den Bewältigungsdruck erhöhen können und bei Schulschwänzer:innen überproportional häufig vorkommen (vgl. Dunkake 2010), spielen soziale Kontextfaktoren und insbesondere die Sozialisationsinstanz Familie eine wichtige Rolle bei der Entstehung und Verstetigung von Schulschwänzen. Die Erscheinungsform Schulschwänzen zeigt sich nicht nur bei Leistungsproblemen, sondern wird dazu maßgeblich beeinflusst durch die familialen Ressourcen und Unterstützungsmöglichkeiten, deren Fehlen sich oftmals negativ auf die Anwesenheit in der Schule auswirkt (vgl. Ricking/Albers 2019: 14 f.). Darüber hinaus ist

die Wahrscheinlichkeit groß, dass Schulschwänzen mit weiteren problematischen (dissozialen) Verhaltensweisen einhergeht. Jugendliche, die ihr schulisches Fehlen wie hier dargestellt begründen, fallen vermehrt durch Drogenkonsum, Delinquenz, aggressives Verhalten auf. Es wird von einer wechselseitigen Verstärkung von Schulschwänzen und weiterem abweichenden Verhalten wie Delinquenz oder Drogenabusus ausgegangen. (vgl. Wilmers/Greve 2002; Stamm et al. 2009; Ricking/Hagen 2016: 29) Anomietheoretisch betrachtet glauben viele Schulschwänzer:innen nicht an die Erreichung der kulturellen Ziele auf legitimen Wegen; zusätzlich ist davon auszugehen, dass die aus den Kontrolltheorien bekannte Fähigkeit zum Bedürfnisaufschub gering ausgeprägt ist.

Es lassen sich verschiedene Ausprägungsintensitäten feststellen. Aufgrund der anders gelagerten Motivationslage gelten diese nur eingeschränkt für die Erscheinungsformen Schulverweigerung und Zurückhalten, nichtsdestotrotz können sie eine übersichtliche Orientierungshilfe bieten: Als *Gelegenheitsschwänzen* gilt, wenn gelegentlich einzelne (Rand-)Stunden geschwänzt werden oder die Schüler:innen geplant in jenen Einzelstunden fehlen, in denen Fächer oder Lehrer:innen ihnen am wenigstens zusagen, beispielhaft wären Nachmittags- oder Sportstunden. Auch sporadisches Fehlen an einzelnen Tagen kann dazugezählt werden. Von *Regelschwänzen* wird gesprochen, wenn das illegitime schulische Fehlen regelmäßig auftritt, wenn mehrfach mehrere Tage hintereinander geschwänzt werden, die sich am Ende des Schulhalbjahres auf mehrere Wochen aufaddiert haben; Schwänzen hat sich dann als Bewältigungshandeln etabliert. Alle Schulversäumnisse, die in Häufigkeit und Intensität darüber hinausgehen, gelten als *Intensivschwänzen*. Oftmals ist der Kontakt der Jugendlichen und ihrer Eltern zur Schule fast abgebrochen und mögliche pädagogische Interventionen haben in der Vergangenheit keinen Erfolg gezeigt, sodass nicht von einer Reintegration in eine Regelschule auszugehen ist. (vgl. Thimm 2015: 109)

Zusammenfassend lässt sich Schulschwänzen als „unlust- und aversionsgeprägte[s] Meidungsverhalten“ (Thimm/Ricking 2004: 49) beschreiben, dass beeinflusst und begünstigt wird durch schulische Negativerfahrungen – denkbar sind hier auch Etikettierungsprozesse – sowie oftmals sozioökonomische Defizite in den Herkunftsfamilien. Häufigkeit und Intensität sind verschieden, es ist aber bei Ausbleiben von Interventionen von einer Steigerung bis hin zu weiteren Formen abweichenden Verhaltens auszugehen.

3.1.2 Schulverweigerung

Mit dem Begriff *Schulverweigerung* wird vor allem angstbedingter Schulabsentismus beschrieben. Charakteristisch für Schulverweiger:innen sind emotionale Unsicherheit, Angst und Furcht vor der Schule, es wird angestrebt, die mit dem Schulbesuch

verknüpften Emotionen und Situationen zu vermeiden. Daher wird dieser abgelehnt, die Schüler:innen bleiben in der Regel zuhause und verweigern vehement den Schulbesuch, oftmals unter Angabe körperlicher Beschwerden wie Kopf- und Magenschmerzen, welche meist psychosomatisch bedingt sind.⁵ (vgl. Sälzer 2010: 16; Ricking 2006: 50 f.; Ricking/Albers 2019: 16 f.)

Es wird gemeinhin zwischen Schulangst und Schulphobie unterschieden. Dem Namen nach beschreibt *Schulangst* eine Angst vor der Schule aufgrund von Leistungserwartungen und -anforderungen oder aufgrund sozialer Probleme mit Lehrkräften und Mitschüler:innen. Hohe oder als zu hoch empfundene inhaltliche Anforderungen, häufige Leistungsüberprüfungen, ein daraus entstehender Konkurrenzdruck und die ständige Bewertung von Leistungen durch die Schüler:innen selbst, das Lehrpersonal und die Mitschüler:innen sowie als überzogen und belastend erlebte Erwartungen der Eltern können zu Überforderungen und daraus folgend als Bewältigungshandeln zu Rückzug und Vermeidung der sie auslösenden Situationen führen. Auch externe Faktoren wie lange Krankheitszeiten oder eine nicht angemessene Schulform können den subjektiv erlebten Leistungsdruck und die daraus entstehende Versagensangst erhöhen. In Prüfungssituationen wie Vorträgen kann diese dann mit sozialen Ängsten als weitere Ausprägung von Schulangst kumulieren: Angst vor negativen Kommentaren, Erfahrungen der Abwertungen der eigenen Person oder Leistung durch Lehrer:innen oder Mitschüler:innen bis hin zu Schulangst als Reaktion auf Gewalterfahrungen und Mobbing lassen sich bei Schulverweiger:innen häufig feststellen. Jugendliche mit Schulangst weisen zu meist ein geringes Selbstwertgefühl auf und sind anders als Schulschwänzer:innen häufig nur wenig in Peer-Strukturen eingebunden. (vgl. Ricking/Hagen 2016: 33-37; Usinger 2017: 3; Sonnenmoser 2007: 380; Ricking/Albers 2019: 17)

Schulphobie als zweite Form der Schulverweigerung wird als emotionale Störung der Trennungsangst nach ICD-10 F 93.0 zugeordnet oder mit dieser gleichgesetzt. Die Ursachen liegen im außerschulischen Bereich. Kinder und Jugendliche verweigern den Schulbesuch, weil sie Angst haben vor der Trennung von den Eltern, welche die Angst teilweise durch die Übertragung eigener Ängste oder einen entsprechenden Erziehungsstil hervorrufen und verstärken. Ein weiterer Beweggrund für diese Form schulabsenten Verhaltens können auch Erkrankungen der Eltern sein, die dazu führen, dass das Kind oder der bzw. die Jugendliche diese nicht allein lassen will. Es bestehen somit häufig eine sehr enge Bindung des oder der Jugendlichen zu einem oder beiden Elternteilen

⁵ Neben der beschriebenen Form der aktiven Schulverweigerung, die sich wie auch das Schulschwänzen durch die körperliche Abwesenheit der Schüler:innen in der Schule auszeichnet, wird vereinzelt auch auf das Phänomen der passiven Schulverweigerung hingewiesen. In diesem Fall sind Schüler:innen zwar körperlich anwesend, aber geistig abwesend, demonstrativ desinteressiert bis hin zu Leistungsverweigernd. Die Schule fungiert dann nicht mehr als potentieller Ort der Identifikation, da eine innerliche Abkehr erfolgt ist, die aber auch unbemerkt bleiben kann. (vgl. Sälzer 2010: 16)

und darauf aufbauend Formen von Abhängigkeit. (vgl. Sonnenmoser 2007: 381; Ricking/Albers 2019: 17; Ricking/Hagen 2016: 37-40) Die Vermeidung des Schulbesuchs kann somit gewissermaßen als gemeinsames Bewältigungshandeln gelten, da die Beteiligten sich gegenseitig unterstützen und verstärken. Daher werden die Fehlzeiten auch regelmäßig entschuldigt (vgl. Ricking/Hagen 2016: 38) – die Eltern schützen somit ihr Kind auch weiterhin, bestärken es in seiner Angst, verstärken dadurch das Verhalten noch mehr und sind somit Teil des Problems sowie zwangsläufig Teil möglicher Interventionen, um der Entwicklung weiterer psychischer Beeinträchtigungen entgegenzuwirken.

3.1.3 Zurückhalten

Eltern können also eine besondere Rolle bei Schulversäumnissen spielen. Auch wenn ihr Verhalten insbesondere bei Schulphobie verstärkend wirken kann und sie zumeist Kenntnis von den Schulversäumnissen haben, so geht doch der Impuls der Schulverweigerung von der oder dem Jugendlichen aus und begründet sich auch durch die psychische Beeinträchtigung der Trennungsangst. Die Erscheinungsform *Zurückhalten* – oder auch elternbedingte Schulversäumnisse – umfasst dagegen Formen von Schulabsentismus, bei denen die Eltern ganz maßgeblich daran beteiligt sind, „Schulversäumnisse zu initiieren, zu tolerieren oder zu billigen“ (Ricking/Albers 2019: 18). Ihre Rolle kann dabei variieren zwischen *aktiv* zurückhaltend im Sinne der Verhinderung des Schulbesuchs zum Beispiel aus religiösen/kulturellen Gründen, aufgrund der Notwendigkeit der finanziellen und/oder pflegerischen Unterstützung der Familie, welche innerhalb der Schulzeit gefordert ist, oder der Absicht, mögliche Kindesmisshandlungen zu verdecken sowie *passiver* Zurückhaltung, welche Schulversäumnissen keine Aufmerksamkeit schenkt, diese billigt oder gleichgültig hinnimmt. Gründe hierfür können die elterliche Haltung zur Schule, der keine Relevanz zugesprochen wird, Vernachlässigung, mangelnde Unterstützung oder allgemeine Erziehungsprobleme sein, die mitunter durch (psychische) Krankheiten der Eltern verstärkt werden können und die Einflussnahme auf den oder die Jugendliche:n und die Kontrolle des jeweiligen Verhaltens erschweren. (vgl. Albers/Ricking 2018: 16-22) Die Bandbreite möglicher Erklärungen für elterliches Zurückhalten verdeutlicht den Charakter der Erscheinungsform Zurückhalten als „Kontraktionsbegriff“ (Thimm/Ricking 2004: 50) bzw. „lose Sammelkategorie“ (Ricking/Hagen 2016: 42). Gemeinsam ist den genannten Gründen, dass sie den Blick auf das Verhalten der Eltern lenken, denen die maßgebliche Verantwortung für die Schulversäumnisse anzulasten ist. Elterliches Zurückhalten ist teilweise schwer zu erkennen, da die Interaktionsprozesse, die schließlich zum Fehlen führen, außerhalb der Schule ablaufen. Da die

Eltern die illegitimen Schulversäumnisse billigen oder gutheißen, empfinden die betroffenen Kinder und Jugendlichen diese nicht als solche. Dadurch werden die Schulpflicht entwertet und pädagogische Interventionen, die sich auf jene berufen, delegitimiert (vgl. Ricking 2006: 63). Die emotionale Bindung an Bezugspersonen, die abweichendes Verhalten wie einen unregelmäßigen Schulbesuch dulden oder unterstützen, führt nach den Kontrolltheorien dazu, dass die Jugendlichen ihr eigenes Verhalten an den Werten und Erwartungen dieser ausrichten. Auch hier können Interventionen also nur unter Einbeziehung der Eltern erfolgreich sein.

Das Phänomen Schulabsentismus zeigt sich also in unterschiedlichen Erscheinungsformen, die sich erheblich voneinander unterscheiden und damit das Spektrum von individuellen, schulischen sowie elterlichen Beweggründen und Ursachen illegitimer Schulversäumnisse verdeutlichen. Schulschwänzer:innen bleiben der Schule aus Langeweile oder mit dem Ziel der Vermeidung negativer Erfahrungen fern; bei Schulverweigerung ist Angst die Hauptmotivation zum Fehlen; Eltern können Jugendliche durch ihr Verhalten vom Schulbesuch abhalten bzw. diese zurückhalten. Unterscheiden lassen sich die Erscheinungsformen dementsprechend unter anderem anhand des Aufenthaltsortes zur Schulzeit (Schulschwänzer:innen sind eher nicht zuhause anzutreffen) und den maßgeblich den Schulabsentismus forcierenden Akteur:innen.

Bei der Betrachtung der drei genannten Erscheinungsformen wird gerade im Vergleich mit den in Abschnitt 2 vorgestellten Erklärungsansätzen deutlich, dass Schulabsentismus sich aus verschiedenen (wissenschaftlichen) Perspektiven unterschiedlich darstellt. Einerseits können mit den Theorien abweichenden Verhaltens Merkmale sozialer Situationen und Lebenskonstellationen, welche das Auftreten von Schulabsentismus begünstigen, ausgemacht werden. Andererseits sind auch die individuellen psychischen Ressourcen und Problemlagen von Schüler:innen sowie ihrer Eltern ein wichtiger Bezugspunkt und können die Entstehung von schulabsentem Verhalten erklären. (vgl. Wagner et al. 2004: 485) Um das Phänomen Schulabsentismus in seiner ganzen Breite zu erfassen, empfiehlt sich daher eine interdisziplinäre Herangehensweise, welche sowohl die makro- als auch die mikrostrukturelle Ebene miteinbezieht.

3.2 Forschungsstand: Häufigkeit, Verteilung

Die Datenlage zum Themenkomplex Schulabsentismus offenbart Lücken und lässt sich als unzureichend beschreiben. Es existieren beispielsweise keine bundesweit repräsentativen Untersuchungen (vgl. Weckel 2017: 55), was sich auch daraus begründet, dass die Bundesländer für das Bildungssystem die Verantwortung tragen. Darüber hinaus gibt

es keine einheitlichen gesetzlichen Grundlagen, ab wann schulabsentes Verhalten als problematisch eingestuft wird oder Interventionen bedarf. Ein großes Problem stellt zudem die bereits angesprochene uneinheitliche Begriffsverwendung dar: Wenn in verschiedenen Studien Begriffe wie Schulschwänzen oder Schulverweigerung unterschiedlich definiert werden – also beispielsweise für die gleiche Anzahl an Fehlzeiten unterschiedliche Kategorien/Grenzwerte gefunden werden – dann ist eine Vergleichbarkeit von Studienergebnissen ebenso wenig möglich wie bei Unterschieden in den Beobachtungszeiträumen oder der Verwendung unterschiedlicher Erhebungsmethoden. Diese können in der Auswertung von Fehlzeiten laut (Schul-)Statistiken und Zeugnissen (Hellfeld) bestehen oder in Schüler:innenbefragungen (Dunkelfeld) sowie subjektiv gefärbten Lehrer:innenbefragungen. (vgl. Rotthaus 2019: 119) Als ungünstig erweist sich überdies, dass es in Deutschland keine systematische elektronische Erfassung von Fehlzeiten gibt (vgl. Ricking/Albers 2019: 29). Die Vorteile, die daraus entstehen könnten, liegen auf der Hand: So würden Vergleiche zwischen Schulen, Kommunen, Bundesländern ermöglicht werden, es könnten Entwicklungen über die Zeit nachvollzogen oder untersucht werden, ob mögliche Veränderungen im Schulsystem oder Schulalltag, wie eine neue Stelle für eine:n Schulsozialarbeiter:in, oder die Implementierung von Präventionsmaßnahmen, Auswirkungen auf Häufigkeit oder Gründe für schulabsentes Verhalten haben.⁶ Daraus folgt, dass es kaum allgemeingültige statistische Daten zu Häufigkeit und Verteilung von schulabsentem Verhalten gibt. Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich daher auf regionale Untersuchungen, Metastudien oder fassen teils widersprüchliche Forschungsergebnisse zusammen. Schon jetzt kann festgehalten werden, dass Schulabsentismus in unterschiedlicher Häufigkeit und Intensität an allen Schulformen, in fast jeder Altersgruppe und Klassenstufe und bei allen Gruppen von Schüler:innen auftritt.

Aus den genannten Gründen lassen sich Aussagen zur absoluten Häufigkeit von schulabsentem Verhalten nur schwer treffen. Teilweise werden in den Medien (vgl. Dunkake 2018: 10) und in der Fachliteratur zum Thema (vgl. Sonnenmoser 2007: 380) bis zu 500.000 Schüler:innen mit regelmäßigem schulabsentem Verhalten angegeben. Die Angabe solch absoluter Werte ist problematisch und vereinfachend, eben weil schulabsentes Verhalten in den Untersuchungen unterschiedlich erhoben wird (vgl. Weiß 2007a: 53). Im Allgemeinen ist davon auszugehen, dass etwa 30-50 % aller Schüler:innen einmalig oder gelegentlich ohne legitimen Grund der Schule fernbleiben (vgl. Stamm et al. 2009: 18), also zum Beispiel einzelne Randstunden nicht wahrnehmen. Dies ist

⁶ In Ländern wie Großbritannien, den USA oder Australien gehört die systematische digitale Erfassung von Fehlzeiten schon seit langer Zeit zum Schulalltag dazu, zudem ist die Erforschung des Themenfeldes dort weiter fortgeschritten (vgl. Ricking/Albers 2019: 29).

allerdings noch nicht als problematisches schulabsentes Verhalten anzusehen und kann sich ganz unterschiedlich begründen. Konsens ist des Weiteren, dass zwischen 3-7 % der Schüler:innen jedes Jahrgangs in der Sekundarstufe ¹⁷ gravierende Formen von Schulabsentismus zeigen, was zumeist mit 20 Fehltagen oder mehr pro Schulhalbjahr definiert wird (vgl. Mutke 2009: 61; Stamm et al. 2009: 18; Dunkake 2018: 13). Ab spätestens Klasse 6 steigt mit zunehmendem Alter und damit in den höheren Klassenstufen der Anteil der schulabsenten Schüler:innen und erreicht meist in der 8./9. Klasse seinen Höhepunkt (vgl. Weiß 2007a: 48). Bezogen auf das Alter ist dieser allerdings erst mit 17 Jahren erreicht (vgl. Wagner et al. 2004: 473), was sich daraus begründen lässt, dass diese Schüler:innen oftmals schon Klassenwiederholungen hinter sich haben (vgl. Weiß 2007b: 81). Der anomietheoretisch begründete Zusammenhang zwischen Klassenwiederholungen und einem daraus folgenden erhöhten Risiko zu Schulabsentismus lässt sich klar belegen (vgl. Weiß 2007a: 53; Wagner et al. 2008). Klassenwiederholungen, Brüche in der Schulkarriere, Leistungs- und Verhaltensschwierigkeiten treten deutlich häufiger bei Schüler:innen an Hauptschulen auf (vgl. Albert 2017: 89 f.). Dies sind Bedingungen, die schulabsentes Verhalten fördern können und so zeigt sich mit Blick auf die unterschiedlichen Schulformen:

Hauptschüler verweigern mit 14,5 Prozent am häufigsten die Schule, gefolgt von Sonderschülern (12,8 Prozent), Realschülern (6,1 Prozent) und Gymnasiasten (4,7 Prozent). Schulverweigerung ist damit ein Phänomen der niedrigen Schulformen. (Wagner et al. 2004: 483)

Die Ergebnisse dieser Untersuchung an Kölner Schulen konnten vielfach bestätigt werden (vgl. Weiß 2007a: 46 f.; Rotthaus 2019: 120).

Eine weitere Untersuchung an allen Kölner Hauptschulen im Jahr 2003 hat an drei Stichtagen mittels einer Klassenlehrer:innenbefragung ermittelt, dass 9 % aller Schüler:innen an mindestens einem Tag in der Woche entschuldigt (5 %) oder unentschuldigt (4 %) gefehlt haben; über drei Tage verteilt haben etwa 20 % aller Schüler:innen mindestens einmal gefehlt, wobei der höchste Anteil am Freitag lag, welcher als „Randtag“ zum Wochenende besonders prädestiniert dafür scheint (vgl. Weiß 2007b: 80).⁸

Schulabsentes Verhalten zeigt sich bei Jungen und Mädchen gleichermaßen. Die Datenlage zu möglichen Geschlechterunterschieden ist allerdings widersprüchlich. Die meisten Autor:innen gehen von einem relativ ausgeglichenen Verhältnis aus (vgl. Rotthaus 2019: 120; Weiß 2007a: 45), aber es gibt auch Veröffentlichungen, die entweder bei Jungen (vgl. Wagner et al. 2004: 473) oder bei Mädchen (vgl. Weckel 2017: 56) leicht vermehrtes Auftreten von schulabsentem Verhalten konstatieren. Unterschiede ergeben

⁷ Für Grundschulen gibt es kaum Befunde, weshalb diese hier nicht betrachtet werden. Erste Untersuchungen deuten allerdings darauf hin, dass es auch dort schon zu schulabsentem Verhalten kommt. (vgl. Ricking/Albers 2019: 29 f.)

⁸ Für einen Überblick weiterer Untersuchungen, die sich auf einzelne Schulformen oder Kommunen beziehen, siehe u. a. Mutke 2009.

sich allerdings bei Betrachtung der Intensität von Schulabsentismus. So zeigt sich, dass Mädchen zwar häufiger, aber trotzdem nur gelegentlich der Schule fernbleiben, während bei Schüler:innen mit sehr hohen Fehlzeiten der Anteil der Jungen überwiegt (vgl. Sälzer 2010: 129; Stamm et al. 2009: 18). Auch wird darauf hingewiesen, dass Mädchen tendenziell erst andere Bewältigungsstrategien ausprobieren, die als unauffälliger gelten. Das kann bedeuten, dass Mädchen sich im Unterricht eher zurückziehen oder psychosomatische Beschwerden entwickeln (vgl. Weckel 2017: 56). Bei Betrachtung nach den einzelnen Erscheinungsformen wird dann auch deutlich, dass Mädchen vermehrt Formen der angstbedingten Schulverweigerung zeigen (vgl. Ricking/Hagen 2016: 32), während Jungen überproportional häufig zu den Schulschwänzer:innen zählen (vgl. Sonnenmoser 2007: 380). Für die Erscheinungsform Zurückhalten liegen keine empirischen Untersuchungen vor, womit sich eine weitere Forschungslücke offenbart (vgl. Albers/Ricking 2018: 10). Eine uneinheitliche Datenlage zeigt sich auch bezogen auf den Migrationshintergrund der Schüler:innen. In den meisten Untersuchungen ergeben sich keine Unterschiede zwischen Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Dunkake 2018: 14; Weiß 2007a: 51 f.) Einige Autor:innen weisen allerdings auf Studien hin, die für Mädchen mit Migrationshintergrund vermehrt schulabsentes Verhalten festgestellt haben (vgl. Weckel 2017: 62); auch konnte für Schulen mit hohem Anteil (über 50 %) an Schüler:innen mit Migrationshintergrund ein erhöhter Anteil an schulabsenten Schüler:innen nachgewiesen werden (vgl. Stamm et al. 2009: 66). Im Allgemeinen ist aber auffällig, dass dieser Aspekt in der Literatur eher wenig Beachtung findet, in einigen Untersuchungen gar nicht berücksichtigt wird (z. B. Wagner et al. 2004), sondern anderen Faktoren größere Bedeutung eingeräumt wird. Generell ist zu betonen, dass die isolierte Betrachtung dieses wie auch anderer Faktoren wenig Mehrwert besitzt und vermeintliche Kausalitäten genau überprüft werden sollten. Weitere Unterschiede zeigen sich zwischen städtischen und ländlichen Gebieten, wobei es mit zunehmender Einwohner:innenzahl häufiger zu Schulabsentismus kommt (vgl. Weckel 2017: 62), sowie zwischen den Bundesländern. Die Fehlzeiten in den „neuen“ Bundesländern sind zumeist etwas niedriger, was auf höhere Kontrolle und Sensibilität seitens der Schulen und Lehrkräfte zurückgeführt wird (vgl. Wilmers/Greve 2002; Weckel 2017: 62; Rotthaus 2019: 120). Außerdem sei auf die Problematik der entschuldigter Fehlzeiten hingewiesen, also auf jene Fälle von schulabsentem Verhalten, in denen wiederkehrend für kurze Fehlzeiten Entschuldigungen durch die Eltern und für längere Zeitspannen über Wochen oder Monate Entschuldigungen von Ärzt:innen vorgelegt werden. In der Forschung finden diese Fehlzeiten zumeist nur unzureichend Beachtung. Sie werden als gesetzlich legitim angesehen und schränken dadurch den Handlungsspielraum der Schulen erheblich ein. (vgl. Rotthaus 2019: 120; Ricking/Hagen 2016: 46)

Neben diesen quantitativen Erhebungen zeigt sich bei Betrachtung von Untersuchungen, welche die subjektiven Gründe und Theorien zum eigenen schulabsentem Verhalten Jugendlicher miteinbeziehen, die Bestätigung der theoretischen Annahmen und wissenschaftlichen Ausführungen aus den Abschnitten 2 und 3.1. Als Gründe für schulisches Fehlen werden hauptsächlich der Einfluss der Peers, Beanspruchungen durch die Familie, Konflikte mit oder eine schlechte Beziehung zu Lehrpersonen und anderen Schüler:innen bis hin zu Mobbing- oder Gewalterfahrungen, als zu hoch empfundene Leistungserwartungen und Leistungskontrollen sowie keine Lust auf Schule und Langeweile in der Schule genannt (vgl. Oehme 2007; Ricking/Dunkake 2017: 49).

