

Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe
im Deutschen Institut für Urbanistik



Aktuelle Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfe 89

Schulversäumnisse – Jugendhilfe und Schule in einem Boot?

Dokumentation der Fachtagung
am 14. und 15. März 2013 in Potsdam

Deutsches Institut für Urbanistik gGmbH
Sitz Berlin
AG Charlottenburg – HRB
Geschäftsführer:
Univ.-Prof. Dr.-Ing. Klaus J. Beckmann

Zimmerstraße 13-15 · D-10969 Berlin
Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe
Telefon 030 39001-136 · Telefax 030 39001-146 ·
E-Mail: agfj@difu.de
Internet: www.fachtagungen-jugendhilfe.de

Die Fachtagung wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

Impressum:

Herausgeber:

Deutsches Institut für Urbanistik gGmbH
Zimmerstraße 13-15 · 10969 Berlin

Redaktion, Satz und Layout:

Dörte Jessen
Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe
Deutsches Institut für Urbanistik gGmbH, Berlin

Fotos:

Rita Rabe
Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe
Deutsches Institut für Urbanistik gGmbH, Berlin

Hinweise zur Download-Ausgabe:

Der vorliegende Tagungsband wird von der Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe im Deutschen Institut für Urbanistik nicht mehr als Druckfassung aufgelegt. Es besteht die Möglichkeit, die Fachbeiträge und Diskussionen aus dem Internet herunter zu laden. Leerseiten und Fotoseiten wurden entfernt.

Berlin 2013

ISBN 978-3-931418-96-0

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Begrüßung und Eröffnung der Tagung	5
KERSTIN LANDUA Leiterin der Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe im Deutschen Institut für Urbanistik, Berlin	
Schulversäumnisse = Schulverweigerung? Was ist eigentlich draußen und was ist drin? Und wer definiert das?	11
BODO STRÖBER Leiter des Jugendhauses OASE, Potsdam	
Schulversäumnisse + Rechte der Kinder? Rechtliche Grundlagen – Möglichkeiten und Grenzen – Umgang mit Datenschutz, „Was geht, was geht nicht?“, Gefährdungseinschätzungen	27
PROF. DR. PETER KNÖSEL Fachbereich Sozialwesen, Fachhochschule Potsdam	
Schulversäumnisse – Anzeichen und Ursachen	35
MARGRET SCHETTLER Dipl.-Lehrerin und Mediatorin, Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe, kobra.net Brandenburg gGmbH, Potsdam	
Schulversäumnisse – Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie	49
PETRA VASEN Fachkraft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters, LVR-Klinikum Essen; Essener Schulvermeider-Projekt	
Schulversäumnisse + Elternarbeit: Präventive Ansätze	77
ULRIKE BEHN Dipl.-Sozialpädagogin, Therapeutische Fachkraft, Jugendmanufaktur ULRIKE BRAIGER Dipl.-Sozialpädagogin, Casemanagerin, Projekt „Die 2. Chance“, Schulprojekt KEEP sChOOL, Diakonisches Werk Tempelhof-Schöneberg e.V., Berlin	
Morgengespräch zum Bildungsauftrag von Schule: Was muss sich an Schule ändern, damit Kinder und Jugendliche (zurück) in die Schule gehen?	85
Gesprächspartner/innen: FRANK BRETSCHE Schuldirektor, Ehm-Welk-Oberschule Angermünde CAROLIN KRAUSE Leiterin des Jugendamtes Köln STEFAN SCHWALL Leiter des Instituts apeiros, Wuppertal KERSTIN LANDUA Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe, Deutsches Institut für Urbanistik, Berlin	

Best Practice (Arbeitsgruppen)

Arbeitsgruppe 1: Das Jugendhaus OASE in Potsdam **107**

BODO STRÖBER

Leiter des Jugendhauses OASE, Potsdam

Arbeitsgruppe 2: Mittelschulen in München – gelebte Kooperation Hintergründe von Schulversäumnissen und Schulvermeidung aus kinderärztlicher Sicht **111**

DR. MONIKA REINCKE

Teamleitung Schulgesundheitsdienst, Abteilung Gesundheitsvorsorge
im Referat für Gesundheit und Umwelt der Landeshauptstadt München

Eckpunkte der Kooperation **114**

HARTMUT KICK

Stellvertretender Leiter des Sachgebietes Jugendsozialarbeit im Stadtjugendamt,
Sozialreferat der Landeshauptstadt München

Fallbeispiele **118**

Arbeitsgruppe 3: Das Projekt „Berufsvorbereitungsreife“ **121**

DR. HEIKE FÖRSTER

Leiterin der Abteilung Planung und Fachaufsicht, Amt für Jugend, Familie
und Bildung Leipzig