3.3 Einfluss- und Risikofaktoren

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen die hohe Relevanz und den Einfluss von Familie, Peergroup sowie der Schulqualität und Schulstruktur auf die Entstehung und Verfestigung von schulabsentem Verhalten. Die Rolle der Sozialisationsinstanzen wird daher nachfolgend ausführlich erläutert. Vorangestellt werden dabei zunächst Überlegungen zu den spezifischen Herausforderungen der Lebensphase Jugend, in der sich die Schüler:innen befinden. Diese hält viele Entwicklungsaufgaben bereit, die der Bewältigung bedürfen.

Die hier dargestellten Einfluss- und Risikofaktoren wirken nicht singulär oder linear, sondern können nur im Zusammenspiel Hinweise auf die Entstehung schulabsentem Verhaltens liefern:

Starke Schulprobleme und gar starker Absentismus können das Hauptproblem oder ein Folgeproblem bzw. eine Begleiterscheinung für sonstige Schwierigkeiten sein. Die isolierbare Ursache für Schuldistanz, die im Einzelfall ‚wie der Blitz einschlägt‘, gibt es selten. Absentismus ist verstehbar als Prozess des Driftens mit einer Vielzahl von Bedingungs-, Auslösungs- und Verfestigungsfaktoren. [...] Einzelne Variablen werden fast immer von einer großen Zahl anderer beeinflusst; wechselseitige Aufschichtung, zirkuläre Verstärkung sind wirksam. Kurz: Rekonstruktiv ist das manifeste Schulversäumnis meist Ergebnis eines langen Weges des Hineinschlitterns mit möglichen Wendepunkten, an dessen Zustandekommen mehrere Systeme bzw. Wirkungsräume beteiligt sind. Kein schuldistanzierter junger Mensch ist wie der andere: hinsichtlich der Hintergründe und Motive, der Faktorenmischungen, der Verläufe, des Selbsterlebens, der Zugänglichkeit, der Ansatzpunkte für Hilfefkonzepte. (Thimm 2015: 111)

3.3.1 Lebensphase Jugend

Jugend als Phase zwischen Kindheit und Erwachsensein ist ein kulturell variables gesellschaftliches Konstrukt, das sich erst in der Mitte des letzten Jahrhundert als eine eigenständige Sozialisationsphase herausgebildet hat und seither eine beständige zeitliche Ausdehnung erfährt (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 16-20). Parallel dazu hat sich

auch die Forschung zu Jugend diversifiziert und erscheint weit verzweigt. Für die heutige Jugend werden zahlreiche Merkmale und Herausforderungen konstatiert:

Die maßgeblichen Grundlagentheoretiker sprechen z. B. von neuen Individualisierungsschüben, von sozialstruktureller Vereinzelung, kultureller Freisetzung, Enttraditionalisierungen, vom Verlust von Gemeinschaftsbezügen und Solidaritätserfahrungen, von der Pluralisierung familialer Lebenswelten, vom Zugewinn an individuellen Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten, von der abnehmenden Bindungskraft der Traditionen und Milieus, von der Privatisierung sozialer Netzwerke, einer Erweiterung sozialer Handlungsräume, von zunehmender Isolierung und Vereinzelung der Individuen, einer persönlichen Autonomisierung, [...]. Das Ganze kann dann als kultureller Modernisierungsprozess bezeichnet werden. (Griese 2012: 698)

Das Aufwachsen in einer diversen, pluralen wie individualisierten und mediatisierten Gesellschaft gestaltet sich also heute anders als früher, die Entwicklungen scheinen rasant abzulaufen und der Wandel der Jugend ist vielfältig sowie Ausdruck gesellschaftlicher Umbrüche und Transformationen. Da nicht all diese Prozesse im Rahmen dieser Arbeit näher betrachtet werden können, sei stattdessen auf zwei jugendtheoretische Konzepte hingewiesen, die ein unterschiedliches Verständnis von Jugend als Lebensphase offenbaren: Ob diese bewältigt werden kann, hängt auch davon ab, wie Jugendliche in ihren Handlungen wahrgenommen werden und welche Freiheiten ihnen zugestanden werden.

Jugend als Moratorium beschreibt in diesem Zusammenhang einen gesellschaftlich legitimierten „Experimentierraum“ (Böhnisch 2019: 178), der wiederum „Gegenwartsorientierung“ (Albert 2017: 55) ermöglicht, also das im weiteren Sinne gesellschaftlich geschützte Experimentieren mit Identitäten oder Verhaltensweisen mit dem ausdrücklich zugestandenen Recht, Fehler machen zu dürfen. Das schließt ein, dass nicht jede Handlung auf ihre Nachhaltigkeit kontrolliert und nicht jede Selbstdarstellung auf ihre Kongruenz zur (bisherigen) Identität überprüft werden sollten. Die individuelle Entfaltung und gegenwartsorientierte Bedürfnisbefriedigung können dabei sowohl gesellschaftlich ermöglicht als auch individuell eingefordert werden (vgl. ebd.: 55 f.). Aufgrund der beschriebenen Veränderungsprozesse ist diese Idee von Jugend in der heutigen Zeit allerdings gefährdet. So wird auf die Herausforderungen des Internets hingewiesen, das keinerlei geschützten Rahmen bereitstellt (vgl. Böhnisch 2019: 178 f.), auf die im Zuge gesellschaftlicher Transformationsprozesse gestiegene Notwendigkeit zur Lebensplanung und Identitätsarbeit (vgl. Griese 2012: 698) sowie auf die ungleichen Zugangschancen zum Moratorium aufmerksam gemacht (vgl. King 2004: 30).

Bezogen auf das Thema Schulabsentismus ist festzustellen, dass die Bedeutung schulischer Bildung in den letzten Jahren weiter gestiegen ist. Die Höhe der Bildungsabschlüsse besitzt eine hohe Relevanz für die Beschäftigungs- und Verdienstmöglichkeiten, kann berufliche Karrieren determinieren und hat damit unmittelbaren Einfluss auf die zukünftigen Möglichkeiten gesellschaftlicher Partizipation (vgl. Albert et al. 2019). Auch das gegliederte Schulsystem mit dem immanenten Leistungsprinzip im Sinne der permanenten Gefahren, bei zu wenig Leistung auf untere Schulformen wechseln zu

müssen, Klassen zu wiederholen oder den eigenen oder elterlichen Ansprüchen nicht zu genügen, trägt seinen Teil dazu bei, dass das System Schule nicht als Ort zur Verwirklichung des Jugendmatoriums anzusehen ist. Die Suche nach Spaß und Zerstreuung in gegenwartsorientierten Aktivitäten anstelle des Schulbesuchs ist vor allem beim Erscheinungstyp der Schulschwänzer:innen zu beobachten. Diese haben oftmals schulische und außerschulische Probleme und fallen durch weitere Formen abweichenden Verhaltens auf. Ihre Gegenwartsorientierung speist sich dabei vermutlich auch aus dem Anomie- bzw. Bewältigungsdruck aufgrund einerseits fehlender aktueller Partizipationsmöglichkeiten und andererseits geringer Chancen zum gesellschaftlichen Aufstieg in der Zukunft. Wenngleich schulabsente Jugendliche teilweise das Jugendmatorium für sich in Anspruch nehmen, wird ihnen dies doch kaum zugestanden.

Jugend als Transition begreift die Lebensphase Jugend als eine Übergangsphase, wobei der Fokus auf der zukunftsbezogenen Entwicklung liegt (vgl. Albert 2017: 58). Im Rahmen dieses Übergangs zwischen Kindheit und Erwachsenenalter sind Jugendliche mit Entwicklungsaufgaben konfrontiert, die sich aus gesellschaftlichen Norm- und Wertvorstellungen ergeben. In der Auseinandersetzung mit ebenjungen werden neue Qualifikationen erworben, emotionale Bindungen gelockert und neue aufgebaut, es entwickeln sich individuelle Werteorientierungen und Fähigkeiten zur eigenständigen gesellschaftlichen Teilhabe. Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben ist dabei maßgeblich für Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung auf der individuellen Ebene und zudem Voraussetzung für die soziale Integration in die Gesellschaft. Gelingt die Bewältigung, so ist davon auszugehen, dass ausreichend Kompetenzen auch für zukünftige Herausforderungen aufgebaut werden konnten. (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 24-28) Das Ende der Jugend im soziologischen Sinne lässt sich nur schwer bestimmen, da die Entwicklungsaufgaben zu unterschiedlichen Zeiten bewältigt werden; daher ist Erwachsensein „auch nicht einfach als Endpunkt von Jugend oder Adoleszenz [zu] begreifen, sondern [...] als *Folge von Adoleszenz*“ (King 2004: 32, Herv. i. O.).

Nach Hurrelmann/Quenzel (2016) lassen sich vier Entwicklungsaufgaben (EA) bestimmen. Die *EA Qualifizieren* erfordert die Herausbildung von sozialen und kognitiven Fähigkeiten, also den Erwerb von Wissen und Qualifikationen, um als Erwachsene:r die gesellschaftliche Rolle des oder der Berufstätigen übernehmen zu können und damit die Fähigkeit zu erlangen, eigenverantwortlich für sich zu sorgen. Anders als noch in der Kindheit liegt die Verantwortung für das Gelingen der schulischen Laufbahn nun bei den Jugendlichen selbst, ein mögliches Scheitern wird also individualisiert.

Die *EA Binden* verlangt den Aufbau eines realistischen Selbstbildes im Zuge der Entwicklung einer eigenen körperlichen/geschlechtlichen/sozialen Identität. Das Eintreten der Geschlechtsreife (Pubertät) markiert den Beginn der Jugend im Alter von etwa 12

Jahren. Die damit verbundenen körperlichen und psychischen Veränderungsprozesse machen „eine Neuprogrammierung fast aller Regulierungs- und Bewältigungsmuster notwendig, um auf die veränderten inneren und äußeren Bedingungen reagieren zu können.“ (Hurrelmann/Quenzel 2016: 31) Hierunter fällt auch die Herausforderung einer emotionalen Ablösung von den Eltern, während die Peers einen enormen Bedeutungszuwachs erfahren und eine intime Partner:innenbeziehung angestrebt wird.

Die Entwicklung von Entlastungsstrategien in Form eines Aufbaus von sozialen Netzwerken und dem Erwerb von Kompetenzen zum bewussten und selbstbestimmten Umgang mit Genussmitteln oder Medien sind Anforderungen der *EA Konsumieren*.

Die *EA Partizipieren* schließlich erfordert den Aufbau eines Werte- und Normensystems, das die Teilhabe am sozialen und politischen gesellschaftlichen Leben ermöglichen soll. (vgl. ebd.: 25-32)

Die Darstellung der Entwicklungsaufgaben dient dem Ziel, die Bandbreite der Anforderungen und Herausforderungen, mit denen Jugendliche neben dem Schulbesuch konfrontiert sind, zu veranschaulichen. Bewältigungsaufforderungen ergeben sich aber nicht nur aus den Entwicklungsaufgaben, sondern auch aus Alltagskrisen und risikoreichen Lebenssituationen (vgl. Thimm 2008: 313). Herausfordernden Konstellationen in verschiedenen Lebensbereichen stehen dabei begrenzte Ressourcen gegenüber, um diese zufriedenstellend zu bewältigen, sich darüber im eigenen Selbstwert gestärkt und damit handlungsfähig zu fühlen. Gelingt die Bewältigung nicht, führt dies zu Gefühlen von Ohnmacht und Hilflosigkeit, welche in der Folge abgespalten werden. Bei (männlichen) Schulschwänzer:innen sind eher äußere Abspaltungen zu beobachten – den Negativerlebnissen in Form von Problemen mit Lehrkräften oder schlechten Noten und den daraus folgenden Selbstwert- und Anerkennungsproblemen wird durch Flucht und Suche nach attraktiveren Aktivitäten außerhalb der Schule oder des Elternhauses begegnet:

Für die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler bleibt angesichts einer solchen Ausgangskonstellation, in der sie die eigentliche Verantwortung für ihr Versagen bei sich selbst suchen, nur die Alternative zwischen einer mechanischen, opportunistischen Leistungsanstrengung, um vielleicht doch noch einen akzeptablen Schulabschluss zu erreichen, und dem Ausweichen auf Aktionsfelder jenseits der offiziellen Schulkultur. In der Gleichaltrigengruppe können sie sich durch Protest gegen Lehrkräfte, Störungen des Unterrichts, Aggressivität und Gewalt die Anerkennung verschaffen, die sie in der Schule nicht erhalten.“ (Hurrelmann/Quenzel 2016: 119)

Innere Abspaltungen finden sich dagegen eher bei (weiblichen) Schulverweiger:innen und zeigen sich ebenfalls als Folge von schulischer Überforderung durch sozialen Rückzug oder in der Entwicklung von psychischen Störungen. (vgl. Böhnisch 2019: 21-26)

Wenngleich schulabsentes Verhalten also objektiv schädigend für junge Menschen ist, da es Folgeprobleme nach sich ziehen und Chancen verbauen kann, so bleibt es doch Bewältigungshandeln. Das Streben nach Handlungsfähigkeit äußert sich nun regressiv in Form von abweichendem Verhalten und begründet sich auch durch einen Mangel an

personalen und sozialen Ressourcen. Es ist zudem möglich, dass einige Problemlagen in bestimmten sozialen Kontexten keine Anerkennung erhalten (unterschiedliche Bewältigungskulturen). Außerdem ist für immer mehr Jugendliche zu konstatieren, dass sie „nicht in der Lage sind, nie gelernt bzw. biografisch die Chance hatten, ihre Hilflosigkeit zu thematisieren und deshalb unter Abspaltungszwang mit antisozialen oder selbstdestruktiven Folgen geraten sind.“ (Böhnisch 2016: 23) Die gelingende Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und kritischen Lebenskonstellationen beeinflusst damit unmittelbar die Persönlichkeitsentwicklung. Welches Bewältigungsverhalten gewählt wird oder individuell verfügbar ist, ist abhängig von der Sozialisation und

[...] der Entwicklung der Person. Diese Entwicklung erfolgt systematisch und sukzessive aus den dynamischen Beziehungen zwischen Person und Umwelt. Die Entwicklung von Jugendlichen ist trotz ihrer relativen Plastizität immer auch begrenzt durch die Kontextbedingungen des Aufwachsens. So bietet oder verstellt eine bestimmte gesellschaftliche Lebenslage beispielsweise Gelegenheitsräume für diese Entwicklung. (Albert 2017: 50)

Die unterschiedlichen Lebensrealitäten haben also Auswirkungen auf das Gelingen der Lebensbewältigung. Chancen und Potentialen stehen oftmals Risiken und Hindernisse gegenüber. Wird Persönlichkeitsentwicklung als produktive Realitätsverarbeitung (Hurrelmann/Quenzel 2016) begriffen und ist die soziale Ungleichheit unbestritten, dann ergeben sich daraus erhebliche Unterschiede sowohl in den zu bewältigenden Herausforderungen als auch im zur Verfügung stehenden Kapital bzw. den personalen und sozialen Ressourcen, die zur Bewältigung herangezogen werden können. Schichtspezifische Unterschiede und bildungsbedingte Ungleichheiten zeigen sich darin, dass Jugendliche aus den unteren Schichten vor allem niedrige Schulformen besuchen (wie auch ihre Eltern) sowie mehr Zukunftssorgen und Abstiegsängste haben (vgl. Albert et al. 2019: 169-171). Die wachsende Ungleichheit der Lebensbedingungen bedingt den Mangel an Ressourcen und Unterstützungsmöglichkeiten für Jugendliche aus Haushalten mit niedrigem ökonomischen und kulturellen Status und hat den Aufbau unzureichender Bewältigungskompetenzen zur Folge (vgl. Quenzel 2015: 40, 151). Dabei ist von einer Überlagerung und Gleichzeitigkeit (Intersektionalität) verschiedener Ungleichheitskategorien (ökonomisch, sozial, biologisch, ethnisch, sozialräumlich etc.) auszugehen, die bestehende Unterschiede verschärfen und determinieren können (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 251, Albert 2017: 83-88).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Lebensphase Jugend für junge Menschen vielfältige Herausforderungen bereithält. Diese ergeben sich einerseits aus den körperlichen und psychischen Veränderungsprozessen, welche bewältigt werden müssen – also gewissermaßen aus ihnen selbst –, andererseits resultieren sie aus der veränderten sozialen Rolle, in der sie sich wiederfinden und in der ihnen durch die äußere Umwelt mehr Selbstbestimmung und Verantwortung zugestanden werden, womit aber auch

erhöhte Anforderungen und Erwartungen einhergehen. Pubertät und Jugend fordern also die Aufmerksamkeit und Kräfte der jungen Menschen, die sich fortan neben der Schule weiteren Entwicklungsaufgaben gegenübersehen. Der Anstieg schulabsentem Verhaltens ab 12 Jahren lässt sich auch daraus begründen. Im Sinne des Jugendmatoriums kann die Lebensphase Jugend als „psychosozialer Möglichkeitsraum“ (King 2004: 28) verstanden werden, in dem es möglich sein sollte, sich auszuprobieren und sich seine Umwelt aktiv anzueignen. Eine Sicht auf „Jugend als Grenzen erprobender Experimentierphase“ (Böhnisch 2017a: 179) erleichtert das Verständnis von abweichenden Verhaltensweisen, die in erster Linie als Bewältigungsverhalten verstanden werden sollten (vgl. ebd.: 103). Die Entwicklung einer personalen und sozialen Identität erfolgt in Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben und den sich daraus ergebenden Anforderungen der sozialen Umwelt und kann dabei nicht spannungsfrei verlaufen. Formen von Anpassungen wechseln sich mit Verweigerung und Protest ab (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 37). Daher ist Jugend verstanden als Übergangsphase prädestiniert für die Entstehung abweichender Verhaltensformen, die oftmals auch wieder abklingen. Schulabsentismus als spezifisch jugendliches Problemverhalten kann einerseits eine „vorübergehende und entwicklungstypische Randerscheinung“ (Ricking/Albers 2019: 9) sein. Andererseits können insbesondere die ungleichen Bedingungen des Aufwachsens in der heutigen Gesellschaft dazu beitragen, dass Schulabsentismus sich verstetigt und unter Umständen „als Wegbereiter sozialer Negativkarrieren mit kumulierenden und interagierenden Lebensproblemen“ (ebd.) fungiert.

3.3.2 Familie

Wie schon mehrfach deutlich wurde, kann die Familie als primäre Sozialisationsinstanz die Entstehung und Verfestigung schulabsentem Verhaltens auf verschiedene Weise begünstigen. Zusammenfassend lassen sich vier Gruppen familialer Einfluss- und Risikofaktoren voneinander abgrenzen.

Zunächst sind bestimmte *familiale Strukturmerkmale* zu nennen. Bereits in den Ausführungen zu den Anomietheorien (Mangel an legitimen Mitteln hat die Suche nach anderen Wegen zur Erreichung der Ziele zur Folge) und zum Etikettierungsansatz (Milieuetikett, doppelte Benachteiligung der unteren Schichten) konnte der Einfluss des sozioökonomischen Status theoretisch hergeleitet werden. Auch empirisch bestätigt sich: Je niedriger dieser ist, desto höher ist das Risiko für schulabsentes Verhalten (vgl. Ricking/Dunkake 2017: 21 f.). Schulabsente Jugendliche leben überdurchschnittlich häufig in Familien, die sozioökonomische Merkmale wie ein niedriges berufliches Prestige der Eltern, geringes Einkommen, Arbeitslosigkeit und Empfang von Sozialhilfe, häufige

Umzüge, beengte Wohnverhältnisse und ein depriviertes (delinquenzbelastetes) Wohnumfeld aufweisen. Diese Zusammenhänge sind vielfach belegt. (vgl. Ricking 2006: 83 f.; Dunkake 2010: 74-77; Knollmann et al. 2010: 45) Des Weiteren sind schulabsente Jugendliche öfter von einer Trennung der Eltern betroffen (vgl. Knollmann et al. 2010: 45) und leben daher häufiger mit nur einem Elternteil zusammen (vgl. Stamm et al. 2009: 88). Hierbei ist auch davon auszugehen, dass vor allem die Folgen von Trennung oder Scheidung einen Einfluss auf schulabsentes Verhalten haben können, da damit emotionale Belastungen und eine mögliche Einschränkung von Unterstützungsressourcen einhergehen (vgl. Ricking/Dunkake 2017: 22). Als mögliche Folge der genannten Faktoren sind in Familien schulabsenter Jugendlicher die Eltern überdurchschnittlich häufig körperlich oder psychisch erkrankt (vgl. Knollmann et al. 2010: 45), was einen weiteren Belastungsfaktor darstellt. Die Summe der genannten familialen Strukturmerkmale verdeutlicht die möglichen hohen Belastungen, denen Jugendliche in diesen Familien ausgesetzt sind. Die Bewältigung dieser herausfordernden Lebenskonstellationen kann zu Überforderungen führen und die Entstehung abweichenden Verhaltens begünstigen. Wenn die Wohnverhältnisse wenig Platz für Hausaufgaben bieten, schulische Materialien nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen, häufige Umzüge auch häufige Schulwechsel bedeuten, welche als belastend erlebt werden und bewältigt werden müssen, oder die Entwicklungsaufgabe der Ablösung von den Eltern nur unzureichend stattfinden kann, weil diese durch eine Trennung vorweggenommen wird, dann ist die Entstehung abweichender Verhaltensweisen wenig überraschend. Besonders Schulschwänzer:innen sind häufig Teil von Familien, welche die beschriebenen Strukturmerkmale aufweisen (vgl. Ricking/Hagen 2016: 24). Wiederum zeigt sich, dass die soziale Herkunft maßgeblich über den Bildungserfolg mitentscheidet.

Auch *innerfamiliale Faktoren* können schulabsentes Verhalten begünstigen. Die kontrolltheoretische Annahme, dass abweichendes Verhalten die Folge fehlender Bindungen an konforme Werte und Normen oder an Personen, die diese vertreten, ist, erfährt ihre Bestätigung, wenn Eltern auf schulabsentes Verhalten gleichgültig oder durch Desinteresse reagieren und sich somit „Schulabsentismus als Ausdruck eines familiären oder auch milieuspezifischen Habitus“ (Sälzer 2009: 627) zeigt. Deutlich wird in der Forschung immer wieder auf die Bedeutung der elterlichen Reaktion auf schulisches Fehlen hingewiesen. Wenn dieses innerfamiliär thematisiert wird und die Eltern darüber hinaus Interesse für schulische Inhalte zeigen, sinkt die Wahrscheinlichkeit für schulabsentes Verhalten. Wird dieses nicht thematisiert, hingenommen oder darauf mit Strafen reagiert, wird es in der Folge wahrscheinlich weiterhin vorkommen. (vgl. ebd.: 635) Ebenso ist auch ein inkonsistenter oder autoritärer Erziehungsstil als Bedingungsfaktor für Schulabsentismus zu nennen (vgl. Ricking/Dunkake 2017: 23); im Umkehrschluss kommt es

bei Jugendlichen, die eine gute Beziehung zu ihren Eltern haben und von hoher elterlicher Zuwendung berichten, seltener dazu (vgl. Wagner et al. 2004: 474; Stamm et al. 2009: 90). Ein gutes Verhältnis innerhalb der Familie wirkt sich also positiv auf einen kontinuierlichen Schulbesuch aus, obwohl die Konsequenzen für Fehlverhalten in einem autoritären Elternhaus ungleich stärker einzuschätzen sind. Dies ist naheliegend – wenn Eltern ein offenes Ohr für mögliche schulische Probleme haben, sich für schulische Inhalte oder im weitesten Sinne das Leben und die Sorgen ihrer Kinder interessieren, dann kann auch darüber der Selbstwert gestärkt werden, mögliche Krisen aufgefangen und schulabsentem Verhalten vorgebeugt werden. Ähnliches gilt für den Aspekt der elterlichen Kontrolle: Ist diese gering ausgeprägt in Bezug auf die jugendliche Freizeitgestaltung und den Schulbesuch, wird schulabsentes Verhalten wahrscheinlicher. Oftmals geht mangelnde Kontrolle mit einem niedrigen sozioökonomischen Status einher (vgl. Ricking/Dunkake 2017: 23), wobei eine Kausalität nicht zwangsläufig ist, da der Mangel an Ressourcen oder hohe familiäre Belastungen dafür ausschlaggebend sein können. Es ergibt sich somit, dass elterliches Interesse an ihren Kindern, sei es auf schulische Anwesenheit, schulische Inhalte oder die Freizeit bezogen, eine gute Qualität der gegenseitigen Beziehung bedingt und Schulabsentismus entgegenwirkt. Innerfamiliäre Gewalt und eine ablehnende oder gleichgültige Einstellung gegenüber dem Schulbesuch begünstigen schulabsentes Verhalten.

Drittens ist das *elterliche Zurückhalten* zu nennen. Diese Erscheinungsform von Schulabsentismus ist familial begründet, stellt sich äußerst unterschiedlich dar und wurde in Abschnitt 3.1.3 der vorliegenden Arbeit ausgeführt. Hierunter lassen sich am ehesten auch Formen abweichenden Verhaltens durch die Eltern oder Geschwister fassen. Es lässt sich diesbezüglich „ein intergenerationaler Zusammenhang“ (Dunkake 2010: 97) feststellen, insbesondere wenn auch die Eltern schon schulabsentes Verhalten gezeigt haben und dies ihre Einstellung zu Schule mitbegründet (vgl. ebd.).

Zuletzt sei auf das *Verhältnis zwischen Familie und Schule* hingewiesen. Neben Aspekten bezogen auf die elterliche Einstellung zur Schule, die jene der Jugendlichen beeinflusst, liegt der Schwerpunkt hier vor allem auf der Qualität des Kontakts zwischen beiden Sozialisationsinstanzen. Regelmäßiger Austausch und Kontakt zwischen Eltern und Schule in Form von Anwesenheit bei Elternabenden, Unterstützung bei Schulaktivitäten, der Wahrnehmung von Elternsprechtagen sowie von Schulseite die Information der Eltern bei schulabsentem Verhalten bedingen dieses erheblich:

Eltern von Kindern mit Schulbesuchsproblemen haben oft überhaupt keinen Kontakt zur Schule, und wenn sie Kontakt haben, dann ist es häufiger als bei Schülern ohne Schulbesuchsprobleme nur ein Elternteil. (Dunkake 2010: 87)

Dieser Befund steht der Feststellung gegenüber, dass sich mit Kontakthäufigkeit zwischen Eltern und Lehrer:innen die Wahrscheinlichkeit für Schulabsentismus erheblich verringert (vgl. Ricking 2006: 83). Beide Sozialisationsinstanzen sind „komplementäre Institutionen“ (Sälzer 2009: 629) und bedürfen daher der gegenseitigen Mithilfe, um junge Menschen bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben zu unterstützen.

Abschließend ist festzuhalten, dass schulabsente Jugendliche mit hoher Wahrscheinlichkeit vielfältigen familialen Belastungen ausgesetzt sind, die bewältigt werden müssen. Insbesondere Benachteiligungen aufgrund eines niedrigen sozioökonomischen Status und innerfamiliäre Faktoren wie die Nichtbeachtung von schulabsentem Verhalten erhöhen das Risiko zu demselben. Die besondere Erscheinungsform des elterlichen Zurückhaltens und Defizite im Kontakt mit der Schule verdeutlichen die Relevanz des Einbezugs der Familie in präventive und interventive Angebote bei Schulabsentismus.

3.3.3 Peers

In der Lebensphase Jugend erfolgt eine schrittweise emotionale Loslösung von den Eltern, während parallel dazu die Bedeutung der Peers stark ansteigt. Junge Menschen bauen selbstständig und zumeist selbstgewählt emotionale Beziehungen zu Gleichaltrigen auf und werden dadurch unabhängiger von ihren Eltern. Die Bewältigung dieser wichtigen Entwicklungsaufgabe (EA Binden) hat eine hohe Bedeutung für die Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung – in Gleichaltrigengruppen können Erfahrungen gesammelt werden, sie bieten Raum zum Ausprobieren und schaffen Sicherheit gegenüber gesellschaftlichen Erwartungen und Instanzen. Für die Mehrheit der Jugendlichen sind gute Beziehungen zu Freund:innen und die damit einhergehende gegenseitige Anerkennung und Akzeptanz daher das Wichtigste in ihrem Leben (vgl. Albert et al. 2019: 157), wobei Bedeutung und Einfluss der Peers zwischen 14 und 16 Jahren am größten ist (vgl. Samjeske 2007: 179). In diesem Alter tritt verstärkt schulabsentes Verhalten auf, was dementsprechend auch durch die Peers beeinflusst wird.

Während viele Jugendliche mehrheitlich positive Erfahrungen im Kontakt mit Gleichaltrigen sammeln und in unproblematische Peer groups eingebunden sind, gilt dies häufig nicht für die Gruppe der Schulverweiger:innen. Diese haben oftmals Mobbing oder Ausgrenzungen durch ihre Mitschüler:innen erlebt und gehen aus Angst davor nicht mehr in die Schule. Prädestiniert dafür ist „die sog. Hinterbühne jeder Schule“ (Ricking 2006: 87) – also Bereiche wie Toiletten, Gänge oder der Schulweg, die vom Schulpersonal nicht eingesehen werden können; daher werden Drohungen, Prügel, „Abziehen“ oder Ähnliches oftmals nicht bemerkt. In etwa berichten 10 – 20 % aller schulabsenten Jugendlichen von solchen Fällen. (vgl. ebd.)

Der Einfluss der Peergroup auf die Entstehung und Verfestigung von Schulabsentismus ist allerdings vor allem in Bezug auf Schulschwänzer:innen von hoher Relevanz. Wenngleich es auch Jugendliche dieser Gruppe gibt, die eher eine Außenseiter:innenposition einnehmen, da sie von Mitschüler:innen aufgrund ihres unangepassten Verhaltens in der Schule und von Lehrer:innen aufgrund ihrer hohen Fehlzeiten ausgegrenzt werden, so ist doch der überwiegende Teil von ihnen auch innerschulisch bei Mitschüler:innen akzeptiert und außerschulisch in (teils problematische) Peergroups eingebunden. Nur ein kleiner Teil von ihnen schwänzt die Schule allein, die überwiegende Mehrheit von etwa 85 % jedoch in Gruppen. (vgl. Ricking 2006: 86 f.)

Schulschwänzer:innen haben also Kontakt zu anderen schwänzenden Jugendlichen. Der Kontakt untereinander ist dabei stärker ausgeprägt als jener zu konformen Mitschüler:innen (vgl. ebd.: 86). Deutlich zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der Einbindung in Gruppen, die schulabsentes Verhalten zeigen, bzw. dem Kontakt zu schwänzenden Freund:innen und dem Auftreten von Schulabsentismus. So konnte die Untersuchung von Wagner et al. (2004: 482) in diesen Fällen eine Erhöhung des Risikos für schulabsentes Verhalten um 907 % nachweisen. Die Bedeutung der Cliques für die Entstehung von Schulabsentismus ist also immens:

Durch die Gruppeneinbindung können zentrale Bedürfnisse im Zuge der Abkopplung von der Schule befriedigt werden, nämlich Angst zu bewältigen bzw. Zeichen von Mut zu setzen, Anerkennung zu generieren, Gemeinsamkeit zu stiften, Orientierungsdilemmata zu bearbeiten bzw. zentral: den Widerstandselan, die ggf. existente latente Verzweiflung bzw. das Ausgestoßenfühlen zu kollektivieren. (Thimm 2000: 200)

Hieran wird deutlich, dass schulabsentes Verhalten ja auch ein Bewältigungsmoment enthält und trotzdem neue Unsicherheiten auslösen kann, die dann in der Gruppe aufgefangen werden. So findet eine subkulturelle Abgrenzung statt, während innerhalb der Gruppe Schulschwänzen „kohäsive Funktionen“ (Thimm 2000: 199) übernimmt. Insbesondere für Jugendliche, die zwar noch regelmäßig zur Schule gehen, aber dort aufgrund ihrer Leistungen oder ihres Verhaltens kaum Selbstwirksamkeit und soziale Anerkennung erfahren, bieten deviante Gruppen die Möglichkeit, Zugehörigkeitserfahrungen zu sammeln und gleichzeitig attraktiveren Aktivitäten nachzugehen. Als weiterer Bedingungsfaktor für eine enge Anbindung an deviante Peers gilt außerdem eine schwierige familiäre Situation, die sich durch häufige Streits oder ein allgemein schlechtes Verhältnis auszeichnet (vgl. Samjeske 2007: 191) – soziale Anerkennung kann somit oftmals weder in der Schule noch in der Familie gefunden werden, eine verstärkte Hinwendung zu den Peers und ein unbedingter Zugehörigkeitswille erscheinen in diesem Lichte folgerichtig und verdeutlichen die gegenseitige Beeinflussung der Sozialisationsinstanzen.

Schulschwänzer:innen haben tendenziell mehr Freund:innen, sehen diese öfter und sind häufiger Teil von Cliques (vgl. ebd.: 188 f.), wobei sich dies durch die gewonnene und

gemeinsam verbrachte Zeit gegenseitig bedingt. Die kollektive Erfahrung des Schwänzens und die so gestärkte Einbindung in deviante Peergroups beeinflussen dabei auch die Offenheit für andere Formen abweichenden Verhaltens. So rauchen Schulschwänzer:innen öfter und trinken häufiger Alkohol (vgl. Stamm et al. 2009: 92). Außerdem ist die Wahrscheinlichkeit für delinquente Handlungen wie Diebstähle, mutwillige Zerstörungen oder Drogenkonsum bei schwänzenden Jugendlichen höher (vgl. Ricking 2006: 88). Für den umgekehrten Fall sei nochmals auf die Erkenntnisse der empirischen Untersuchungen der Subkulturtheorien hingewiesen: Auch wenn andere deviante Handlungen zuerst begangen werden, erhöht sich das Risiko für schulabsentes Verhalten – auch für weitere Mitglieder der Peergroup (vgl. Wagner et al. 2003: 32). Darin wird nun deutlich, dass die Kausalitäten nicht immer eindeutig sind: So können sich Schulschwänzer:innen beispielsweise erst später in gleichgesinnten Gruppen zusammenfinden, womit gruppeninterner Konformitätsdruck und die Anbindung an deviante Peergroups selbst als Ursache für schulabsentes Verhalten wegfallen würden, dieses aber trotzdem verstärken können (vgl. Samjeske 2007: 195).

Zusammenfassend ist die Rolle der Peers sowohl für den Sozialisationsprozess als auch für die Entstehung schulabsenten Verhaltens hervorzuheben. Während Schulverweiger:innen in der Vergangenheit oftmals negative Erfahrungen mit Gleichaltrigen gemacht haben und kaum in Peergroups eingebunden sind, wird das schulische Fernbleiben bei Schulschwänzer:innen anders motiviert: Diese haben oftmals Kontakt zu schwänzenden Freund:innen oder sind in Peergroups eingebunden, die einerseits Unterstützung und Halt geben sowie soziale Anerkennung generieren können, andererseits aber die Entstehung und Verfestigung von schulabsentem wie auch anderer Formen abweichenden Verhaltens verstärken können. Den Peers als Sozialisationsinstanz wurde in der Vergangenheit weniger Aufmerksamkeit zuteil als Familie oder Schule. Für eine erfolgreiche Prävention von Schulabsentismus ist ihre Rolle jedoch zu berücksichtigen.

3.3.4 Schule und Schulstruktur

Schulabsentismus ist ohne Schule nicht denkbar und dementsprechend hoch ist ihre Bedeutung für die Entstehung schulabsenten Verhaltens. Schule übernimmt verschiedene Funktionen im jugendlichen Sozialisationsprozess. So ist sie als Bildungsinstitution dafür zuständig, kulturelle Werte und fachliche Kenntnisse altersangemessen zu vermitteln und die Schüler:innen zu kompetentem Handeln in der Gesellschaft zu befähigen (vgl. Ricking/Dunkake 2017: 25). Neben den unterrichtlichen Inhalten geht es aber auch um die Herausbildung von persönlichen und sozialen Kompetenzen, die für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben sowie für den weiteren Lebensweg von Nutzen sind und

die persönliche Entwicklung unterstützen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 23). Zusätzlich zur Bildungsfunktion hat Schule also auch eine Sozialisationsfunktion, die sich vor allem im schulischen Alltag zeigt, welcher auch informell und abseits des unterrichtlichen Geschehens stattfindet – im sozialen Umgang mit Mitschüler:innen, Lehrkräften sowie anderem Schulpersonal – und Herausforderungen für Individuation und soziale Integration bereithält (vgl. ebd.: 116-118). Wie bei allen Entwicklungsaufgaben und Situationen, die zur Bewältigung auffordern, kann ebenjene gelingen oder mit Schwierigkeiten verbunden sein. Die Ursachen sind individuell und gesellschaftlich begründet, liegen aber auch in der Funktionsweise der Schulen selbst.

Schulen strukturieren die Lebensphase Jugend sowie den Alltag von Jugendlichen. Ihre „tiefgreifende alltagskulturelle und biografische Wirkung“ (Böhnisch 2017a: 184) ergibt sich daraus, dass Jugendliche den Hauptteil ihrer Zeit dort verbringen. Überdies ist Bildungserfolg (gute Noten, hohe Abschlüsse) ganz maßgeblich entscheidend für die Berufsaussichten und Teilhabemöglichkeiten im weiteren Leben. In Deutschland hängt es stark von der sozialen Herkunft ab, auf welche Schulform Schüler:innen nach der Grundschule wechseln und wie erfolgreich der weitere Verlauf der Schullaufbahn ist. Wenn die Eltern selbst einen hohen Bildungsgrad (oftmals auch ein hohes Berufsprestige) haben, haben die Kinder signifikant bessere Chancen auf Bildungserfolg wie auch auf Bildungsaufstieg. (Albert et al. 2019: 169; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 114) Neben dieser schichtspezifischen Ungleichverteilung der Bildungschancen verschlechtert auch die Zugehörigkeit zu deprivierten Milieus die Chancen auf die erfolgreiche Bewältigung der Schullaufbahn maßgeblich (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 125-130).

Als substanzieller Faktor, der bestehende Ungleichheiten manifestiert und neue produziert, ist die *Schulstruktur* – der Aufbau des Schulsystems – zu nennen. Da die Ausgestaltung der Bildungspolitik den Bundesländern obliegt, finden sich je nach Bundesland unterschiedliche Schulangebote und -formen. Die Bandbreite der Systeme reicht von (erweiterter) Zweigliedrigkeit (Förderschulen, Gymnasien und eine weitere Schulform) unter anderem in den Stadtstaaten bis zu erweitert traditionellen Systemen mit bis zu sechs verschiedenen Schulformen (Haupt-, Real-, Förder-, verschiedene Gesamtschulen, Gymnasium), die in Flächenländern wie Nordrhein-Westfalen existieren (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 108 f.). Während in der Grundschule die Schüler:innen also in weitgehend heterogenen Gruppen lernen, werden sie nach der vierten Klasse⁹ (vermeintlich) entsprechend ihrer bisherigen Leistungen auf verschiedene Schulformen aufgeteilt. Dies beeinflusst zwangsläufig ihren weiteren Bildungsweg, da die verschiedenen Schulformen unterschiedliche Angebote und Fördermöglichkeiten

⁹ In Berlin und Brandenburg erfolgt die Aufteilung nach der 6. Klasse.

vorhalten und zudem bestimmte Schulabschlüsse an die Schulformen geknüpft sind. Die Folgen können vielfältig sein:

Das selektive Aufteilen der Schüler auf Schulformen mit unterschiedlichen Abschlüssen und Berechtigungen führt zu einer Fixierung ihrer Bildungserwartungen und -motivationen, die im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung auf die Leistungen zurückwirken kann. (Hurrelmann/Quenzel 2016: 122)

Die Annahme, dass das Lernen in homogenen Gruppen erleichtert wird, ist seit vielen Jahren widerlegt. Im Gegenteil ist es wissenschaftlicher Konsens, dass die frühe Aufteilung insbesondere für leistungsschwächere Schüler:innen schädlich ist, da homogene Lerngruppen individuelle Lernunterschiede verschleiern und gezielte Förderung eher verhindern (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 122). Insbesondere Jugendliche aus höheren sozialen Schichten schaffen es aufs Gymnasium, während umgekehrt nur wenige Schüler:innen aus den unteren Schichten auch bei vergleichbaren Leistungen auf höhere Schulformen wechseln (vgl. Albert et al. 2019: 169) – die soziale Herkunft bestimmt die Schullaufbahn maßgeblich mit. Prozesse der Hierarchisierung und Selektion wirken darüber hinaus umso stärker, je mehr Schulformen es gibt (vgl. Tillmann 2015). Für Nordrhein-Westfalen gilt, dass auf den Hauptschulen insbesondere jene Schüler:innen zu finden sind, die aufgrund bisheriger Lern-, Leistungs- und Verhaltensprobleme, einer nichtdeutschen Muttersprache, mangelnder familialer Unterstützung oder sozioökonomischen Benachteiligungen vielfältigen Bewältigungsaufforderungen ausgesetzt sind, die eben sowohl im außerschulischen als auch im innerschulischen Bereich verortet sind. Die Ballung von vielen Jugendlichen in kritischen Lebenskonstellationen führt zur Schaffung eines anregungsarmen sozialen Milieus, welches nicht förderlich für ihre Entwicklung ist. (vgl. ebd.) Sowohl die Hauptschulen selbst als auch die Schüler:innen erscheinen an den Rand gedrängt. Es liegt nahe, dass außerschulische Probleme im Zusammenspiel mit einem defizitären Lernumfeld abweichendes Verhalten wie Schulabsentismus begünstigen können. Oftmals besuchen nur noch 10 % eines Jahrgangs eine Hauptschule – in zweigliedrigen Systemen wird jene Schulform neben dem Gymnasium dagegen von etwa 60 % eines Jahrgangs besucht: „Damit verändert sich die soziale Struktur der Schülerschaft, in aller Regel finden sich Lernmilieus mit deutlich höherem Anregungspotential und wesentlich geringerer Belastung durch störendes Schülerverhalten als vorher.“ (ebd.) Soziale Ungleichheiten werden also durch gegliederte Schulsysteme während der Schullaufbahn tendenziell verstärkt (vgl. Solga/Dombrowski 2009: 15). Auf Gesamtschulen hingegen sind die Leistungsunterschiede in den heterogenen Lerngruppen zunächst am größten, verringern sich jedoch bis zur 9. Klasse, womit sich Herkunftsunterschiede teilweise aufheben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 140 f.).

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass schulabsentes Verhalten häufiger in den niedrigen Schulformen auftritt und sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche – die sich wiederum vermehrt auf ebenjenen Schulformen wiederfinden – ein größeres Risiko dazu haben. Daneben gibt es weitere schulische Faktoren, welche die Entstehung von Schulabsentismus bedingen: So wurde bereits auf die Bedeutung *schulischer Negativerlebnisse* verwiesen. Insbesondere *Herunterstufungen* von höheren Schulformen sind ein gewichtiger Risikofaktor (vgl. Knollmann et al. 2010: 45). Auch *Klassenwiederholungen*, die für Jugendliche aus den unteren Schichten weitaus wahrscheinlicher sind, zählen dazu und werden daher in einigen Bundesländern durch verstärkte Förderung ersetzt (vgl. Albert et al. 2019: 173). In Nordrhein-Westfalen wird daran festgehalten, wengleich die daraus folgende *Überalterung* (vgl. Thimm 2015: 112) durchaus Frustrationspotential bei den Schüler:innen birgt. Den genannten Risikofaktoren liegen oftmals Leistungsprobleme zugrunde. Insbesondere die *Note in Mathematik* hängt zum einen besonders stark von der sozialen Herkunft ab (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 138) und hat zum anderen einen signifikanten Einfluss auf die Entstehung von Schulabsentismus (vgl. Stamm et al. 2009: 109).