OSTD THOMAS GRAUPNER

Berufliches Schulzentrum 7 der Stadt Leipzig

Arbeitsgruppe 4: Das Projekt apeiros in Wuppertal **129**

STEFAN SCHWALL

Leiter des Instituts apeiros, Wuppertal

Arbeitsgruppe 5: „Die Riesen“ – Kooperationsprojekt mit einer Grundschule in Neuruppin Worin unterscheidet sich schulvermeidendes Verhalten in der Grundschule von dem in der Sekundarstufe 1? **143**

MARGRET SCHETTLER

Dipl.-Lehrerin und Mediatorin, Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe,
kobra.net Brandenburg gGmbH, Potsdam

Projektmaßnahme zur schulbegleitenden Integration von Kindern und Jugendlichen im 4. bis 6. Schulbesuchsjahr in Verbindung mit § 29 SGB VIII **145**

MICHAEL MENZEL

Teamleiter RIESEN,

Ländliche Erwachsenenbildung Prignitz Havelland e.V., Neuruppin

Arbeitsgruppe 6: Die 2. Chance – Vernetzungsarbeit im Stadtteil und Clearingstelle Schulverweigerung **153**

ANNETTE SAILER

Leiterin der Koordinierungsstelle Schulverweigerung – die 2. Chance
Berlin-Lichtenberg

Literaturhinweise **159**

Begrüßung und Eröffnung der Tagung

KERSTIN LANDUA

Leiterin der Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe
im Deutschen Institut für Urbanistik, Berlin

Guten Morgen, meine sehr verehrten Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen. Ich möchte Sie ganz herzlich hier in Potsdam zu unserer Fachtagung „Schulversäumnisse – Schule und Jugendhilfe in einem Boot?“ begrüßen.

Ich freue mich, dass wir uns heute an diesem schönen Ort, dem Tagungszentrum der Hoffbauer gGmbH auf der Insel Hermannswerder in Potsdam, getroffen haben. Unsere Arbeitsgruppe tagt zum ersten Mal hier. Wir freuen uns sehr, dass wir hier gemeinsam mit Ihnen zu Gast sein dürfen, und hoffen, dass Sie sich in den nächsten zwei Tagen hier wohlfühlen werden. Dass wir hier sind, ist kein Zufall, sondern wir befinden uns auf dem Gelände, auf dem das Jugendhaus OASE seine Heimat hat, ein freier Träger der Jugendhilfe mit viel Erfahrung, was „Schulversäumnisse“ angeht. Herr Ströber, der nach meiner kurzen Begrüßung das Einführungsreferat halten wird, wird Ihnen sicherlich zu Beginn den Ort noch etwas genauer vorstellen.

Unser zweiter Anlass zur Freude ist das große Interesse der Praxis an dieser bundesweiten Tagung und Ihr zahlreiches Erscheinen. Das Anliegen unserer Arbeitsgruppe ist es stets, Tagungen von Praktikern für Praktiker zu veranstalten, die Kooperation von öffentlichen und freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe zu fördern und – soweit es dem Thema gerecht wird – auch angrenzende Professionen mit einzubinden. Und letzteres sieht unser Thema ja schon per se in der Überschrift vor: Schule und Jugendhilfe in einem Boot? Wir werden sicher darüber diskutieren, ob wir wirklich im selben Boot sitzen und in die gleiche Richtung rudern und wie stark dabei die Strömungen sind ... Wir haben eine sehr interdisziplinäre Zusammensetzung und ganz verschiedene Berufsgruppen im Saal versammelt: Jugendamtsleiter, Schulsozialarbeiter, Familienhelfer, Sozialpädagogen, Schullektoren oder -räte, Psychologen, Therapeuten, Sonderpädagogen und Case-Manager – eine sicher nicht vollständige Aufzählung. Das ist ein sehr interessanter Teilnehmerkreis und ich bin gespannt auf die Diskussionen.

Unsere Arbeitsgruppe führt nun bereits im 19. Jahr Fachtagungen zu aktuellen Themen der Kinder- und Jugendhilfe durch. Auch die Durchführung dieser Tagung geht auf eine Empfehlung unseres Beirates zurück, der aus vielen kommunalen Praktikerinnen und Praktikern besteht. Dass diese Tagung zustande kam, lag vor allem aber auch an der Unterstützung und an der inhaltlichen Mitarbeit von mehreren Personen. Besonders möchte ich mich an dieser Stelle bedanken bei:

- Frau Krause, Leiterin des Jugendamtes Köln,
- Frau Pingel, Referentin, Jugendsozialarbeit Berlin,
- Frau Schettler, Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe, kobra.net GmbH, Brandenburg, Potsdam,
- Frau von Stransky vom Jugendamt München sowie
- Herrn Ströber, dem Leiter des Jugendhauses OASE.