Viele schulabsente Schüler:innen erleben also im Verlauf ihrer Schullaufbahn eine Vielzahl an Momenten, in denen ihre Leistungen und damit sie selbst nicht genügen. Sowohl Schulschwänzer:innen als auch Schulverweiger:innen haben oftmals Verhaltens- und Lernprobleme, geraten in Konflikte mit Mitschüler:innen oder Lehrkräften und sind – auf jeweils unterschiedliche Art und Weise – aufgrund des sozialen schulischen Miteinanders und ihrer schulischen Leistungen Bewältigungsdruck ausgesetzt. Unter diesen Umständen im psychosozialen Gleichgewicht zu bleiben, erscheint äußerst herausfordernd: „Andauernde Rückmeldungen des Nicht-Könnens und des Nicht-Passens sind für ein labiles Selbstkonzept kaum zu integrieren und werden somit als selbstwertschädigend zurückgewiesen.“ (Ricking/Hagen 2016: 27) Schulische Negativerfahrungen verringern den Selbstwert, zudem ist die Schule für viele Jugendliche kein Ort, an dem sie Selbstwirksamkeit erleben: Anstrengungen werden oftmals nicht honoriert oder bemerkt, vielmehr zeigen Etikettierungen ihre Wirkung und es scheint die doppelte Benachteiligung der unteren Schichten durch. Dies ist besonders schwerwiegend, wenn selbstwertstärkende Bedürfnisse nach Anerkennung und Wertschätzung auch im außerschulischen wie familialen Bereich nicht erfüllt werden können. Scheiden Leistungen und Verhalten als Möglichkeiten, soziale Anerkennung im System Schule zu erhalten, aus, dann bleiben kaum legitime Alternativen. Zwischen der Suche nach Handlungsfähigkeit und dem Versuch, ihre schulischen Erfahrungen zu bewältigen, erscheint die Ablehnung des Systems, das den Bewältigungsdruck auslöst und beständig zur Bewältigung auffordert, für viele Jugendliche nur folgerichtig. Diese Ablehnung zeigt sich im Aufbegehren gegen

schulische Regeln. So wird die Mitarbeit im Unterricht verweigert, herausforderndes Verhalten gezeigt und oftmals kommt es in der Konsequenz zu schulabsentem Verhalten.

„Häufiges Schulschwänzen signalisiert strukturelle Probleme der Schule, weil sie die Integration der betroffenen Schüler nicht oder nur unzureichend gewährleisten kann.“ (Wagner et al. 2004: 458) Ein Grund dafür ist auch *fehlender Lebensweltbezug*: Zu häufig werden weder in den Inhalten noch in der Art und Weise der Vermittlung die Erfahrungswelten der Jugendlichen berücksichtigt (vgl. Ricking/Dunkake 2017: 26). Das kann Identifikation erschweren und Entfremdung verstärken. Diesem Ungleichgewicht kann entgegengewirkt werden, indem Schulen mehr Freiheiten eingeräumt werden, auf die Lebenslagen ihrer Schüler:innenschaft und die daraus entstehenden Bedürfnisse zu reagieren (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2016: 122 f.). Denn neben den gegebenen Rahmenbedingungen wie dem sozialökologischen Umfeld der Schule, die schulisches Handeln begrenzen, gibt es auch Faktoren, die durchaus beeinflussbar sind. Neben der Lebensweltorientierung kann ein angemessenes *Schulklima*, das von Respekt, Sicherheitsgefühl, gegenseitiger Anerkennung und Interesse für jugendliche Belange geprägt ist, Schulabsentismus vorbeugen (vgl. Ricking/Dunkake 2017: 25). Besonders hervorzuheben ist diesbezüglich die *Beziehungsqualität* zwischen Schüler:innen, Lehrkräften und weiterem schulischem Personal. Sehr strenge Lehrkräfte, Spannungen zwischen den Akteur:innen, Unfreundlichkeit oder ein negativer Umgangston begünstigen Schulabsentismus; eine positive Erwartungshaltung, ein wertschätzender Umgang, vielfältige Unterstützungsangebote und die Einbindung der Schüler:innen in schulische Aktivitäten verstärken die Bindung an die Schule und wirken der Entstehung von Schulabsentismus entgegen (vgl. ebd.; Ricking 2006: 77-79; Bührmann/Boehmer 2016: 176 f.).

Es gibt also Möglichkeiten, Schulabsentismus zu begegnen und beispielsweise durch eine hohe pädagogische Qualität von Schulen vorzubeugen. Diesbezüglich ist auch die *Wahrnehmung von Fehlzeiten und deren systematische Erfassung* abseits von den etablierten Klassenbucheinträgen, die oftmals fehleranfällig sind, von hoher Relevanz. Hierzu bieten sich digitale Systeme an, auf die alle Lehrkräfte und die Schulsozialarbeitenden Zugriff haben und in denen sowohl Fehlzeiten als auch Interventionen erfasst werden. Denn oftmals bleibt das Fehlen unbemerkt: „Alle Schulverweigerer hatten einmal ihren ersten Tag, an dem sie bewusst nicht in die Schule gegangen sind. Sie waren aufgeregt und hatten ein schlechtes Gewissen. Am Ende mussten sie feststellen, dass ihr Fehlen gar nicht aufgefallen war.“ (große Sextro 2016: 171) Untersuchungen haben überdies gezeigt, dass selbst bei Wahrnehmung des unentschuldigten Fehlens durch Lehrkräfte schulische Reaktionen in Form von Schüler:innengesprächen oder Information der Eltern ausgeblieben sind (vgl. Wilmers/Greve 2002: 409). Ein geringes Ausmaß schulischer Kontrolle kann in der Folge die Attraktivität schulabsentem Verhaltens –

aufgrund des Ausbleibens von Reaktionen – erhöhen. Anzustreben ist daher eine Kultur der Aufmerksamkeit für Schulversäumnisse und zudem ein *regelmäßiger und enger Austausch zwischen Schule und Erziehungsberechtigten*. Abseits präventiver Maßnahmen liegt es auch im Verantwortungsbereich der Schule, bestimmte Interventionen durchzuführen. Diesbezüglich sei im Folgenden kurz auf die Grundlagen eingegangen:

In Deutschland gilt die allgemeine Schulpflicht, die in den Schulgesetzen der Bundesländer geregelt ist. Für die Erfüllung dieser sind sowohl die Erziehungsberechtigten als auch die Schüler:innen selbst verantwortlich. Schulversäumnisse gelten als Ordnungswidrigkeit und können mit Bußgeldern, Zuführungen durch die Polizei bis hin zu Jugendarrest geahndet werden. (vgl. Ricking/Albers 2019: 27) Zunächst sind jedoch die pädagogischen Möglichkeiten der Einwirkung auf Schüler:innen und Eltern auszuschöpfen. Denkbar sind Elternbriefe, Telefonate, persönliche Gespräche, in denen auf die Schulpflicht und mögliche Konsequenzen hingewiesen wird, sowie pädagogische Angebote wie die Weitervermittlung an sozialpädagogische Einrichtungen. Erst dann werden polizeiliche Zuführungen (welche aus pädagogischer Sicht kritisch zu betrachten sind, oftmals einmalig stattfinden und daher wenig nachhaltig scheinen) oder Anzeigen bei den jeweiligen Schulämtern zur Einleitung eines Verfahrens nach dem Ordnungswidrigkeitengesetz in Betracht gezogen. (vgl. Bott et al. 2017: 8-15) Zudem kann bei ausbleibendem Erfolg der pädagogischen Interventionen durch die Schule und bei bestehendem Verdacht auf Vernachlässigung oder andere Anzeichen einer Kindeswohlgefährdung, der sich aufgrund fehlender Anwesenheit des oder der Jugendlichen und möglicherweise mangelnder Erreichbarkeit der Erziehungsberechtigten nicht ausräumen lässt, eine Meldung ans zuständige Jugendamt erfolgen (vgl. Ricking/Hagen 2016: 42).

Die Verantwortlichkeit für die Wahrnehmung und systematische Erfassung von Fehlzeiten sowie die Einleitung weiterer Handlungsschritte wie pädagogischer Interventionen liegt also bei den Schulen. Neben den Lehrkräften kommt hierbei den Schulsozialarbeitenden eine besondere Rolle zu. Es ist zu vermuten, dass diese mit ihrem spezifischen erziehungswissenschaftlichen, soziologischen und psychologischen Wissen und aufgrund ihrer einzigartigen Position im System Schule zwischen den beteiligten Instanzen vermitteln können. Inwiefern ihre Rolle ihnen erlaubt, die betroffenen Schüler:innen zu unterstützen, sich an präventiven Angeboten wie auch Interventionen zu beteiligen, welche Handlungsstrategien sich bei der innerschulischen Sozialen Arbeit mit schulabsentem Jugendlichen ergeben und wie die Kooperation der Professionen gelingen kann, wird im nachfolgenden Kapitel untersucht.

Oft muss Enttäuschung aufgefangen und verarbeitet werden. Stärken sind hervorzuholen, damit Schwächen erträglich werden. Schuldistanzierte brauchen ein Zuspätspielen von Chancen, Schule und Lernen positiv zu besetzen.
Karlheinz Thimm

4. Schulabsentismus und Schulsozialarbeit

In den bisherigen Ausführungen wurden Erklärungsansätze, Erscheinungsformen sowie Einfluss- und Risikofaktoren für schulabsentes Verhalten erläutert und zueinander in Beziehung gesetzt. Die großen Unterschiede in den Ursachen für Schulabsentismus und den Motiven von Jugendlichen, nicht oder unregelmäßig zur Schule zu gehen, erfordern verschiedene präventive und interventive Handlungsformen am Ort Schule oder außerhalb. In den nachfolgenden beiden Kapiteln werden Möglichkeiten der sozialarbeiterischen Auseinandersetzung mit dem Thema erläutert. Dabei wird zunächst die institutionalisierte Schulsozialarbeit untersucht, die aufgrund ihrer Position im System Schule und der Nähe zu den Jugendlichen andere Strategien – insbesondere in Bezug auf präventives Arbeiten und frühzeitige Interventionen – verfolgen kann, als sich dies für die außerschulische Jugendhilfe (Kapitel 5) darstellt, da die Jugendlichen dort meist erst nach langer schulischer Abwesenheit ankommen, das Verhalten sich mithin verstetigt hat und sowohl persönliche Probleme als auch negative Folgen oftmals eine Intensivierung erfahren haben.

Die Aufforderung der Sozialen Arbeit, sich mit dem Phänomen Schulabsentismus auseinanderzusetzen, ergibt sich aus den individuellen Bedarfs- und Problemlagen, die schulabsentes Verhalten bedingen, sowie der Abwendung möglicher negativer Langzeitfolgen, also der Prävention von Delinquenz, psychischer, sozialer oder anderer Probleme. Auch schulabsente Jugendliche haben ein Recht auf Bildung, Teilhabe und Unterstützung bei der Bewältigung von kritischen Lebenskonstellationen, für die Schulabsentismus als Bewältigungshandeln oftmals nur ein Symptom ist. Den Ausführungen zum Handlungsfeld Schulsozialarbeit seien einige grundlegende Überlegungen zu den Prinzipien Sozialer Arbeit vorangestellt:

Soziale Arbeit basiert auf den Prinzipien der universellen Menschenrechte sowie der Achtung der Würde aller Menschen. Diesem Selbstverständnis als Menschenrechtsprofession (Staub-Bernasconi) immanent ist das Ziel der Förderung von sozialer Gerechtigkeit in gemeinsamer gesellschaftlicher Verantwortung unter Beachtung und Akzeptanz von Vielfalt und Heterogenität. Soziale Arbeit unterstützt gesellschaftlichen und sozialen Wandel und zielt im Sinne von Empowerment bzw. Hilfe zur Selbsthilfe darauf ab, Menschen dazu zu befähigen, herausfordernde Lebenssituationen zu bewältigen und für ihr eigenes Wohlergehen zu sorgen. Dabei wird das Recht auf Selbstbestimmung ebenso

geachtet wie das Recht auf Beteiligung. Die Ansätze der Sozialen Arbeit sind systemisch, lösungs- und ressourcenorientiert und begreifen den Menschen ganzheitlich in den jeweiligen sozialen Strukturen, auf welche durch konsequentes Eintreten gegen Diskriminierung und für Gerechtigkeit (auch auf politischer Ebene) Einfluss ausgeübt wird. Das wissenschaftliche Fundament besteht in den Theorien der Sozialen Arbeit und wird ergänzt durch Wissen aus anderen Bezugsdisziplinen wie den Erziehungswissenschaften, der Psychologie oder den Sozialwissenschaften. In den Leitsätzen der International Federation of Social Workers (IFSW) und den berufsethischen Prinzipien des Deutschen Berufsverbandes für Soziale Arbeit e. V. (DBSH) werden diese anerkannten Grundsätze des beruflichen Handelns von Sozialarbeitenden festgehalten. (vgl. DBSH 2014: 29-34) Ferner finden sie ihren Ausdruck in Theorien der Sozialen Arbeit. Exemplarisch sei hier kurz auf die von Kaminsky (2018) formulierten Prinzipien sozialberuflichen Handelns hingewiesen: Neben dem bereits erwähnten Autonomieprinzip im Sinne der Achtung von Selbstbestimmung verweist sie mit den Prinzipien des Nicht-Schadens und der Fürsorglichkeit auf die Wahrung der Rechte und den Einsatz für die berechtigten Interessen der Klient:innen. Solidarität gegenüber ebenjenen auf der persönlichen wie gesellschaftlichen Ebene und eine gerechte und effektive Verteilung der eigenen Ressourcen werden darüber hinaus als handlungsleitende Prinzipien festgehalten und bedürfen einer beständigen Reflexion. (vgl. Kaminsky 2018: 183-190)

4.1 Grundlagen Schulsozialarbeit

Das Handlungsfeld Schulsozialarbeit wurde in den letzten Jahren und Jahrzehnten sukzessive immer weiter ausgebaut und hat sich fachlich etabliert. Dies scheint auch das Resultat eines Paradigmenwechsels zu sein, der Schule nicht mehr nur als Bildungsraum, sondern in Betonung der erzieherischen Funktion von Schule auch als „Handlungsraum für sozialpädagogische Maßnahmen [begriff], was vor allem in der institutionalisierten Schulsozialarbeit zum Ausdruck kommt.“ (Ricking/Hagen 2016: 131) Diesbezüglich kann zuweilen der Eindruck entstehen, dass Schulsozialarbeit vor allem dann „als Feuerwehr“ (Grams 2017: 226) gerufen oder eingesetzt wird, wenn Schulen übermäßig mit jugendlichem Problemverhalten wie Gewalt oder Schulabsentismus konfrontiert sind. Dabei liegen die Stärken von Schulsozialarbeit auch und gerade in der präventiven Arbeit mit allen Schulsehörden. Es gilt gemeinhin folgende Definition:

Unter Schulsozialarbeit wird ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen Bildungsbenachteiligung zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen. (Speck 2006: 23)

Schulsozialarbeit ist also im Idealfall ein fester Bestandteil als eigenständige Profession und Institution an Schulen und wirkt als gleichberechtigte Partnerin von Lehrkräften daran mit, bestmögliche Bedingungen für die kindliche/jugendliche Entwicklung in der Sozialisationsinstanz Schule anzustreben, was insbesondere das Angebot der Unterstützung und Beratung von Schüler:innen, Erziehungsberechtigten und Lehrkräften umfasst.

Die Träger:innenschaft von Schulsozialarbeit kann variieren: Die rechtlichen Rahmenbedingungen ergeben sich entweder aus den Schulgesetzen der Bundesländer oder aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII). Die Landesschulgesetze regeln einerseits die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule und bilden andererseits die Rechtsgrundlage für Schulsozialarbeitende, die beim Bundesland oder bei den jeweiligen Schulträger:innen (kommunale Körperschaften, z. B. die kreisfreie Stadt Köln) beschäftigt sind. Für Nordrhein-Westfalen gilt dies insbesondere für Schulsozialarbeitende an Gesamtschulen. Wenn die Träger:innenschaft der Schulsozialarbeit durch die Jugendhilfe besteht, dann gelten § 11 Abs. 3 Nr. 3 SGB VIII (schulbezogene Jugendarbeit), § 13 Abs. 1 SGB VIII (schulbezogene Jugendsozialarbeit) sowie die §§ 80 und 81 SGB VIII (Jugendhilfeplanung und strukturelle Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen) als Rechtsgrundlagen; die Träger:innenschaft kann durch öffentliche oder freie Träger:innen übernommen werden. (vgl. Krüger 2008: 156 f.; Speck 2014: 68-70) Die unterschiedlichen Organisationsformen haben jeweils spezifische Vor- und Nachteile, welche die alltägliche praktische Arbeit sowie die Position im System Schule bedingen (vgl. Speck 2014: 99-103).

Die Angaben zur Anzahl von Schulsozialarbeitenden und daran anknüpfend zur Versorgungsquote der Schulen mit Schulsozialarbeit variieren stark.¹⁰ Mindestens die Hälfte aller allgemeinbildenden Schulen hat keinerlei Unterstützung durch Schulsozialarbeit, viele Schulen teilen sich eine Fachkraft mit mehreren Schulen. Andererseits gibt es auch Schulen, an denen mehrere Sozialarbeitende im Team arbeiten und beispielsweise für unterschiedliche Jahrgänge zuständig sind. Insbesondere die besonders von Schulabsentismus betroffenen Hauptschulen sowie die Mehrheit der Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen haben eine:n Schulsozialarbeiter:in (vgl. Speck 2020: 27). Dennoch ist festzuhalten, dass Schulsozialarbeit bei ausgeprägten Problemlagen von vielen Schüler:innen zwangsläufig an Ressourcengrenzen stößt. Als problematisch zu bewerten ist, dass die Mehrheit der Beschäftigten auf Teilzeitstellen und in befristeten

¹⁰ So werden in der Kinder- und Jugendhilfestatistik 2020 für Nordrhein-Westfalen (NRW) im Jahr 2018 631 Beschäftigte der Schulsozialarbeit angegeben (vgl. Destatis 2020b: 52). Speck (2020: 26 f.) wiederum nennt für 2012 über 2.500 Schulsozialarbeitende in Nordrhein-Westfalen. Im Bundesland gibt es rund 5100 allgemeinbildende Schulen (vgl. Destatis 2020a: Tab. 1.2). Bezüglich der Versorgungsquote mit Schulsozialarbeit reichen die Angaben für NRW im Jahr 2011 von knapp einem Viertel (vgl. Speck 2014: 27) bis zur Hälfte aller allgemeinbildenden Schulen (vgl. Deutsches Jugendinstitut e. V. 2017: 16).

Anstellungsverhältnissen arbeitet (vgl. Deutsches Jugendinstitut e. V. 2017: 17 f.). Die Folgen können sein, dass die Fachkräfte unter Zeitdruck stehen oder Teile des vielfältigen Aufgabenspektrums wie (individuelle) Unterstützungs- und Beratungsangebote nur eingeschränkt bereitgestellt werden können, was sich vor allem an Schulen mit vielen schulabsenten Jugendlichen negativ auswirken kann. Zudem ist anzunehmen, dass die Befristung der Stellen von den Schulsozialarbeitenden als emotionale Belastung erlebt werden kann und die Planungssicherheit aller Beteiligten erheblich einschränkt. Außerdem ist die Arbeitssituation oftmals durch eine unzureichende Ausstattung mit räumlichen und finanziellen Ressourcen gekennzeichnet (vgl. Dunkake 2017: 30).

Wie in vielen Bereichen der Jugendhilfe können die personellen, finanziellen, träger:innen- und kooperationsbezogenen Rahmenbedingungen auch bei der Schulsozialarbeit erheblich variieren. Dennoch gelten bestimmte fachliche Grundsätze und Handlungsprinzipien, wobei manche davon arbeitsfeldunabhängige Grundsätze der Sozialen Arbeit sind und einige sich aus dem Handlungsfeld selbst ergeben. Schulsozialarbeit basiert auf dem Prinzip der *Freiwilligkeit*, das heißt Beratung und Unterstützung für Schulangehörige stellen ein Angebot dar, in der Regel¹¹ kann niemand dazu verpflichtet werden. Daran knüpft das Prinzip der *Niedrigschwelligkeit* an – die Erreichbarkeit in der Schule durch bestenfalls hohe Präsenzzeiten ermöglicht eine spontane und informelle Kontaktaufnahme; darüber hinaus sollte die Fachkraft auch am Morgen oder in den Pausen präsent sein und über geeignete Räumlichkeiten verfügen. Des Weiteren sind *Alltags- und Lebensweltorientierung* auch im Sinne einer Kenntnis der Herausforderungen der Lebensphase Jugend und soziokultureller Hintergründe maßgeblich für eine geeignete Angebots- und Beziehungsgestaltung, die in erster Linie dem Prinzip der *Prävention* folgt und die Lebens- und Lernbedingungen – das Schulklima – für Schüler:innen verbessern möchte, sodass beispielsweise Schulabsentismus gar nicht erst entsteht. In diesem Sinne sind die Angebote von Schulsozialarbeit *partizipativ* angelegt und werden ergänzt durch Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen, welche sich aus der *Gemeinwesenorientierung* von schulischer Sozialer Arbeit ergeben. Die Fachkräfte unterliegen der *Schweigepflicht*, nur unter Beachtung dieses Grundsatzes kann vertrauensvolle Beziehungsarbeit gelingen. Abschließend dazu sei das Spannungsfeld zwischen *Hilfe und Kontrolle* thematisiert, in dem sich alle Sozialarbeitenden befinden. Für Schulsozialarbeitende ist es aufgrund ihrer institutionalisierten Position in der Schule – welche nicht zuletzt Allokationsfunktionen erfüllt – umso wichtiger, sich nicht vereinnahmen zu lassen, indem sie einerseits Hilfen anbieten und andererseits beachten, dass jeder Mensch

¹¹ Die Organisationsstruktur im Sinne der Position im System Schule kann dazu führen, dass Kontaktaufnahmen empfohlen oder Schüler:innen bei Verhaltensproblemen zur Schulsozialarbeit geschickt werden. Selbstredend müssen auch Schulsozialarbeitende schulinterne Verhaltensregeln durchsetzen, es wird jedoch empfohlen, Sanktionen o. Ä. anderen Fachkräften zu überlassen. (vgl. Reinecke-Terner 2017: 27 f.)

Expert:in für die eigene Lebensrealität ist. Schulsozialarbeitende sind wie alle Fachkräfte der Jugendhilfe dazu verpflichtet, das Risiko möglicher Kindeswohlgefährdungen abzuschätzen. Beständige Reflexion sowie Supervisionen sind auch in diesem Arbeitsfeld angeraten. (vgl. Ziegele/Good 2019: 31; Speck 2014: 89-92)

4.2 Handlungsstrategien

Schulsozialarbeit bedient sich klassischer sozialarbeiterischer Handlungsformen wie sozialpädagogischer Einzelfallhilfe, Beratungsgesprächen, sozialpädagogischer Gruppenarbeit, offener Angebote, Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und schulischen Gremien sowie der Zusammenarbeit und Kooperation mit Schüler:innen, Erziehungsberechtigten, Lehrkräften und dem Gemeinwesen (vgl. Speck 2006: 23). Es lassen sich präventive und interventive Angebote und Maßnahmen unterscheiden.

Prävention von Schulabsentismus kann einerseits auf pädagogischer Ebene stattfinden, andererseits auch auf unterrichtlicher und organisatorischer Ebene. Auf *organisatorischer Ebene* geht es insbesondere um eine systematische, bestenfalls digitale Wahrnehmung und Dokumentation von Fehlzeiten, welche grundlegend für weitere präventive und interventive Schritte ist. Im Idealfall ist sie eingebettet in ein schulinternes Handlungskonzept gegen Schulabsentismus, in welchem das schulweit einheitliche Vorgehen festgehalten ist, mögliche schulische (und schulsozialarbeiterische) Maßnahmen definiert und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartner:innen sowie eine mögliche Rückkehrgestaltung geregelt sind (vgl. Ricking/Dunkake 2017: 119-126). Auf *unterrichtlicher Ebene* steht die methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts im Vordergrund. Selbstredend können Schulsozialarbeitende Lehrer:innen nicht auferlegen, wie sie ihren Unterricht zu gestalten haben, vielmehr geht es um die Sensibilisierung von Lehrkräften, dass ein lebensweltnaher, partizipativ gestalteter Unterricht durchaus präventiv wirken kann (vgl. Ricking/Albers 2019: 38). Neben der Wahrnehmung von Fehlzeiten – und umgekehrt der Wertschätzung von Anwesenheit in Schule und Unterricht – können die Thematisierung lebensweltnaher Probleme, der partizipative Einbezug des Gemeinwesens und des sozialen Umfelds der Schüler:innen, eine ausgeprägte Diversitätssensibilität und ganz allgemein die Wertschätzung von Jugendlichen als Menschen mit individuellem und kollektivem Erfahrungswissen den Schüler:innen zeigen, dass sie in der Schule wahr- und ernst genommen werden – es also einen Unterschied macht, ob sie zur Schule kommen – und somit stabilisierend auf den Schulbesuch wirken. Schulsozialarbeit kann und sollte diesbezüglich wichtige Impuls- und Ideengeberin sein.

Den weitaus größten Einfluss kann Schulsozialarbeit auf *pädagogischer Ebene* nehmen. Wie bereits ausgeführt wurde, ist das Schulklima ein wichtiger Faktor, der das Schulbesuchsverhalten beeinflussen kann. Werden Schüler:innen partizipativ am Schulleben beteiligt, herrscht zwischen den Schulseitigen ein wertschätzender Umgang und fühlen sich alle Beteiligten sicher in der Schule, dann sinkt das Risiko für schulabsentes Verhalten. Daher ist jede Form von Gewalt und Mobbing zu unterbinden und zu sanktionieren – insbesondere Schulverweiger:innen haben oftmals negative schulische Erfahrungen gemacht und bleiben aus Angst von der Schule fern. Schulsozialarbeitende können das soziale Klima in der Schule positiv beeinflussen und so auf der pädagogischen Ebene präventiv gegen Schulabsentismus vorgehen, indem sie für die Themen Schulklima und Schulabsentismus sensibilisieren, Impulse für eine Weiterentwicklung der Schulkultur geben, an Klassenräten teilnehmen, gemeinsame Projekte (mit Lehrkräften und ggf. außerschulischen Kooperationspartner:innen des Gemeinwesens) beispielsweise gegen Gewalt, Mobbing, Schulabsentismus umsetzen und so soziales Lernen ermöglichen, Kommunikation fördern und die Bindung an die Schule stärken. (vgl. Grams 2017: 231-233; Ricking/Albers 2019: 42-45)

Die Angebote von Schulsozialarbeit und ihre Mitwirkung im schulischen Leben zielen darauf ab, die Lebens- und Lernbedingungen am Ort Schule für die Schulseitigen zu verbessern, das Schulklima positiv zu beeinflussen, durch präventive Angebote der Entstehung und Verfestigung schulischer Probleme vorzubeugen sowie Beratungs- und Unterstützungsangebote für Schüler:innen in kritischen Lebenskonstellationen bereitzustellen: Präventiv gegen Schulabsentismus zu handeln, heißt also darauf hinzuwirken, dass Schule ein inklusiverer Ort wird und das Wohlbefinden der Schulseitigen gestärkt wird. Für viele Jugendliche – insbesondere für die Schulschwänzer:innen – ist Schule ein Ort, an dem sie nie richtig angekommen sind, der ihren Selbstwert permanent angreift und die Chancen für den legitimen Erwerb sozialer Anerkennung erheblich begrenzt. Dies gilt insbesondere für Jugendliche aus ressourcenarmen Elternhäusern, die schlechte Schulleistungen aufweisen. Oftmals treten diese in Verbindung mit oppositionellem Verhalten auf, wobei auch dieses sich begründen lässt:

Playing cool als (auch schulisch relevante) Fähigkeit zu demonstrieren, dass einen nichts und niemand so schnell erschüttern kann, ist bewältigungsstrategisches Zentrum. Muster des Keep und Playing cool reflektieren und transzendieren nicht nur potenzielle Stigmatisierung, sondern tragen womöglich auch der Chancenverengung in Bildungseinrichtungen Rechnung. [...] Das Sich-Absetzen von Forderungen und Erwartungen, der Rückzug auf sich selbst und seinesgleichen, die Distanzierung von Gefühlen der kränkenden Betroffenheit sind dem Grunde nach der Versuch, sich Größe und Souveränität bzw. das Erleben von Handlungsmächtigkeit – ggf. verstehbar als ‚Magical Solution‘ – zu verschaffen. In Floskeln bzw. durch Symbole der Überlegenheit und Lässigkeit wird in Institutionen, die Bedrohung erzeugen oder Scheitern generieren können, nicht selten durch Betroffene ein angehärtetes Selbstverständnis dargeboten. (Thimm 2000: 91)

An dieser Stelle werden handlungsrelevante Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit deutlich: Sowohl Verhaltensprobleme als auch (innerer) Rückzug von Schüler:innen sind

häufig das Resultat schulischer Prozesse und Erlebnisse und oftmals erste Anzeichen für die Entstehung schulabsenten Verhaltens. Jede dieser Verhaltensformen verfolgt dabei letztlich das Ziel, in einer den Selbstwert angreifenden Umwelt handlungsfähig zu bleiben. Es erscheint von großer Relevanz, dass Schulsozialarbeit dieses Verständnis des jugendlichen Problemverhaltens Schulabsentismus als Expertise in die Schulen einträgt und insofern Problembewusstsein schafft. Die Anforderungen, welche Schule und Lehrkräfte an die Schüler:innen stellen, weichen häufig von den Bedürfnissen und Wünschen derselben ab. Schulsozialarbeit übernimmt an dieser Stelle vor allem auf individueller Ebene „eine wichtige Binde- bzw. Haltefunktion und Mittlerrolle“ (Stüwe et al. 2015: 287). Diese lässt sich an drei Faktoren veranschaulichen.

Schulabsentismus ist oft Folge von Misserfolgserlebnissen im Unterricht oder von Konflikten mit Mitschüler:innen sowie Lehrkräften und insgesamt fehlender Möglichkeiten, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu sammeln. Hier kann Schulsozialarbeit über *niedrigschwellige Angebote* sozialer Gruppenarbeit versuchen, außerunterrichtliche Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Denkbar sind sowohl die Schaffung schulinterner Mitwirkungsmöglichkeiten in Projekten wie dem Schulgarten, der Cafeteria, der Schüler:innenzeitung usw. als auch offene jugendgerechte Einzel- und Gruppenaktivitäten mit Freizeitangeboten oder themenbezogenen Workshops o. Ä. zu Entspannung, Frustrabbau etc. (Stüwe et al. 2015: 289 f.; Thimm 2008: 316 f.)

„Die Fachkräfte für Schulsozialarbeit sind gefordert, bei den betroffenen jungen Menschen ein Mindestmaß an Bereitschaft und Lust am Lernen und am Schulkontext (wieder)herzustellen.“ (Stüwe et al. 2015: 289). Durch niedrigschwellige Angebote kann Schulsozialarbeit die Integrationsfunktion von Schule stärken, den Aufbau von sozialer Kompetenz fördern und benachteiligten Schüler:innen abseits des Unterrichts positive Erfahrungen in der Schule ermöglichen (vgl. Ricking/Hagen 2016: 132). Die gleichen Ziele am anderen Ort verfolgen Angebote und Projekte im Rahmen von Gemeinwesenarbeit. Diesbezüglich sind die Vernetzung und Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen und die Übernahme von Verantwortung für bestimmte Aufgaben im Gemeinwesen (z. B. Grünflächenpflege) oder die Durchführung von Projekten in den Einrichtungen selbst (z. B. Vorlesen oder Reparaturen von Spielgeräten in Kitas, Kreativprojekte mit Ateliers usw.) denkbar (vgl. Thimm 2008: 317). Im Rahmen dessen erfahren Schüler:innen soziale Anerkennung, machen Selbstwirksamkeitserfahrungen und können Kompetenzen auf- und ausbauen, die im schulischen Kontext entweder nicht gefragt sind oder sich gerade für diesen als nützlich erweisen können. Darüber hinaus erhalten Jugendliche außerschulische Identifikationsmöglichkeiten (vgl. ebd.). Sowohl inner- als auch außerschulische Angebote abseits des Unterrichts können für Schüler:innen, die unregelmäßig zur Schule kommen, einen Grund zum Schulbesuch darstellen

und die Bindung an die Schule verstärken. Insofern kann dieser Aspekt sowohl präventiv als auch interventiv verstanden werden.

Ähnlich verhält es sich bezüglich einer *nachhaltigen und vertrauensvollen Beziehungsarbeit*. Diese kann präventiv wirken, wenn (schulabsente) Jugendliche in der Fachkraft der Schulsozialarbeit eine unmittelbare Ansprech- und Vertrauensperson finden, niedrigschwellige und informelle Kontaktaufnahmen möglich sind und Schulsozialarbeitende Schüler:innen bei der Bewältigung von alltäglichen Problemen ebenso wie in kritischen Lebenssituationen zur Seite stehen. Beziehungsarbeit und Beratung sind dabei zwei Seiten einer Medaille:

Schüler mit unregelmäßigem Schulbesuch zeigen oft einen ausgeprägten Beratungsbedarf. Sie benötigen Informationen und Unterstützung zur Lösung ihrer Probleme, um Verhaltensalternativen (zu Flucht- oder Meidungshandlungen) zu entwickeln. [...] Mit der Unterstützung durch Beratung kann man die herausfordernde Situation anders interpretieren und dem Schüler können neue Optionen für das eigene Verhalten aufzeigen [sic]. (Ricking/Albers 2019: 47)

Insofern sind die individuelle Beratung und Begleitung von Schüler:innen von hoher Relevanz auch bei Interventionen. Dabei geht es sowohl um die erste Kontaktaufnahme und Gesprächsangebote bei unregelmäßigem Schulbesuch als auch darum, herauszufinden, welche inner- und außerschulischen Probleme hinter dem schulabsenten Verhalten stehen, sowie gemeinsam Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten und ggf. weiterführende Hilfsangebote zu unterbreiten (vgl. Thimm 2008: 319). Für eine vertrauensvolle Beziehungsgestaltung ist die Beachtung der Vertraulichkeit und Schweigepflicht auch gegenüber Lehrkräften unabdingbar (vgl. Stüwe et al. 2015: 289).

Zudem können Schulsozialarbeitende in ihrer Rolle als Expert:innen für Schulabsentismus auch *Ansprechpersonen für Lehrkräfte und Eltern* sein, die sich wegen des Schulbesuchsverhaltens Sorgen machen oder Beratungsbedarf aufweisen. Präventive Elternarbeit kann darin bestehen, gemeinsam mit den Klassenlehrer:innen bei Elternabenden auf die Relevanz des Schulbesuchs hinzuweisen, das Beratungsangebot der Schulsozialarbeit bekannt zu machen oder gemeinsame Projekte anzubieten: „Durch Beratung und Einbeziehung der Eltern in schulische Prozesse kann ihnen die kulturelle, wirtschaftliche und soziale Relevanz des Schulunterrichts für das zukünftige Leben der Kinder aufgezeigt werden.“ (Ricking/Dunkake 2017: 138) Wenngleich die Hauptverantwortung für den regelmäßigen Kontakt zu den Eltern aller Schüler:innen bei den Lehrkräften liegt und liegen muss, ist die Kooperation von Lehrkräften und Schulsozialarbeitenden bei der Elternarbeit auch deswegen sinnvoll, da Schulsozialarbeitende von Eltern oftmals eher als Vertrauenspersonen auch für persönliche oder familiäre Probleme wahrgenommen werden (vgl. Dunkake 2017: 38 f.).

Beim Umgang mit Schulabsentismus sind alle Fachkräfte an Schulen zur Kooperation aufgefordert; Schulabsentismus kann nicht allein von der Schulsozialarbeit behandelt

werden. Sie kann aber „eine vermittelnde, vernetzende, intermediäre Funktion“ (Thimm 2015: 122) übernehmen. Neben der innerschulischen Vermittlung zwischen Lehrkräften, Schüler:innen und Eltern zeigt sich diese Funktion von Schulsozialarbeit auch bezogen auf den Auf- und Ausbau von außerschulischen Kooperationen beispielsweise mit dem Schulpsychologischen Dienst, Angeboten der offenen Kinder- und Jugendhilfe, dem Gesundheits-, Ordnungs- und Jugendamt und weiteren schulnahen Einrichtungen (vgl. Ziegele/Good 2019: 27; Niemeyer 2017: 4). Schulsozialarbeitende sollten also Kooperationen mit dem Gemeinwesen und städtischen Einrichtungen aufbauen und pflegen und beispielsweise mit Einrichtungen der Jugendhilfe wie anderen Lernorten oder Familienberatungsstellen im Stadtteil vernetzt sein – nur so können sie mit diesen zusammenarbeiten und Schüler:innen und ihre Familien zielgenau weiterverweisen.

Mögliche Interventionen durch Fachkräfte der Schulsozialarbeit knüpfen an die ausgeführten Maßnahmen zur Prävention von Schulabsentismus an und setzen diese teilweise voraus bzw. werden durch sie erleichtert. Nur wenn Schulsozialarbeitende als schulische Ansprech- und Vertrauenspersonen wahrgenommen werden, werden Schüler:innen diese bei persönlichen Krisen oder schulischen Problemen und Konflikten, die zu Schulversäumnissen führen, aufsuchen. Andersherum erleichtert es Schulsozialarbeitenden den Erstkontakt mit schulabsenten Schüler:innen (sowie ihren Eltern), wenn die Beteiligten sich bereits kennen; Beratung ist mithin leichter möglich, wenn bereits ein Vertrauensverhältnis besteht. Allerdings ist es für Schulsozialarbeitende auch nicht möglich, beständig mit allen Schüler:innen in Kontakt zu sein oder bereits Informationen über Familie und Lebenswelt der betroffenen Schüler:innen zu haben. Bei auffälligen und gehäuft auftretenden Fehlzeiten sollte daher durch die Klassenlehrkraft oder die Fachkraft der Schulsozialarbeit als Erstes das *Gespräch mit dem oder der betreffenden Schüler:in* gesucht werden, um Informationen zu sammeln (vgl. Niemeyer 2017: 2). Wie bereits ausgeführt wurde, gibt es diverse Ursachen und Auslöser für schulabsentes Verhalten, die wiederum bedingt werden durch das Umfeld bzw. die Sozialisationsinstanzen der schulabsenten Jugendlichen und zu unterschiedlichen Erscheinungsformen führen. Daraus folgt, dass pädagogische Interventionen nur erfolgreich sein können, wenn zunächst eine Fallklärung in Form von Anamnese und Diagnose erfolgt. Denn schulisches Fernbleiben aufgrund der Einbindung in deviante Peer-Strukturen außerhalb der Schule verlangt andere Handlungsstrategien als Schulversäumnisse, die durch schulische Probleme bedingt werden oder auf elterliches Zurückhalten zurückgehen. Neben Einzelgesprächen mit den betreffenden Schüler:innen ist eine rasche *Kontaktaufnahme mit den Erziehungsberechtigten* wichtig: „Sie symbolisiert Interesse oder auch Besorgnis, verdeutlicht den Klärungsbedarf und bietet eine Gelegenheit für einen Gesprächstermin, in dem offene Fragen zu beantworten sind [...]“ (Ricking/Dunkake 2017: 121) Der

Einbezug der Erziehungsberechtigten dient also dazu, diese über das Verhalten der Jugendlichen zu informieren und für das Problem zu sensibilisieren, Informationen zu sammeln sowie eine „Einbindung der Herkunftsfamilie in Veränderungsprozesse“ (Stüwe et al. 2015: 288) soweit möglich zu gewährleisten. Zusätzlich gibt es die Möglichkeit von Hausbesuchen, welche sinnvoll sein können, wenn Eltern anders nicht erreicht werden oder schulische Gesprächsangebote nicht wahrnehmen. Sie sollten in Kooperation mit Lehrkräften oder anderen Jugendhilfeeinrichtungen durchgeführt werden (vgl. Thimm 2015: 121). In Einzelfällen können Schüler:innen, die möglicherweise in der Schule nicht mehr erreicht werden, auch an außerschulischen Orten aufgesucht werden (vgl. Grams 2017: 233). Die rasche niedrigschwellige Kontaktaufnahme zu schulabsenten Jugendlichen ist essenziell, um den Kontakt zur Schule nicht abreißen zu lassen und ein Beziehungs- und Beratungsangebot abseits der übrigen schulischen Akteur:innen zu machen, da diese aus Sicht der betreffenden Schüler:innen mitverantwortlich für den unregelmäßigen Schulbesuch sein können.

Werden in den Gesprächen mit schulabsenten Schüler:innen und ihren Eltern Veränderungsbedarfe offensichtlich, denen mit schulischen Unterstützungsmaßnahmen begegnet werden kann, so ist ein *gemeinsames Treffen* auf Einladung der Schulsozialarbeit mit den beteiligten Akteur:innen Schüler:in, Erziehungsberechtigte, Klassenlehrer:in und weiteren schulischen Fachkräften sowie gegebenenfalls bereits eingebundenen Kooperationspartner:innen sinnvoll. Dieses ressourcen- und lösungsorientierte Gespräch verfolgt sowohl das kurzfristige Ziel der Unterstützung des oder der Jugendlichen bei der Lebensbewältigung als auch das langfristige Ziel unter Einbeziehung individueller und kollektiver Ressourcen nach Möglichkeiten zu suchen, den regelmäßigen Schulbesuch wiederherzustellen. Denkbar sind unter anderem die Einbindung in Nachmittagsangebote oder Projekte der Schulsozialarbeit, die Vereinbarung regelmäßiger Beratungsgespräche für Schüler:innen ebenso wie für die Erziehungsberechtigten, die Erstellung von individuellen Stundenplänen, ein Klassenwechsel, die Schaffung von Anreizen für schulische Anwesenheit oder der abgesprochene und gezielte Einbezug von Mitschüler:innen, die als Lots:innen fungieren können und beispielsweise morgens gemeinsam den Schulweg bestreiten oder am Schuleingang warten (vgl. Thimm 2008: 319; Ricking/Dunkake 2017: 121 f.; Stüwe et al. 2015: 289 f.).

Wenn die Beratungs- und Unterstützungsangebote durch die Schulsozialarbeit allein nicht zu einer Stabilisierung des Schulbesuchs führen bzw. der vorhandene Unterstützungsbedarf die Möglichkeiten übersteigt, weder Schüler:in noch Eltern Problembewusstsein aufweisen oder das schulabsente Verhalten sich aus anderen Gründen bereits verfestigt hat, sollten *außerschulische Einrichtungen* hinzugezogen werden. Im besten Fall kann die Fachkraft der Schulsozialarbeit auf ein Kooperationsnetzwerk aus

verschiedenen Diensten im Gemeinwesen sowie bestehende Kommunikationsstrukturen mit Jugendhilfeeinrichtungen zurückgreifen. Nun kann je nach Kontext und Problemlage unter anderem der Einbezug des Schulpsychologischen Dienstes, von Erziehungsberatungsstellen oder von tagesstrukturierenden Maßnahmen am anderen Lernort sowie weiterer Angebote der Jugendhilfe sinnvoll sein. Schulsozialarbeitende können in diesen Fällen den Kontakt herstellen, weitervermitteln und Überzeugungsarbeit leisten (vgl. Stüwe et al. 2015: 291; Ricking/Dunkake 2017: 122 f.). Dabei ist zu betonen, dass die Einbeziehung des oder der Jugendlichen und der Eltern elementar ist und die Ziele und Vereinbarungen gemeinsam mit diesen erarbeitet werden sollten. Hier zeigt sich ein großer Vorteil von Sozialer Arbeit an Schulen: Anders als viele Lehrkräfte kann sie einerseits neben professionstheoretischen Kenntnissen auf Hintergrundwissen zu Einfluss- und Risikofaktoren zurückgreifen, die ein tiefgreifendes Verständnis jugendlichen Problemverhaltens ermöglichen, andererseits ist sie in Netzwerke eingebunden, die eine ziel- und passgenaue Vermittlung von Beratungs- und Unterstützungsangeboten für schulabsente Jugendliche und ihre Familien ermöglichen. Im Idealfall übernimmt die Fachkraft der Schulsozialarbeit zunächst die Koordination zwischen den beteiligten Akteur:innen und bleibt auch im weiteren Verlauf die Ansprechperson in der Schule für die Jugendlichen, ihre Familien und die Fachkräfte außerschulischer Maßnahmen (vgl. Thimm 2015: 120).

Wenngleich schulische und insbesondere schulsozialarbeiterische Interventionskonzepte zu Schulabsentismus selten vorhanden und bisher nicht evaluiert worden sind (vgl. Thimm 2008: 319), bieten die vorgestellten Maßnahmen sinnvolle Ansatzpunkte. Die Stärken von Schulsozialarbeit liegen dabei in der Kombination von wirksamen und nachhaltigen präventiven und interventiven Maßnahmen, deren Wirkung nachgewiesen wurde: An Schulen mit Schulsozialarbeit konnte nach vier Jahren sowohl eine Reduzierung der unentschuldigten Fehlzeiten als auch eine Erhöhung der Abschlussquote festgestellt werden¹² (vgl. Dunkake 2017: 35-44). Dies verdeutlicht den großen Einfluss, den Schulsozialarbeit nehmen kann, sowie die Relevanz von Jugendhilfe in der Schule und in Kooperation mit der Schule, die allerdings auch Herausforderungen bereithält.

¹² Diese Angabe bezieht sich auf das Landesprogramm „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“ des Landes Berlin in den Jahren 2011-2015. Zusätzlich dazu wurde in anderen Untersuchungen unter anderem auch die Wirkung von Schulsozialarbeit in Bezug auf die Schulqualität nachgewiesen (vgl. Speck 2014: 124-126), die sich wiederum indirekt auf das Schulbesuchsverhalten auswirken kann.

4.3 Zusammenarbeit Schule – Schulsozialarbeit

Die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und insbesondere Lehrkräften unterliegt diversen Herausforderungen. Beide Berufsgruppen haben unterschiedliche fachliche Hintergründe und Berufskulturen. Oftmals ist das Verhältnis durch ein hierarchisches Ungleichgewicht gekennzeichnet, welches sich zum Beispiel aus unterschiedlichen Anstellungsarten und Bezahlungen ergibt; Schulsozialarbeitende empfinden sich häufig als „Einzelkämpfer in fachfremder Organisation“ (Dunkake 2017: 30). Differenzen erwachsen auch aus der institutionellen Organisation und zeigen sich in entgegengesetzt liegenden Strukturprinzipien: So weisen Schulen anders als die Soziale Arbeit eine schwache Individualitäts- und Gemeinwesenorientierung auf, der Pflicht zum Schulbesuch steht die Freiwilligkeit der Angebote der Sozialen Arbeit gegenüber. (vgl. Krüger 2008: 155, 162 f.) Damit die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrkräften dennoch möglichst gut gelingt, sollten einige Voraussetzungen erfüllt sein:

Beide Berufsgruppen sollten Kenntnisse über die rechtlichen Grundlagen und Handlungsprinzipien der jeweils anderen Disziplin haben, um verstehen zu können, wie und aufgrund welcher Überlegungen gehandelt wird. Daran knüpft die Bereitschaft an, sich mit aufrichtigem Interesse und ohne Vorurteile der Position der anderen Disziplin zu nähern. Während es für Sozialarbeitende selbstverständlich scheint, sich selbst und die eigenen Handlungen zu reflektieren, fehlt oftmals die Fähigkeit zur Perspektivübernahme im Sinne einer Reflektion der Rolle der Lehrkräfte, welche andere Anforderungen an diese stellt. Sowohl Lehrkräfte als auch Schulsozialarbeitende arbeiten in der gleichen Institution mit der gleichen Zielgruppe und verfolgen gemeinsame Ziele wie die Unterstützung der Schüler:innen bei der Bewältigung der Herausforderungen der Lebensphase Jugend, bei der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung und bei anderen Entwicklungsaufgaben. Kinder und Jugendliche tragen gesellschaftliche Realitäten in die Schule hinein, denen in der Folge begegnet werden muss. Gerade deswegen sollten sie in der Schule nicht nur schulische, sondern auch lebensbezogene, kulturelle, soziale Kompetenzen aufbauen. Die Differenzen zwischen den Berufsgruppen Lehrkräfte und Schulsozialarbeitende sind somit als Stärken zu begreifen, aus denen die Chance erwächst, in der Zusammenarbeit für die Schüler:innen eine möglichst gute Förderung und Unterstützung (an)zubieten. (vgl. Speck 2014: 120 f.; Ricking/Hagen 2016: 133 f.)

Die Grundlage für eine gelingende Kooperation von Lehrkräften und Fachkräften der Schulsozialarbeit ist bezogen auf das Phänomen Schulabsentismus eine klare Aufgabenverteilung und Festlegung von Zuständigkeiten. Ähnlich wie bei Kooperationsvereinbarungen zwischen Schulsozialarbeit und Schule im Allgemeinen ist dabei für das spezifische Thema zu klären, wer wen bei welchen Fehlzeiten informiert und welche

nächsten Schritte abgestimmt unternommen werden. Im Rahmen eines schulischen Handlungskonzeptes erfolgt die transparente und klare Zuschreibung von Kompetenzen und die Festlegung von Abläufen und Maßnahmen der schulischen Fachkräfte, die als interdisziplinäres Team zusammenarbeiten. (vgl. Bott et al. 2017: 22-24) Die Herstellung des Erstkontakts zu den Schüler:innen durch Schulsozialarbeitende kann dabei ein sinnvoller Weg sein (vgl. Niemeyer 2017: 2), um mehr Informationen über die hinter dem Verhalten liegenden Ursachen zu sammeln und ein Beziehungsangebot abseits des Klassenzimmers zu unterbreiten. Hausbesuche und der Kontakt zu den Eltern dagegen können im Team mit Lehrkräften erfolgen (vgl. Thimm 2015: 121); die Übermittlung von verpasstem Lernstoff oder individuelle unterrichtliche Förderung sind Aufgaben der Lehrkräfte. Klare Absprachen und eine partnerschaftliche Zusammenarbeit auf Augenhöhe können interdisziplinäre Teams zu sehr wirkungsvollen Instrumenten bei schulabsentem Verhalten machen. Schulsozialarbeitende können dabei je nach Schule verschiedene Rollen übernehmen. Denkbar ist beispielsweise die Beratung und Schulung der Schulangehörigen (Schüler:innen, Eltern, Lehrkräfte, Ganztagsfachkräfte) zum Thema Schulabsentismus (vgl. Niemeyer 2017: 2) mit dem Ziel der Aufklärung und Sensibilisierung; auch gemeinsame Fortbildungen für alle beteiligten Fachkräfte zum Thema Schulabsentismus erscheinen sinnvoll (vgl. Stüwe et al. 2015: 292).

Die Kooperation von Schulsozialarbeitenden und Lehrkräften ist auf verschiedenen Ebenen anzustreben und kann die Wirkung von präventiven Angeboten und Interventionen bei Schulabsentismus erhöhen. Angebote wie Workshops und Projekte im Rahmen der Prävention sollten in den Unterricht eingebunden werden, auch die Teilnahme am Klassenrat durch die Schulsozialarbeit sollte von Lehrkräften angeboten und angestrebt werden. Tritt schulabsentes Verhalten bei Schüler:innen auf, kann der Austausch von beiden Berufsgruppen über die Hintergründe das Fallverstehen verbessern – sei es, weil verschiedene Informationen zusammengetragen werden oder berufskulturelle Unterschiede in den Sichtweisen abgeglichen werden. Zur Prävention von Schulabsentismus wird vermehrt sogenannte Übergangsbegleitung gefordert, also Unterstützung durch Schulsozialarbeit am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarschule (vgl. Thimm 2008: 319). Wie nachgewiesen wurde, ist schulabsentes Verhalten vor allem ein Problem an Sekundarschulen und kann unter anderem durch Probleme bei der Bewältigung dieses Übergangs begünstigt werden. Schulsozialarbeit kann aufgrund begrenzter Ressourcen an dieser Stelle nur tätig werden, wenn eine im besten Fall institutionsübergreifende Kooperation mit Lehrkräften beider Schulen erfolgt. Hierbei zeigt sich erneut die Relevanz der Vernetzung der Schulsozialarbeit im Stadtteil, welche auch den Kontakt zu Grundschulen miteinschließt. Schulsozialarbeitende können sich darüber hinaus bei der aktiven Rückkehrgestaltung einbringen. Die Rückkehr in die Schule kann

Jugendliche mit langen Fehlzeiten überfordern und verlangt ein sensibles Vorgehen sowie abgestimmte individuelle Maßnahmen wie Abholungen an der Schultür, die Einbindung in Schulprojekte, regelmäßige Gespräche usw. (vgl. Ricking/Dunkake 2017: 123 f.). Weder eine funktionierende Übergangsbegleitung noch eine gelingende Rückkehrgestaltung sind ohne die Kooperation von Schulsozialarbeitenden mit Lehrkräften und anderen Schulseitigen denkbar. Darin liegt nun das stärkste Argument für eine Zusammenarbeit von Fachkräften der Schulsozialarbeit mit Lehrkräften, da beide Berufsgruppen sowohl das direkte Ziel der Stabilisierung des Schulbesuchs als auch die indirekten Ziele wie die Schaffung möglichst guter Lern- und Lebensbedingungen am Ort Schule, um Jugendlichen die Möglichkeit eines Abschlusses zu eröffnen, teilen. Die unterschiedlichen berufskulturellen und fachlichen Hintergründe ergänzen sich dabei und vergrößern das gemeinsame Handlungsrepertoire. Voraussetzung für eine Zusammenarbeit ist allerdings, dass überhaupt Schulsozialarbeit an Schulen vorhanden ist. Wie nachgewiesen wurde, ist diese sinnvoll und wirksam. Daraus ergibt sich die Handlungsaufforderung an die Profession der Sozialen Arbeit insgesamt, sich auf politischer Ebene für den Ausbau von Schulsozialarbeit als „ein an die Schule strukturell dynamisch gekoppeltes, eigenständiges und schulerweiterndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit“ (Ziegele/Good 2019: 26) einzusetzen. Die Kooperation zwischen beiden Institutionen im Umgang mit Schulabsentismus ist dringend erforderlich, wobei die Schulsozialarbeit sich nicht zu sehr vereinnahmen lassen darf (wenngleich dies aufgrund besonderer Anstellungsverhältnisse, aus denen sich z. B. eine Weisungsbefugnis der Schulleitung ergibt, oftmals erschwert wird). Schulabsentismus stellt eine Herausforderung für alle schulischen Fachkräfte dar, eine einseitige Verlagerung der Verantwortung auf die Schulsozialarbeit ist zu vermeiden und aufgrund fehlender Ressourcen auch nicht tragbar. (vgl. Thimm 2015: 122)

Festzuhalten bleibt, dass Schulsozialarbeit als innerschulische Jugendhilfe versuchen kann, durch präventive und interventive Maßnahmen in Zusammenarbeit mit Schule und Lehrkräften die „Angebotslücken zwischen ‚dem ersten Schwänzen‘ (mit Zuständigkeit von Schule) und dem verfestigten Absentismus, der den/die Schüler/-in für Lehrer/-innen tendenziell kaum erreichbar werden lässt“ (ebd.: 121), zu verkleinern. Gleichzeitig ist es fachlich geboten, bei ausgeprägtem Schulabsentismus aufgrund besonderer Problemlagen und dem Scheitern schul(sozialarbeiter)ischer Maßnahmen auf das bestehende Netzwerk im Gemeinwesen zurückzugreifen und weitere Kooperationspartner:innen hinzuzuziehen. Diesbezüglich spielt die außerschulische Jugendhilfe eine wichtige Rolle, die nachfolgend betrachtet wird.

5. Schulabsentismus und außerschulische Jugendhilfe

Präventive und interventive Handlungsstrategien gegen Schulabsentismus können auf verschiedenen Ebenen ansetzen, am Lernort Schule oder außerhalb verortet sein, und zeichnen sich durch einen unterschiedlichen Grad an Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe aus. Schulabsente Schüler:innen bleiben der Schule aus individuell verschiedenen Gründen fern. Sie befinden sich in divergierenden (kritischen) Lebenskonstellationen und weisen dementsprechend große Differenzen in ihren Hilfebedarfen auf. Darin zeigt sich die Komplexität des Phänomens Schulabsentismus, welche darüber hinaus ihren Ausdruck im breiten Angebotsspektrum der außerschulischen Jugendhilfe zu dem Thema findet. Trotz Unterschieden in den Entstehungsbedingungen schulabsenten Verhaltens gibt es einige verbindende Faktoren bzw. Voraussetzungen, welche das Aktivwerden oder die Hinzuziehung der außerschulischen Jugendhilfe bedingen: Im Allgemeinen ist dies der Fall, wenn die Ursachen und Auslöser von Schulabsentismus vor allem außerhalb der Schule verortet sind. So sollte die außerschulische Jugendhilfe hinzugezogen werden, wenn im Rahmen der Erscheinungsform des elterlichen Zurückhaltens Schüler:innen durch ihre Familien zum Fernbleiben aufgefordert oder darin bestärkt werden und auch durch schulische Gespräche kein Problembewusstsein bei den Erziehungspersonen geschaffen werden kann. Gleiches gilt, wenn deutlich wird, dass bei den Jugendlichen basale Bedürfnisse nach Zugehörigkeit, Anerkennung und Sicherheit im familialen Rahmen nicht befriedigt werden können oder die Familie anderweitig erhöhten Unterstützungsbedarf aufweist. Weiterhin sollte ein Einbezug der außerschulischen Jugendhilfe erfolgen, wenn schulabsente Schüler:innen keinerlei schulische Bezugspersonen haben, also weder auf der Peer-Ebene auf Freundschaften oder Vertrauenspersonen – die ja auch mögliche Unterstützungsressourcen darstellen – zurückgreifen können noch eine vertrauensvolle Beziehung zu Lehrkräften oder der Fachkraft der Schulsozialarbeit besteht und entsprechende Gesprächs- und Beziehungsangebote abgelehnt wurden bzw. die Schüler:innen nicht erreicht haben. Solche Jugendlichen zeichnen sich meist durch eine große räumliche und emotionale Distanz zur Schule aus. Teilweise ist der Kontakt völlig abgerissen und es hat sich ein „abgekoppeltes Wertesystem“ (Thimm 2008: 320) entwickelt – die Abwesenheit von Schule erscheint folgerichtig und als einzige Verhaltensoption. Der Schulbesuch wird im individuellen Erleben ausschließlich als belastend wahrgenommen, mit negativen Emotionen oder Ängsten verknüpft und stellt sich somit als sinnlos dar. Zudem können die Problemkonstellationen und

Unterstützungsbedarfe so vielfältig sein, dass eine intensive Betreuung notwendig wird. (vgl. Thimm 2008: 320; Thimm 2015: 115 f.)

Sind ein oder mehrere dieser Faktoren gegeben, übersteigt dies sowohl die schulischen als auch die schulsozialarbeiterischen Interventionsmöglichkeiten und Ressourcen.

Im Folgenden geht es daher um die vielfältigen Angebote der außerschulischen Jugendhilfe, die folglich nicht am Lernort Schule realisiert werden. Es existiert eine große Bandbreite an möglichen Unterstützungsmaßnahmen, welche auf unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen beruhen. In Abhängigkeit unter anderem vom Alter und dem Grad der Verfestigung des schulabsenten Verhaltens richten sich mögliche Maßnahmen nach dem individuellen Hilfebedarf der Schüler:innen; je nach Erscheinungsform und begleitenden Problemkonstellationen können für verhaltensauffällige Schulschwänzer:innen andere Maßnahmen angeraten sein als für psychisch beeinträchtigte Schulverweiger:innen. In diesem Kapitel werden zunächst verschiedene kooperative Hilfen betrachtet, in deren Rahmen die Jugendhilfe unterschiedliche Funktionen übernimmt und die teilweise auch parallel zum (unregelmäßigen) Schulbesuch stattfinden. Anschließend erfolgt die nähere Auseinandersetzung mit Angeboten der Jugendhilfe am anderen Lernort. Auch für die außerschulische Jugendhilfe gelten jene bereits ausgeführten Handlungsmaximen und Prinzipien der Sozialen Arbeit wie Alltags- und Schüler:innenorientierung, Niedrigschwelligkeit, Freiwilligkeit und Vertraulichkeit.

5.1 Kooperative Hilfen

Nach § 1 Abs. 1 SGB VIII hat jeder junge Mensch ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Die Jugendhilfe trägt zur Verwirklichung dieses Rechts bei, indem junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung gefördert werden und Benachteiligungen entgegengewirkt wird, Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützt werden sowie Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl geschützt werden. Weiterhin strebt die Jugendhilfe die Schaffung positiver Lebensbedingungen für Kinder, Jugendliche und ihre Familien an. (vgl. § 1 Abs. 3 SGB VIII) Die Leistungen der Jugendhilfe umfassen die §§ 11 – 41 SGB VIII. Da Schulabsentismus im Kinder- und Jugendhilfegesetz nicht explizit genannt wird, ergeben sich mögliche Maßnahmen aus den individuellen und familialen Problemlagen der Jugendlichen und ihrer Familien: „Die Jugendhilfe mit dem Ziel der Integration bei sozialer Benachteiligung besitzt im Falle von Schulabsentismus durch Familien unterstützende, Freizeit strukturierende und Alltagsbewältigung fördernde Maßnahmen einen hohen Stellenwert.“ (Ricking 2014: 119)

In den bisherigen Ausführungen ist deutlich geworden, dass es vielfältige Entstehungsbedingungen und diverse Einfluss- und Risikofaktoren für Schulabsentismus gibt. Das Fernbleiben von der Schule kann familiäre Gründe haben, sich aus einer psychischen Beeinträchtigung wie Schulphobie ergeben oder auch Folge von schulischen Negativerlebnissen sein; zumeist wirken mehrere Faktoren zusammen. Es ist höchst unterschiedlich, ob und wann schulabsentes Verhalten auffällt und wie darauf durch das persönliche Umfeld, die Schule, die Schulsozialarbeit oder weitere Akteur:innen reagiert wird. Dementsprechend werden mögliche Unterstützungsmaßnahmen früher oder später eingefordert, angeboten oder implementiert; sie setzen an unterschiedlichen Bereichen an und verfolgen verschiedene Ziele. Die Übergänge in Hilfekontexte sind oftmals fließend und teilweise sind die individuellen und familialen Problemlagen so vielschichtig, dass Schüler:innen und ihre Familien auch unabhängig vom Problemverhalten Schulabsentismus bereits Erfahrungen mit *sozialpädagogischen Maßnahmen der Jugendhilfe* gemacht haben oder beispielsweise schon ein Klinikaufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie erfolgt ist. Angebote der Jugendhilfe können also die Arbeit mit schulabsenten Jugendlichen und ihren Familien beinhalten, ohne dass der unregelmäßige Schulbesuch das „drängendste“ Problem ist und die Hilfe explizit auf das jugendliche Problemverhalten zielt: Vielfach wird dieses nur als Symptom sichtbar. In jenen Fällen können Angebote der Familienbildung und Beratung zu allgemeinen Fragen der Erziehung und Entwicklung junger Menschen mit dem Ziel der Förderung der Erziehung in der Familie (vgl. § 16 SGB VIII) oder Unterstützungsleistungen der Jugendhilfe im Rahmen der Hilfen zur Erziehung (§§ 27 ff. SGB VIII) Bedeutung erlangen. Denkbar sind insbesondere Erziehungsberatung (§ 28), die Einsetzung eines Erziehungsbeistandes/Betreuungshelfers (§ 30) oder einer sozialpädagogischen Familienhilfe (§ 31) (vgl. Ricking 2014: 123): „Fallbezogene familien-gerichtete Lösungsstrategien drehen sich um die Aufarbeitung familialer Konflikte, das Nachholen von Entwicklungsprozessen, die Herstellung stabiler Beziehungen, die Steigerung von familialer Zeitinvestition und von erzieherischen Kompetenzen.“ (Thimm 2004: 223) In erster Linie geht es bei solchen Hilfen also um die Herstellung von Lebenskonstellationen, die einen regelmäßigen Schulbesuch überhaupt erst ermöglichen können. Die Beratung zu und Vermittlung von möglichen Hilfen geschieht dabei oftmals durch Fachkräfte der Jugendhilfe, sei es in Erziehungsberatungsstellen, durch das Quartiersmanagement oder durch Schulsozialarbeitende.

Auch die *Kinder- und Jugendpsychiatrie* erlangt im Kontext von Schulabsentismus Bedeutung. Wie dargestellt sind insbesondere bei der Erscheinungsform Schulverweigerung psychische Störungen mitverursachend für schulabsentes Verhalten. Diese entwickeln sich oftmals als Folge von Ängsten und Depressionen und zeigen sich meist durch Rückzug aus alltäglichen Lebenskontexten, wobei die Störungsbilder äußerst vielfältig

sein können. Als therapeutische Ansätze gelten unter anderem Gesprächstherapie und Verhaltenstherapie, vor allem Konfrontationsstrategien und Desensibilisierungstechniken wurden zur Behandlung von psychischen Störungen im Zusammenhang mit Schulabsentismus bereits erfolgreich eingesetzt. (vgl. Ricking/Dunkake 2017: 138 f.; Ricking 2014: 131 f.) Viele Schulverweiger:innen verbringen im Laufe ihrer Jugend einen Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Daraus ergibt sich, dass diese ebenso wie niedergelassene Psycholog:innen und der Schulpsychologische Dienst wichtige Kooperationspartner:innen von Schulen und Fachkräften der Jugendhilfe sind, zwischen denen ein regelmäßiger Informationsaustausch stattfinden sollte. Besonders relevant wird dies im Kontext von Hilfen nach § 35a SGB VIII (Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche). Diese werden gewährt, wenn nach ärztlicher Diagnose die seelische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen mit hoher Wahrscheinlichkeit für einen längeren Zeitraum vom für das Lebensalter typischen Zustand abweicht oder abzuweichen droht und daher eine Beeinträchtigung der gesellschaftlichen Teilhabe zu erwarten ist (vgl. Abs. 1). In Bezug auf Schulabsentismus wird argumentiert, dass ohne einen regelmäßigen Schulbesuch kein Abschluss und ohne diesen keine Berufsausbildung möglich ist, die wiederum als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe gesehen wird (vgl. Ricking/Dunkake 2017: 136): „In diesem Sinne sind beständige schulmeidende Verhaltensmuster Ausdruck einer seelischen Behinderung bzw. einer Bedrohung der seelischen Gesundheit, die die Chancen der Verwirklichung einer zukünftig befriedigenden Lebensweise innerhalb gesellschaftlicher Bezüge eminent beeinträchtigen.“ (ebd.) Aus § 35a SGB VIII ergibt sich somit eine Kooperationsverpflichtung zwischen Kinder- und Jugendhilfe sowie kinder- und jugendpsychiatrischen Fachkräften insbesondere in den Fällen, in denen zusätzlich Hilfen zur Erziehung zu leisten sind (vgl. Abs. 4). Bei Betrachtung der Projektlandschaft für schulabsente Jugendliche zeigt sich jedoch, dass nur wenige Projekte auf Grundlage von § 35a SGB VIII arbeiten, was darauf hindeutet, dass jene Rechtsgrundlage im Kontext von Schulabsentismus selten zur Anwendung kommt.

Weiterhin sind Träger:innen der Jugendsozialarbeit wichtige Akteur:innen im Kontext von Hilfen zur Vermeidung von Schulabsentismus. So wurde von ihnen beispielsweise das Programm „*Schulverweigerung – Die 2. Chance*“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), welches in den Jahren 2006-2014 mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert wurde, umgesetzt. Zielgruppe des Programms waren Schüler:innen, welche die Schule aktiv oder passiv verweigern bzw. schwänzen, angestrebt wurde die Reintegration in eine Regelschule. (vgl. BMFSFJ 2013: 6) Die Schüler:innen wurden unter anderem von Schulen, Schulsozialarbeitenden oder Jugendämtern an bundesweit etwa 200 Koordinierungsstellen vermittelt (vgl. Mutke 2009: 71). Durch Fachkräfte der Jugendhilfe erfolgte dort im Rahmen von Gesprächen

mit den Schüler:innen und ihren Familien und unter Einbeziehung möglicher Ressourcen die Ermittlung des Hilfebedarfs, die Aufstellung eines individuellen Förder- und Entwicklungsplans und die Weitervermittlung an passende Unterstützungsangebote (vgl. BMFSFJ 2013: 6 f.; Geiling 2009: 126). Die Bandbreite möglicher Hilfen richtete sich dabei nach den individuellen Problemlagen und konnte von Hausaufgabenbetreuung und Nachhilfe zum Abbau von Lerndefiziten über die Teilnahme an einem Selbstbehauptungstraining bis zur Vermittlung in tagesstrukturierende andere Lernorte reichen. Die Fachkräfte in den Koordinierungsstellen fungierten während der gesamten Zeit als Case Manager, neben der Koordination der Hilfen und der Sicherstellung der Kooperation und Kommunikation zwischen allen beteiligten Akteur:innen wie Schule, Elternhaus und den Projekten waren sie vor allem persönliche Ansprechpersonen für die teilnehmenden Jugendlichen. (vgl. große Sextro 2016: 168 f.)

Dieses Programm zeigt anschaulich, wie Kooperation zwischen Schulen und außerschulischer Jugendhilfe gelingen kann: Nachdem aufmerksame Lehrkräfte und Schulsozialarbeitende schulabsente oder Schulabsentismus gefährdete Schüler:innen identifiziert haben und die schuleigenen präventiven und interventiven Möglichkeiten ausgeschöpft wurden, erfolgt die Vermittlung der Jugendlichen an die Fachkräfte in den Koordinierungsstellen, die in Kooperation mit allen Beteiligten passgenaue Hilfen anbieten und als Ansprechpersonen zur Verfügung stehen, sodass der Kontakt zwischen Schule, Jugendlichen und Elternhaus sowie den beteiligten Jugendhilfeprojekten permanent besteht. Trotz einer Erfolgsquote von 60-75 % erfolgreich reintegrierter Schüler:innen (vgl. BMFSFJ 2013: 36 f.) wurde das Programm in dieser Form nicht fortgesetzt; der Anteil von schulabsenten Jugendlichen am Nachfolgeprogramm „JUGEND STÄRKEN im Quartier“ beträgt nur noch 12 % (vgl. Deutscher Bundestag 2020: 2).

Während die Koordinierungsstellen des vorgestellten Programms vor allem an Projekte verweisen, die eine Unterstützung und Stabilisierung der schulabsenten Jugendlichen mit dem Ziel der Reintegration in eine Regelschule anstreben, bieten *Jugendwerkstätten* eine Alternative zum Schulbesuch für jene Jugendlichen, die sich bereits im letzten Schulbesuchsjahr befinden, deren Reintegration in eine Regelschule weder wahrscheinlich noch sinnvoll erscheint und die daher auf eine bevorstehende Berufsausbildung (in bestimmten Fällen auch auf einen Abschluss) vorbereitet werden. Jugendwerkstätten bestehen bereits seit den 1970er-Jahren und „bieten Jugendlichen sozialpädagogische Hilfen, die ihre schulische und berufliche Ausbildung sowie die Eingliederung in die Arbeitswelt und die soziale Integration fördern. Gefördert werden hier speziell Kompetenzen, die für eine berufliche Integration notwendig sind.“ (Kaiser 2011: 75) Als Angebote der Jugendsozialarbeit bzw. Jugendberufshilfe nach § 13 SGB VIII zeichnen sich Jugendwerkstätten durch ihre große Praxisnähe aus. Die Teilnehmenden können – zum

Teil in Kooperation mit Betrieben – in werkpraktischen Tätigkeiten unter Anleitung von Handwerker:innen Erfahrungen sammeln und sich so für ihre berufliche Zukunft orientieren. Sozialpädagogisch begleitet und unterstützt werden sie dabei durch Fachkräfte der Jugendhilfe. (vgl. Kaiser 2011: 75; Ricking 2014: 132 f.) Der anhaltende Erfolg von Jugendwerkstätten ist ein weiterer Beleg für die Bedeutung der fachlichen Einflussnahme der Jugendhilfe auf schulische und berufsvorbereitende Kontexte. Nur in Verbindung von praxisnahen Tätigkeiten und sozialarbeiterischer Unterstützung können die Jugendlichen sowohl für ihre berufliche Zukunft vorbereitet werden als auch in ihrer individuellen Persönlichkeitsentwicklung und Lebensbewältigung unterstützt werden. Die Vermeidung von Ausbildungslosigkeit leistet zudem einen nachhaltigen Beitrag zur sozialen Integration schulabsenter Jugendlicher.

Es zeigen sich also vielfältige Einflussmöglichkeiten und Handlungsstrategien der außerschulischen Jugendhilfe im direkten oder indirekten Umgang mit dem Phänomen Schulabsentismus. Mittlerweile existieren viele verschiedene Projekte und Maßnahmen für schulabsente Jugendliche, in welche die Jugendhilfe unterschiedlich stark involviert ist: Sozialarbeitenden begegnet das Thema Schulabsentismus in Erziehungsberatungsstellen, in der Kinder- und Jugendpsychiatrie oder in Jugendwerkstätten. Voraussetzung für den Erfolg kooperativer Hilfen ist dabei eben jene Kooperation zwischen den Fachkräften der unterschiedlichen Disziplinen: „Die Abstimmung der Akteure ist elementar“ (Ricking/Dunkake 2017: 123) und erleichtert die Erreichung der sozialpädagogischen Ziele. Die Fachkräfte der Jugendhilfe vermitteln dabei insbesondere anwaltschaftlich zwischen den Jugendlichen (und ihren Familien) sowie anderen Akteur:innen.

Die hier dargestellten kooperativen Hilfen sollen einen Eindruck von der Bandbreite möglicher Angebote vermitteln, wenngleich es zudem Projekte gibt, die sich wiederum auf andere gesetzliche Grundlagen beziehen oder spezielle Zielgruppen (z. B. Analphabet:innen, Geflüchtete) ansprechen. Ebenfalls nach § 13 in Verbindung mit den §§ 11 und 14 SGB VIII arbeitet beispielsweise die hier zur Vollständigkeit aufgenommene *mobile Jugendsozialarbeit*. Diese „geht an Treffpunkte von Schwänzerinnen und Schwänzern und spricht sie an. Es muss Fachkräfte geben, die in die Milieus gehen, die jungen Menschen holen, begleiten und zurück geleiten.“ (Thimm 2004: 223) Obwohl dies ein kluger Ansatzpunkt ist, scheint die mobile Jugendsozialarbeit in der Praxis allerdings nur eine untergeordnete Rolle zu spielen. Darüber hinaus braucht es selbstredend Projekte, in welche die Jugendlichen vermittelt werden können.

Im folgenden Kapitel werden daher mit den anderen Lernorten jene Einrichtungen betrachtet, die den größten Anteil an der Projektlandschaft zum jugendlichen Problemverhalten Schulabsentismus ausmachen und in denen die Jugendhilfe weitreichende Aufgaben übernimmt.

5.2 Andere Lernorte

Unter den in diesem Abschnitt vorgestellten anderen Lernorten (teilweise auch: alternative Beschulungseinrichtungen) werden Projekte und Maßnahmen für schulabsente Jugendliche zusammengefasst, die bereits mehrere Monate (oder länger) unregelmäßig oder gar nicht zur Schule gehen, folglich nicht für schulische oder schulsozialarbeiterische Interventionen erreichbar sind und erhöhten Unterstützungsbedarf in verschiedenen Lebensbereichen aufweisen. Einige Projekte bestehen seit den 1990er-Jahren, die Mehrzahl hat sich erst mit steigendem öffentlichen Bewusstsein für das Phänomen Schulabsentismus ab Mitte der 2000er-Jahre oder danach etabliert. Gemeinsam ist ihnen die Zielgruppe von Schüler:innen ab dem 12. – 14. Lebensjahr, die zumeist Haupt- oder Förderschulen besuchen und hohe Fehlzeiten aufweisen. (vgl. Ricking 2014: 126) Einige Angebote werden in gemeinsamer Verantwortung von Schulen und Jugendhilfe durchgeführt, indem Schulen/Schulämter den lernpädagogischen Bereich und die Jugendhilfeträger:innen den sozialpädagogischen Bereich verantworten (vgl. Müller/Wegener 2004) – der Vorteil daran ist, dass die schulischen Leistungen am anderen Lernort in diesen Fällen vollständig anerkannt werden (vgl. Kantak 2016: 162).

Im Folgenden wird dagegen jene Mehrzahl der Projekte betrachtet, die in Träger:innenschaft der Jugendhilfe und von dieser in alleiniger Verantwortung realisiert werden. Rechtliche Grundlage für die meisten dieser Projekte ist § 27 in Verbindung mit § 29 SGB VIII (vgl. Kaiser 2011: 75): Im Rahmen von Hilfen zur Erziehung soll soziale Gruppenarbeit Jugendliche bei der Bewältigung von Entwicklungsschwierigkeiten und Verhaltensproblemen unterstützen und die Entwicklung der Jugendlichen durch soziales Lernen in der Gruppe fördern (vgl. § 29 SGB VIII).

Die Schüler:innen gelangen unter Beteiligung von Jugendamt, Schulsozialarbeit, Eltern, Beratungsstellen, Kinder- und Jugendpsychiatrien oder aus eigenem Wunsch zu den Projekten. Voraussetzung für die Teilnahme ist die Einwilligung der Erziehungsberechtigten und der Jugendlichen selbst, da das Prinzip der Freiwilligkeit gilt. Weiterhin sollte ein Mindestmaß an Kooperations- und Mitwirkungsbereitschaft auch und insbesondere der Eltern vorhanden sein (Hofmann-Lun/Michel 2004: 235). Um Verbindlichkeit herzustellen, kann neben den in Hilfeplangesprächen mit dem Jugendamt und möglichen weiteren Akteur:innen formulierten Förder- und Hilfeplanziele der Abschluss eines Vertrags zwischen den Projektmitarbeitenden und den Jugendlichen sinnvoll sein (vgl. Geiling 2009: 127). In den ersten Wochen geht es dann im Rahmen von niedrigschwelliger Anbindungsarbeit in erster Linie darum, Vertrauen aufzubauen und Motivation herzustellen.

Die häufig dreigliedrige Angebotsstruktur ist meist wie folgt aufgebaut: Im Rahmen der *lernpädagogischen Angebote* oder Unterrichtseinheiten erhalten die Jugendlichen die Möglichkeit, sich in Kleingruppen und in einem geschützten Rahmen mit individuell angepassten „voraussetzungsadäquaten“ (Ricking/Dunkake 2017: 143) und stark lebensweltorientierten schulischen Inhalten zu beschäftigen. Obgleich sich einige Projekte an den Kernlehrplänen orientieren, stehen die Inhalte weniger im Vordergrund. Vielmehr geht es darum, „das Lernen wieder zu lernen“ (Popp 2009: 194), also Arbeitstechniken einzuüben und unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen neue Lernmotivation auf- und alte Ängste abzubauen. Die Jugendlichen werden dabei in die Unterrichtsgestaltung miteinbezogen und können sich entsprechend der individuellen Konzentrationsfähigkeit und des jeweiligen Leistungsstands auch mit selbstgewählten Themen beschäftigen. (vgl. ebd.; Ricking/Albers 2019: 78 f.) Um Erfolgserlebnisse zu begünstigen, die wiederum jugendliche Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen wie auch das Selbstbewusstsein stärken, sind die Unterrichtsinhalte erst einmal weniger relevant. Abgesehen davon gibt es durchaus Schüler:innen, die kaum Lerndefizite aufweisen und äußerst motiviert sind, zu lernen – hier lag der Grund für den unregelmäßigen Schulbesuch beispielsweise in negativen schulischen Erfahrungen wie Mobbing – auch diese Jugendlichen profitieren von der individuellen Förderung in einem sicheren Umfeld.

Ein Ziel der Projekte ist es, durch intensive Förderung Lerndefizite abzubauen und so auf die Reintegration in eine Regelschule und auf den Erwerb eines Schulabschlusses vorzubereiten. Für die Zeit der Teilnahme an der Maßnahme – meist 1-2 Jahre – bleiben die Jugendlichen formal Schüler:innen ihrer Schule,¹³ sind oftmals auch weiterhin über diese versichert und können im Rahmen von Reintegrationen auch an diese zurückkehren (vgl. Hofmann-Lun/Michel 2004: 235; Müller/Wegener 2004: 296). Für viele der Teilnehmenden ist die Rückkehr an ihre Herkunftsschule aber keine Option, da sie diese entweder aufgrund psychischer Beeinträchtigungen wie Schulangst (vgl. Grewe 2010: 15) oder wegen negativer Erfahrungen wie schulischer Misserfolge, ungelöster Konflikte mit Lehrer:innen und Mitschüler:innen oder erfahrenen Selbstwertschädigungen aufgrund von Etikettierungsprozessen ablehnen. Darüber hinaus kann sich eine Reintegration auch aufgrund des Alters bei der Aufnahme und der Dauer des Verbleibs im Projekt als nicht sinnvoll darstellen und wird von den Jugendlichen häufig auch wegen nötiger Klassenwechsel und des großen Altersunterschieds sowie fehlender sozialer Kontakte abgelehnt (vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002: 216). Kommt es zu einer Reintegration, dann sollte diese in Gesprächen mit den Schüler:innen und in enger Kooperation mit den

¹³ In den Projekten selbst können die Jugendlichen allerdings keine schulischen Leistungen in Form von Klausuren o. Ä. erbringen.

Fachkräften der (neuen) Schule gut vorbereitet werden, „denn eine Rückkehr an die Regelschule aus diesem Setting, das einen gewissen Schonraum bietet, ist eine erhebliche Schwelle, die zu überschreiten erfahrungsgemäß einen hohen Krafteinsatz aller Beteiligten erfordert und bei einem Teil der jungen Menschen nicht mehr gelingt.“ (Kantak 2016: 162) Für Jugendliche, die nicht an eine Schule zurückkehren wollen oder können, gibt es in einigen Projekten die Möglichkeit zur Vorbereitung auf den Haupt- oder Real schulabschluss, welcher im Rahmen von Fremdenprüfungen/Externenprüfungen außerhalb der Einrichtungen abgelegt wird (vgl. Kaiser 2011: 74).

Da diese Möglichkeit aber aus verschiedenen Gründen nicht für alle Teilnehmenden in Frage kommt und auch Reintegrationen nicht immer sinnvoll und praktikabel sind, bieten die *berufs- und werkpädagogischen Angebote* Jugendlichen die Möglichkeit, sich in verschiedenen berufsbezogenen Bereichen auszuprobieren und Erfahrungen zu sammeln. Kennzeichnend für diesen Bereich ist die Verbindung von Theorie und Praxis, indem im Rahmen von Projektarbeit Lerninhalte mit konkreten praktischen Herausforderungen verknüpft werden. (vgl. Popp 2009: 197 f.) Am Ende des Arbeitsprozesses steht ein Produkt, welches angefasst und verschenkt werden kann oder – wie beispielsweise ein Hochbeet oder Möbel – bei Verbleib im Projektstandort einen Nutzen erfüllt. Insbesondere ältere Schüler:innen können so abseits schulischer Inhalte Erfolgserlebnisse erfahren und sich mit der späteren Ausbildungs- und Berufswahl auseinandersetzen. Der Anteil, den die berufspädagogischen Angebote in den verschiedenen Projekten einnehmen, variiert in Abhängigkeit von der Ausstattung mit Werkräumen und den Kenntnissen und Interessen der Fachkräfte. Viele Projekte unterstützen die Jugendlichen zudem bei der Suche nach und Bewerbung für Praktika und Ausbildungsstellen oder bei der Vermittlung in berufsvorbereitende Maßnahmen, in seltenen Fällen gibt es auch bestehende Kooperationen mit Betrieben (vgl. ebd.: 198).

Sowohl die lernpädagogischen als auch die berufspädagogischen Angebote werden miteinander verknüpft, verbindendes Element sind zudem die *sozialpädagogischen Angebote*, die den Kern der Jugendhilfemaßnahmen ausmachen. Viele Jugendlichen haben einen großen Unterstützungs- und Beratungsbedarf bei persönlichen Lebensproblemen oder befinden sich in Krisen; sie haben vielfältige negative Erfahrungen im schulischen wie im familialen Bereich gemacht und sind häufig hohen Belastungen ausgesetzt, die weit über das Bewältigungsverhalten Schulabsentismus hinausgehen. Diese Themenbereiche müssen aufgearbeitet werden und die Schüler:innen benötigen dementsprechend sozialpädagogische Betreuung und tragfähige Beziehungsangebote:

Man muss ihre Erlebnisse und ihre Konstruktionen über die Wirklichkeit kennenlernen: Bilder über sich, das Leben, die Welt, Schule, Erwachsene, Lehrer/innen. Nur dann kann Kontakt entstehen, Ankoppelung gelingen, Erfahrungen können aufgearbeitet und sortiert werden, um vielleicht neue Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen. (Thimm 2008: 321)

Im Rahmen der Projekte können den Jugendlichen Beziehungsangebote gemacht werden, die sich von jenen zu den übrigen Erwachsenen in ihrem Leben, von denen sie oftmals enttäuscht sind, mit denen Konflikte bestehen und die häufig ihren Teil zur Entwicklung von Selbstwert- und Anerkennungsdefiziten beigetragen haben, unterscheiden. Sozialarbeitende sind dagegen

die *anderen Erwachsenen* [Herv. i. O.] im Vergleich zu Lehrern, Eltern und öffentlichen Funktionsträgern. SozialpädagogInnen machen die Erfahrung, dass Jugendliche Erwachsene brauchen, die sie in ihrer jugendkulturellen Eigenart verstehen und belassen können und trotzdem ihnen als zu respektierende Erwachsene begegnen, an denen sich die Jugendlichen orientieren, an denen sie vieles beobachten und für sich übersetzen können, das sie zum Erwachsensein hinzieht, auch wenn sie jugendkulturell selbstständig und in Distanz oder gar in Opposition zur Erwachsenenwelt stehen. (Böhnisch 2017b: 185)

Andere Erwachsene zeichnen sich also durch eine akzeptierende, verstehende Haltung zum Beispiel gegenüber jugendlichen Grenzüberschreitungen oder Verhaltensformen wie Schulabsentismus aus und bieten gleichzeitig Orientierung in der Lebensphase Jugend durch eine klare Haltung und einen bestimmten, aber fairen Umgang miteinander. Im Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle haben die Sozialarbeitenden in den Projekten eine ambivalente Rolle: Einerseits wird den Jugendlichen beständig ein niedrigschwelliges Beziehungsangebot unterbreitet – Zugewandtheit, Verständnis, Empathie und Betroffenheit kennzeichnen die Haltung der Fachkräfte und die persönliche Beratung und Unterstützung bei der Lebensbewältigung ist ein wichtiger Teil der Angebote. Andererseits sind auch Projekte der Jugendhilfe im institutionalisierten Rahmen verortet, es gibt Regeln und Grenzen, die von den Fachkräften durchgesetzt werden. Den Unterschied machen Sozialarbeiter:innen allerdings, indem „sie in ihrem pädagogischen Aufgabenverständnis mit Grenzen anders umgehen als ErzieherInnen in relativ geschlossenen Einrichtungen oder LehrerInnen in der Schule. Denn nicht (wie dort) über Regeln, institutionelle Kontrolle und Sanktionen darf das geschehen, sondern über Aushandeln, Kommunikation, Auseinandersetzung und Vorbildfunktion.“ (Böhnisch 2017b: 186) In einer so gestalteten pädagogischen Beziehung können Jugendliche die Erfahrung machen, dass sie auch bei Konflikten weiterhin akzeptiert werden, das Verhalten mithin von der Person getrennt betrachtet wird. Die Fachkräfte wiederum können vermitteln, dass sie die hinter dem Verhalten liegenden Bewältigungsaufforderungen wahr- und ernst nehmen. Im Ergebnis ist davon auszugehen, dass eine vertrauensvolle und vertrauliche Beziehung zwischen Fachkräften und Jugendlichen die Bindung ebenjener an die Sozialarbeiter:innen und an das Projekt steigert. In Berichten von Jugendlichen wird deutlich, dass diese sich in den Projekten „Freundschaftlichkeit, gemeinsame Lösungssuche, Hinterherlaufen, keinen Abfall in der Hierarchie jugendlicher Statussymbole, geringeren Leistungsdruck und individuellere Lern tempi, Essen, Rauchen, Witzeln, Ausprobieren in lebenspraktischen bzw. handwerklichen Bereichen“ (Thimm 2000: 574) wünschen und brauchen, um die Erfahrungen des Scheiterns in der Regelschule, an den Erwartungen

von Lehrer:innen und Eltern usw. zu kompensieren und schließlich neuen Mut zu schöpfen. Der Erfolg von Jugendhilfemaßnahmen für schulabsente Jugendliche bemisst sich daher nicht allein an einer geglückten Reintegration in die Regelschule oder dem Erreichen eines Schulabschlusses. Vielmehr wird angestrebt, die Schüler:innen zu einer (anderen) Bewältigung kritischer Lebenskonstellationen zu befähigen, indem

basale Stabilisierung, Deeskalation und psychosoziale Entspannung, Normalisierung und Strukturierung des Alltagslebens (Orte, Zeiten), Einbindung in Gesellungen Gleichgesinnter bzw. ähnlich Betroffener (Zugehörigkeit), Selbstwertstärkung durch Statusveränderung, extrafunktionale Qualifikationen, Orientierungsangebote und die Rahmenschaffung für Biographiereflexion und -konstitution sowie ‚Bildungszuwachs‘ (Thimm 2000: 574)

ermöglicht werden und Resilienz aufgebaut wird. Das Spektrum der sozialpädagogischen Methoden, die im Rahmen der Projekte am anderen Lernort nach individueller Bedarfsklärung zur Anwendung kommen, ist sehr vielfältig. Neben der Beratung und Unterstützung in der Bewältigung von persönlichen Problemlagen durch Gespräche und individuelle pädagogische Einzelbetreuung finden die lern- und berufspädagogischen Angebote als soziale Gruppenarbeit statt. Die Jugendlichen sollen beim sozialen Lernen in kleinen Gruppen soziale Kompetenzen wie Team- und Konfliktfähigkeit (wieder-)erwerben und in ihrer Kooperations- und Hilfsbereitschaft gefördert werden (vgl. Thimm 2008: 321). *Erlebnis- und freizeitpädagogische Angebote* ermöglichen den Jugendlichen darüber hinaus positive Gruppenerfahrungen und stärken die Beziehungsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft im Kontakt mit Gleichaltrigen (vgl. Popp 2009: 200). Im Rahmen von Sozial- und Verhaltenstrainings lernen die Jugendlichen zudem kontrolliert Alltagssituationen zu bewältigen und alternative Verhaltensweisen zu entwickeln (vgl. Ricking/Albers 2019: 78). Oftmals zeigen Jugendliche vielfältige Unterstützungsbedarfe in alltäglichen Situationen wie Einkaufen, sich nach dem Weg erkundigen oder bei der Vereinbarung und Wahrnehmung von Terminen: „Sie sollen lernen, sich auch schwierigen Anforderungen zu stellen, statt diesen auszuweichen.“ (Hofmann-Lun/Michel 2004: 235) Dazu gehört auch das Einüben des regelmäßigen und selbstständigen Erscheinens in der tagesstrukturierenden Einrichtung, was sich aufgrund der langen Fehlzeiten und bisheriger Freiheiten in der Tagesgestaltung oftmals herausfordernd darstellt.

Übergeordnete Ziele der verschiedenen Angebote und sozialpädagogischen Methoden sind zunächst die Stabilisierung der jungen Menschen und die Unterstützung in ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Wenn keine schulische Reintegration möglich oder sinnvoll ist, so kann im Rahmen der Projekte zumindest eine Perspektivklärung erfolgen. Durch den Aufbau von Alltags- und Sozialkompetenzen wird die soziale Integration der Jugendlichen in die Gesellschaft angestrebt. Die Vermeidung von Schulabsentismus im Rahmen der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen wirkt darüber hinaus präventiv bei delinquenzgefährdeten Jugendlichen und kann somit als nachhaltig angesehen werden.

Die Erreichung der genannten Ziele erfordert ausreichend Zeit und Ausdauer bei allen Beteiligten, da Veränderungen insbesondere bei verfestigtem Schulabsentismus nur prozesshaft denkbar sind. Aufgrund der vielfältigen Einfluss- und Risikofaktoren, die schulabsentes Verhalten bedingen, erfolgt neben den individuumszentrierten Angeboten auch der Einbezug der Eltern und des weiteren Umfelds der Jugendlichen in den Veränderungsprozess. Elternarbeit als fester Bestandteil der Projekte verfolgt das Ziel, Problembewusstsein zu schaffen, die Eltern in ihren erzieherischen Kompetenzen zu stärken und gemeinsam am übergeordneten Ziel des Kindeswohls zu arbeiten. Meist beschränkt sich die Elternarbeit in den Projekten auf regelmäßige Gespräche, teilweise wird aufsuchend gearbeitet. Darüber hinaus kann es notwendig sein, den Eltern selbst weiterführende Beratungs- und Unterstützungsangebote zu vermitteln, da ihre Ressourcen oftmals begrenzt sind. (vgl. Hofmann-Lun/Michel 2004: 235; Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002: 208) Im Rahmen von „multimodalen Interventionen“ (Ricking 2014: 146) kommt es also erneut auf die Kooperation der Jugendhilfe mit den weiteren beteiligten Akteur:innen an.

Jugendhilfeprojekte am anderen Lernort zeichnen sich als „intensivpädagogische Kleinstschulen“ (Ricking/Albers 2019: 77) durch ein großes Aufgabenspektrum aus und stellen aufgrund des komplexen und individuell verschiedenen Bedingungsgefüges schulabsenten Verhaltens sowie der vielfältigen Belastungslagen der Jugendlichen hohe Anforderungen an die Fachkräfte. Da die Projekte über mehr Ressourcen als Regelschulen verfügen, können sie individuell auf die einzelnen Jugendlichen eingehen und diese ganzheitlich unterstützen. „Die Schulverweigerer sehen dennoch ‚ihr‘ Projekt sehr wohl auch als Schule: Es strukturiert ihren Alltag und gibt ihnen Halt und Stabilität, indem es einen gesicherten und verlässlichen Rahmen schafft.“ (Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002: 217) Verschiedene Evaluationen (vgl. u. a. Thimm 2008) haben immer wieder bestätigt, dass die Projekte erfolgreich schulabsente Jugendliche erreichen und ihnen Chancen auf Partizipation und soziale Integration, die sie andernfalls nicht erhalten hätten, ermöglichen: „Vielen Schülern wurde vermutlich erstmals ein ihren Entwicklungsbedingungen angemessenes pädagogisches Angebot unterbreitet, das sie in der Lage sind, anzunehmen.“ (Ricking/Albers 2019: 79)

6. Schlussbetrachtung

In den Ausführungen der vorliegenden Bachelorarbeit ist deutlich geworden, dass das jugendliche Problemverhalten Schulabsentismus ein hochkomplexes Phänomen ist, dessen Entstehung unterschiedliche Ursachen hat, durch diverse Risikofaktoren beeinflusst wird und differenzierter sozialarbeiterischer Auseinandersetzung bedarf.

Theorien abweichenden Verhaltens machen die Entwicklung von Verhaltensformen wie Schulabsentismus erklärbar, indem sie abweichendes Verhalten als Reaktion auf gesellschaftliche Missstände (Anomietheorien), als Form der Anpassung an subkulturelle Standards (Subkulturtheorien), als Folge von Zuschreibungsprozessen (Etikettierungsansatz) oder als Konsequenz mangelnder Bindung an relevante Bezugspersonen und gesellschaftliche Werte (Kontrolltheorien) betrachten. Die Mehrheit der Erklärungsansätze sieht dabei die gesellschaftliche Ungleichheit als konstitutiv für die Entstehung abweichenden Verhaltens. Dies zeigt sich insbesondere in Bezug auf die Erscheinungsform Schulschwänzen; jene Schüler:innen haben oftmals vielfältige Deprivationserfahrungen in Kindheit und Jugend gemacht und verfügen (infolgedessen) häufig über unzureichende individuelle und familiale Ressourcen zur Bewältigung der Anforderungen im (Schul-)Alltag. Ihre Schulerfahrungen bestehen oftmals in konflikthafte Auseinandersetzungen mit Mitschüler:innen und Lehrkräften und in schulischen Negativerlebnissen wie schlechten Schulleistungen. Bei der Erscheinungsform Schulverweigerung handelt es sich dagegen um angstbedingten Schulabsentismus, dessen Ursachen in Konflikt- und Abwertungserfahrungen wie Mobbing sowie Leistungsdruck bestehen (Schulangst) oder sich aus der psychischen Beeinträchtigung Trennungsangst ergeben und somit außerschulisch verortet sind (Schulphobie). Festzuhalten ist, dass die betroffenen Schüler:innen in Folge nicht gelungener Bewältigung (anhaltend) kritischer Lebenskonstellationen Selbstwert- und Anerkennungsdefizite aufweisen und schulabsentes Verhalten sich alsdann aus dem bewältigungstheoretisch begründeten Streben nach Handlungsfähigkeit erklären lässt. Darüber hinaus wird die Entstehung und Verfestigung schulabsenten Verhaltens durch die besonderen Herausforderungen der Lebensphase Jugend sowie die Sozialisationsinstanzen Familie, Peers und Schule beeinflusst. Erneut zeigt sich als verbindendes Schulabsentismus verstärkendes Element die Ungleichheit in den Bedingungen des Aufwachsens, welche in bestimmten familialen Strukturmerkmalen ihren Ausdruck findet, die Anbindung an deviante Peers bedingt und unter anderem durch die bestehende Schulstruktur determiniert wird.

Die Entstehung von Schulabsentismus lässt sich also durch das beschriebene „multifaktorielle Bedingungsgefüge“ (Sälzer 2010: 75) erklären, wobei die verschiedenen Einfluss- und Risikofaktoren individuell unterschiedlich zusammenwirken. Eine Erkenntnis dieser Arbeit ist somit: Schulabsentismus ist ein

Entwicklungsprozess und damit das Ergebnis nicht gelungener Bearbeitungsversuche. Dieser Prozess ist am besten als ‚Wegdriften‘ zu bezeichnen (also keine Stufen oder ein abrupter Bruch). Eine Entwicklung zum Schulverweigerer ist jedoch keineswegs zwangsläufig, sie kann bei geeigneter Intervention auch beendet werden. (Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002: 120)

Auf präventiver Ebene kann der Entwicklung von Schulabsentismus entgegengewirkt werden, wenn Schüler:innen die Schule als sicheren Ort erleben, an dem sie sich in ihren Interessen und Lebensrealitäten wahr- und ernst genommen fühlen und die Möglichkeit zu Selbstwirksamkeitserfahrungen haben. Diesbezüglich übernimmt die Schulsozialarbeit als eigenständige im Schulalltag verankerte Institution wichtige Funktionen, indem sie einerseits in die Schule hineinwirkt, also für das Thema sensibilisiert, zwischen Schüler:innen, Lehrkräften und Eltern vermittelt und für betroffene Jugendliche niedrigschwellige Beratungs- und Unterstützungsangebote bereithält, andererseits als Bindeglied zwischen Schule und Gemeinwesen sowie außerschulischer Jugendhilfe agiert und bei Bedarf vermittelnd wirken kann. Wenngleich die Ressourcen von Schulsozialarbeit sehr begrenzt sind und in der Kooperation mit Lehrkräften immer wieder Herausforderungen zu bewältigen sind, ist doch die Bedeutung der fachlichen Einflussnahme immens und ihre Wirkung nachgewiesen.

Die verschiedenen schulischen wie außerschulischen Belastungslagen und Bewältigungsaufforderungen, denen schulabsente Jugendliche sich gegenübersehen, können zudem auf interventiver Ebene die Hinzuziehung von Angeboten der außerschulischen Jugendhilfe notwendig machen. Neben den verschiedenen ausgeführten kooperativen Hilfen sind insbesondere die anderen Lernorte als Jugendhilfeeinrichtungen für schulabsente Jugendliche geeignet, die schon lange in der Schule fehlen und aufgrund ihrer „mehrdimensionalen Förderbedarfe“ (Ricking/Dunkake 2017: 141) intensive individuelle pädagogische Unterstützung und Betreuung brauchen. Durch lebensweltorientierte niedrigschwellige Angebote und eine tragfähige Beziehungsgestaltung gelingt es den Fachkräften in den Projekten, Jugendliche zu erreichen und zu stabilisieren, deren schulischer sonst mit hoher Wahrscheinlichkeit auch die soziale und gesellschaftliche Desintegration gefolgt wäre.

Mit dem Themenkomplex Schulabsentismus widmet sich die Soziale Arbeit einem Phänomen, welches vielfältigen schulischen wie außerschulischen Entstehungsbedingungen unterliegt und im System Schule sichtbar wird. Die gravierenden Folgeprobleme wie geringe Bildungspartizipation, erschwerte berufliche und gesellschaftliche Integration sowie ein erhöhtes Devianz- und Delinquenzrisiko, die schulabsentes Verhalten nach sich

ziehen kann, machen diese Auseinandersetzung notwendig. Aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen wie der sich weiter verstärkenden sozioökonomischen Ungleichheit und unter dem Einfluss von Krisen wie der Covid-19-Pandemie ist eine Verschärfung dieses hochaktuellen gesellschaftlichen Problems anzunehmen und davon auszugehen, dass von Benachteiligten betroffene Schüler:innen weiterhin häufiger schulabsentes Verhalten zeigen werden. „Auch wenn der Absentismus zumeist als individuelles Problem betrachtet wird, er ist auch ein Indikator für die Integrationskraft der Schulen und unserer Gesellschaft.“ (Ricking 2014: 135) Die Soziale Arbeit setzt den gesellschaftlichen Desintegrationsdynamiken Bemühungen entgegen, um Integration und Partizipation von schulabsenten Jugendlichen zu ermöglichen. Dabei erfolgt die sozialarbeiterische Auseinandersetzung mit dem *Symptom* Schulabsentismus in Form von fachlicher Einflussnahme in Schulen oder in Form außerschulischer Hilfsangebote wie schulersetzender Maßnahmen, wohingegen strukturelle Veränderungen im Bildungssystem ebenso notwendig sind und keineswegs durch mehr Jugendhilfemaßnahmen für schulabsente Schüler:innen ersetzt werden können: „Jedes Kind ist wichtig, alle finden in der Einrichtung eine Heimat, keiner darf verloren gehen!“ (Ricking/Albers 2019: 79 f.) Dieser Leitsatz sollte für Schulen wie auch für Angebote der Jugendhilfe gelten und immer wieder neu formuliert und eingefordert werden.

Literaturverzeichnis

- Albert, Katrin (2017): Sportengagement sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine qualitative Längsschnittstudie in den Bereichen Freizeit und Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Albert, Mathias; Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus; Kantar, Public (2019): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Albers, Viviane; Ricking, Heinrich (2018): Elternbedingter Schulabsentismus – Begriffe, Strukturen, Dimensionen. Eine theoretische Annäherung an die Thematik „Zurückhalten“ im Kontext von Schulabsentismus. In: Ricking, Heinrich; Speck, Karsten (Hrsg.): Schulabsentismus und Eltern. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-26.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv Media. https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf [Zugriff: 17.05.2021].
- Böhnisch, Lothar (2019): Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar (2017a): Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. 5. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar (2017b): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 7. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar (2016): Der Weg zum sozialpädagogischen und sozialisationstheoretischen Konzept Lebensbewältigung. In: Litau, John; Walther, Andreas; Warth, Annet; Wey, Sophia (Hrsg.): Theorie und Forschung zur Lebensbewältigung. Methodologische Vergewisserungen und empirische Befunde. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 18-38.
- Böhnisch, Lothar (2012): Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS, S. 219-233.
- Bott, Wolfgang; Gelzenleuchter, Charlotte; Gromes, Kerstin; Kipp, Heinz; Usinger, Elke (2017): Handreichung für den Umgang mit absenten Schülern und die Arbeit in multiprofessionellen Teams. In: Kipp, Heinz (Hrsg.): Schulabsentismus – Eine Steuerungsaufgabe für Schulleitungen. Köln: Carl Link Verlag, S. 7-60.
- Bührmann, Thorsten; Boehmer, Katharina (2016): Schulabsentismus systemisch betrachtet. Jugend stärken und Netzwerke gestalten als Aufgabenfeld der Kinder- und Jugendhilfe. In: unsere jugend, 68. Jg., Heft 4, S. 172-181.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013): Abschlussbericht der Evaluation des ESF-Programms „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ <https://www.bmfsfj.de/blob/jump/95250/schulverweigerung-die-2-chance-abschlussbericht-der-evaluation-data.pdf> [Zugriff: 26.06.2021].
- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e. V. (DBSH) (Hrsg.) (2014): Berufsethik des DBSH. Ethik und Werte. <https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/redaktionell/pdf/Sozialpolitik/DBSH-Berufsethik-2015-02-08.pdf> [Zugriff: 30.05.2021].
- Deutscher Bundestag (2020): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Matthias Seestern-Pauly, Katja Suding, Nicole Bauer, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der FDP. Drucksache 19/17458. <https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/182/1918211.pdf> [Zugriff: 26.06.2021].

- Deutsches Jugendinstitut e. V. (Hrsg.) (2017): Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/25746_64_Schulsozialarbeit.pdf [Zugriff: 30.05.2021].
- Dollinger, Bernd; Raithel, Jürgen (2006): Einführung in Theorien abweichenden Verhaltens. Perspektiven, Erklärungen, Interventionen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Dunkake, Imke (2017): Schulabsentismus mit dem Fokus Schulsozialarbeit. https://jugendsozialarbeit.de/wp-content/uploads/2018/08/Dokumentation_Schulabsentismus-verhindern.pdf [Zugriff: 01.05.2021].
- Dunkake, Imke (2010): Der Einfluss der Familie auf das Schulschwänzen. Theoretische und empirische Analysen unter Anwendung der Theorien abweichenden Verhaltens. Wiesbaden: VS.
- Geiling, Wolfgang (2009): Zu Dynamiken und Praxisstrategien in der Arbeit mit Schulverweigerung. In: Faltermeier, Josef (Hrsg.): Schulverweigerung – neue Ansätze und Ergebnisse aus Wissenschaft und Praxis. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e. V., S. 125-132.
- Grams, Meike (2017): Schulsozialarbeit – Anwältin für Kinder und Jugendliche, die nicht zur Schule gehen?! Möglichkeiten und Grenzen von Sozialer Arbeit in Schule zum Thema Schulverweigerung. In: Weckel, Erik; Grams, Meike (Hrsg.): Schulverweigerung. Bildung, Arbeitskraft, Eigentum. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 226-237.
- Grewe, Norbert (2010): Praxisprojekte für schulmüde und schulverweigernde Jugendliche in Niedersachsen. https://www.uni-hildesheim.de/media/fb1/psychologie/Arbeitsgruppen/Paedagogische_Psychologie/schulverweigererprojekte_0610.pdf [Zugriff: 26.06.2021].
- Griese, Hartmut (2012): Jugend. In: Albrecht, Günter; Groenemeyer, Axel (Hrsg.): Handbuch soziale Probleme. Band 1. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 692-715.
- große Sextro, Daniela (2016): Risikofaktor Schulverweigerung. Wie Schule und Jugendhilfe kooperieren müssen, um die Zahl der chronischen Schulverweigerer zu begrenzen. In: unsere jugend, 68. Jg., Heft 4, S. 165-171.
- Hofmann-Lun, Irene; Michel, Andrea (2004): Handlungsansätze im Praxisfeld Schulmüdigkeit und Schulverweigerung. In: Herz, Birgit; Puhr, Kirsten; Ricking, Heinrich (Hrsg.): Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 227-239.
- Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2016): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Janssen, Helmut; Riehle, Eckart (2013): Lehrbuch Jugendstrafrecht. Eine Einführung in die Soziale Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kaiser, Yvonne (2011): Jugendhilfe und Bildung. Rekonstruktion von Bildungsprozessen in einem Projekt für Schulverweigerer. Wiesbaden: VS.
- Kaminsky, Carmen (2018): Soziale Arbeit – normative Theorie und Professionsethik. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kantak, Katrin (2016): Schulabsentismus in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Jugendhilfe begegnen. Strukturmodelle einer multiprofessionellen Förderung. In: unsere jugend, 68. Jg., Heft 4, S. 158-164.
- King, Vera (2004): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Wiesbaden: VS.

- Knollmann, Martin; Knoll, Susanne; Reissner, Volker; Metzelaars, Jana; Hebebrand, Johannes (2010): Schulvermeidendes Verhalten aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht. In: Deutsches Ärzteblatt. 107. Jg., Heft 4, S. 43-49.
- Krüger, Rolf (2008): Entwicklungen und Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit. In: Henschel, Angelika; Krüger, Rolf; Schmitt, Christof; Stange, Waldemar (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: VS, S. 152-164.
- Lamnek, Siegfried (2008): Theorien abweichenden Verhaltens II. „Moderne Ansätze“. 3. Aufl. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Lamnek, Siegfried (2007): Theorien abweichenden Verhaltens I. „Klassische Ansätze“. 8. Aufl. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Müller, Andrea; Wegener, Erika (2004): Kooperative Zusammenarbeit in Schulverweigererprojekten – Erfahrungen aus Projekten für schulabsente Kinder und Jugendliche. In: Herz, Birgit; Puhr, Kirsten; Ricking, Heinrich (Hrsg.): Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 289-304.
- Mutke, Barbara (2009): Schulverweigerung und Schulmüdigkeit: Ursachen und Begegnungsstrategien. In: Faltermeier, Josef (Hrsg.): Schulverweigerung – neue Ansätze und Ergebnisse aus Wissenschaft und Praxis. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e. V., S. 57-75.
- Niemeyer, Heike (2017): Schulabsentismus aus Sicht der Schulsozialarbeit in Dortmund. https://www.dortmund.de/media/p/gesundheitsamt/pdf_gesundheitsamt/koordination_aufgaben/Workshop_Schulabsentismus_aus_Sicht_der_Schulsozialarbeit_-_Heike_Niemeyer_.pdf [Zugriff: 12.07.2021].
- Oberwittler, Dietrich; Blank, Tom; Köllisch, Tilman; Naplava, Thomas (2001): Soziale Lebenslagen und Delinquenz von Jugendlichen. Ergebnisse der MPI-Schulbefragung 1999 in Freiburg und Köln. Arbeitsbericht 1/2001 aus dem Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Strafrecht. Freiburg im Breisgau: edition iuscrim.
- Oehme, Anja (2007): Schulverweigerung. Subjektive Theorien von Jugendlichen zu den Bedingungen ihres Schulabsentismus. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Popp, Kerstin (2009): Schulische Interventions- und Rehabilitationsmöglichkeiten bei Dropout-Schülern. In: Ricking, Heinrich; Schulze, Gisela; Wittrock, Manfred (Hrsg.): Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen – Erklärungsansätze – Intervention. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 192-205.
- Quenzel, Gudrun (2015): Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Reinecke-Terner, Anja (2017): Schulsozialarbeit als Zwischenbühne. Eine ethnografische Analyse und theoretische Bestimmung. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricking, Heinrich (2014): Schulabsentismus. Berlin: Cornelsen.
- Ricking, Heinrich (2006): Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben. Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ricking, Heinrich; Albers, Viviane (2019): Schulabsentismus. Intervention und Prävention. Heidelberg: Carl-Auer.
- Ricking, Heinrich; Dunkake, Imke (2017): Wenn Schüler die Schule schwänzen oder meiden: Förderziele Anwesenheit und Lernen-wollen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Ricking, Heinrich; Hagen, Tobias (2016): Schulabsentismus und Schulabbruch. Grundlagen – Diagnostik – Prävention. Stuttgart: W. Kohlhammer.

- Rotthaus, Wilhelm (2019): Schulprobleme und Schulabsentismus. Heidelberg: Carl-Auer.
- Sälzer, Christine (2010): Schule und Absentismus. Individuelle und schulische Faktoren für jungliches Schwänzverhalten. Wiesbaden: VS.
- Sälzer, Christine (2009): Schulabsentismus und die Bedeutung von Schule und Familie. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. 31. Jg., Heft 3, S. 625-640.
- Samjeske, Kathrin (2007): Der Einfluss der Peers auf Schulverweigerung. In: Wagner, Michael (Hrsg.): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Weinheim und München: Juventa, S. 177-200.
- Schreiber-Kittl, Maria; Schröpfer, Haike (2002): Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Solga, Heike; Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf [Zugriff: 17.05.2021].
- Sonnenmoser, Marion (2007): Schulverweigerung. Ein heterogenes Phänomen. In: Deutsches Ärzteblatt PP. Heft 8, S. 380-381.
- Speck, Karsten (2020): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Speck, Karsten (2014): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 3. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Speck, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden: VS.
- Stamm, Margrit; Ruckdäschel, Christine; Templer, Franziska; Niederhauser, Michael (2009): Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen. Wiesbaden: VS.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2020a): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen 2019-2020, Fachserie 11 Reihe 1. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100207005.xlsx?__blob=publicationFile [Zugriff: 18.04.2021].
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2020b): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder) 2018. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderhilfe-Jugendhilfe/Publikationen/Downloads-Kinder-und-Jugendhilfe/sonstige-einrichtungen-5225403189004.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 30.05.2021].
- Stüwe, Gerd; Ermel, Nicole; Haupt, Stephanie (2015): Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Thimm, Karlheinz (2015): Soziale Arbeit im Kontext Schule. Reflexion – Forschung – Praxisimpulse. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Thimm, Karlheinz (2008): Schuldistanzierung. In: Henschel, Angelika; Krüger, Rolf; Schmitt, Christof; Stange, Waldemar (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: VS, S. 311-332.
- Thimm, Karl-Heinz (2004): Handlungsebenen und Handlungsstrategien für die Arbeit mit Schuldistanzierten. In: Herz, Birgit; Puhr, Kirsten; Ricking, Heinrich (Hrsg.): Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 213-225.

- Thimm, Karlheinz (2000): Schulverweigerung: zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster: Votum.
- Thimm, Karlheinz; Ricking, Heinrich (2004): Begriffe und Wirkungsräume. In: Herz, Birgit; Puhr, Kirsten; Ricking, Heinrich (Hrsg.): Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 45-52.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2015): Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/215556/zweigliedrigkeit?p=all> [Zugriff: 18.05.2021].
- Usinger, Elke (2017): Schulabsentismus – Definition, Ursachen und Verlauf. In: Kipp, Heinz (Hrsg.): Schulabsentismus – Eine Steuerungsaufgabe für Schulleitungen. Köln: Carl Link Verlag, S. 1-6.
- Wagner, Michael (Hrsg.) (2007): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Weinheim und München: Juventa.
- Wagner, Michael; Dunkake, Imke; Weiß, Bernd (2008): Schulschwänzen aus soziologischer Perspektive. In: Scheithauer, Herbert; Hayer, Tobias; Niebank, Kay (Hrsg.): Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 258-273.
- Wagner, Michael; Dunkake, Imke; Weiß, Bernd (2004): SCHULVERWEIGERUNG. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 56. Jg., Heft 3, S. 457–489.
- Wagner, Michael; Dunkake, Imke; Weiß, Bernd (2003): Verbreitung und Determinanten der Schulverweigerung in Köln. Zweiter Zwischenbericht für die GEW Stiftung Köln. Köln: Universität zu Köln. <https://www.uni-koeln.de/wiso-fak/fisoz/Forschung/schulver/material/zwischenbericht2.pdf> [Zugriff: 25.04.2021].
- Wagner, Michael; Dunkake, Imke; Weiß, Bernd; Heyden, Nina (2002): Verbreitung und Determinanten der Schulverweigerung in Köln. Erster Zwischenbericht für die GEW Stiftung Köln. Köln: Universität zu Köln. <http://www.uni-koeln.de/wiso-fak/fisoz/Forschung/schulver/material/zwischenbericht1.pdf> [Zugriff: 25.04.2021].
- Weckel, Erik (2017): „... in ein Register eintragen ...“ – Empirie. In: Weckel, Erik; Grams, Meike (Hrsg.): Schulverweigerung. Bildung, Arbeitskraft, Eigentum. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 55-64.
- Weiß, Bernd (2007a): Wer schwänzt wie häufig die Schule? Eine vergleichende Sekundäranalyse auf Grundlage von 12 deutschen Studien. In: Wagner, Michael (Hrsg.): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Weinheim und München: Juventa, S. 37-56.
- Weiß, Bernd (2007b): Ganztägiger Schulabsentismus an Kölner Hauptschulen. Ergebnisse einer im Jahr 2003 an drei Stichtagen durchgeführten Lehrerbefragung. In: Wagner, Michael (Hrsg.): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Weinheim und München: Juventa, S. 57-84.
- Wilmers, Nicola; Greve, Werner (2002): Schwänzen als Problem. Psychologische Perspektiven zu den Bedingungen und Konsequenzen von Schulabsentismus. In: Report Psychologie. 27. Jg., Heft 7, S. 404-413.
- Ziegele, Uri; Good, Martina (2019): Herausfordernde Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule. In: Büschi, Eva; Calabrese, Stefania (Hrsg.): Herausfordernde Verhaltensweisen in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 19-43.