Das Thema dieser Veranstaltung ist auch eine neue Herausforderung für unsere Arbeitsgruppe. Allein bei der Wahl des richtigen Begriffs wurde bei der inhaltlichen Vorbereitung der Tagung diskutiert und eine breite Palette von Begrifflichkeiten genannt, die alle irgendwie ihre Berechtigung haben, weil sie erklärbar sind. Dies spiegelt sich auch in den Überschriften der Beiträge wider, die meine Kollegin Rita Rabe im Tagungsreader für Sie zusammengestellt hat. Diese Begrifflichkeiten habe ich „gefunden“:

- Schulversagen,
- Schulabsentismus,
- Schulabsenz,
- Schulverweigerung,
- Schuldistanz,
- Schulpflichtverweigerung,
- Schulumüdigkeit,
- Schulschwänzen,
- Schulabbruch,
- Dropout aus der Schule,
- Schulverdrossenheit,
- Schulunlust,
- Schulangst.

Das alles sind Bezeichnungen, die auf Kinder und Jugendliche zutreffen, die aus unterschiedlichen Gründen nicht mehr in die Schule gehen wollen oder können ... und unsere übergreifende Frage heute ist: Wer steigt aus, warum und welcher Weg der Förderung ist dann der richtige?

Bei Karl-Heinz Thimm habe ich gelesen: „Schulumüde sind eine farbige Mischung von Einzelwesen, die man schwerlich unter ein Dach bekommen kann.“

Was dürfen Sie also von dieser Tagung erwarten? Wie im Programm ausgeschrieben hat die Tagung drei Schwerpunkte:

- Prävention von Schulabsentismus,
- Reintegration von Schulverweigerern,
- Begleitende Angebote zur „normalen“ Schule.

Um es vorwegzunehmen: Wir haben sicher nicht *die* eine richtige Antwort auf dieses Phänomen, aber in den verschiedenen Arbeitsgruppen werden Ihnen unterschiedliche Ansätze vorgestellt, mit jungen Menschen mit Schulversäumnissen zu arbeiten. Aber wir sind natürlich auch sehr interessiert an den Erfahrungen und Lösungsansätzen, die Sie aus Ihrer Praxis zu Hause mitbringen und mit denen Sie erfolgreich sind. In diesem Sinne wollen wir mit dieser Tagung das Thema „Schulversäumnisse“ wieder neu aus Sicht der kommunalen Praxis miteinander diskutieren.

Seit vielen Jahren hat das Thema „Kinderschutz“ fachlich, medial und öffentlich eine gewachsene Bedeutung erhalten. Auch Schulversäumnisse sind ein Kinderschutzthema, weil es hier ganz konkret um Lebenschancen geht und um eine Perspektivplanung mit diesen Kindern und Jugendlichen, um ihnen eine echte Teilhabe im späteren Leben zu ermöglichen. Wie wichtig Bildung in diesem Zusammenhang ist, wissen wir alle. Auch darauf wurde bereits oft in Fachdiskursen und in der Literatur hingewiesen. Und auch Kinder mit Schulversäumnissen haben neben ganz individuellen Problemen auch ganz individuelle Stärken, die es zu fördern gilt. Vielleicht ist die Institution Schule hier nur einfach nicht der richtige Rahmen und es gilt geeignetere Formen zu finden. Aber um hierüber zu diskutieren, haben wir zahlreiche Experten eingeladen, die Ihnen eine bessere Antwort hierauf geben können als ich.

In diesem Sinne freue ich mich auf einen regen Gedankenaustausch mit Ihnen.

Schulversäumnisse = Schulverweigerung? Was ist eigentlich draußen und was ist eigentlich drin? Und wer definiert das?

BODO STRÖBER
Leiter des Jugendhauses OASE, Potsdam

Verehrte Fachkräfte der öffentlichen und freien Jugendhilfe, Lehrer und Lehrerinnen, Fachkräfte aus der Kinder- und Jugendpsychiatrie, Polizei und dem Gesundheitsdienst, verehrte Anwesende, liebe Zuhörerinnen und Zuhörer, liebe Gäste,

ich freue mich heute hier stehen zu dürfen, um uns allen einen thematischen Einstieg in unser Tagungsthema geben zu können. Ich tue das gewissermaßen als Gastgeber hier in der Landeshauptstadt Potsdam, inmitten dieser Stadt und doch gleichzeitig – wie die Kolleginnen und Kollegen hier zu sagen pflegen – auf der Insel. Denn zumindest alle die, die diese Tagungsstätte auf der Landkarte gesucht und gefunden haben, konnten sehen, dass wir uns hier tatsächlich geographisch auf einer Insel befinden, umgeben vom Wasser der Havel. Nun, manch eine oder einer von uns denkt bei Insel vielleicht eher an Urlaub, Sonne und Strand, manch eine oder einer denkt bei Insel vielleicht eher an eine weithin bekannte Geschichte, die mit einem Schiffbruch beginnt und in welcher Freitag nicht nur einen Wochentag bezeichnet. Tatsächlich birgt für mich das Wort „Insel“ auch immer etwas Geheimnisvolles, das reizt, wenigstens heimlich nach vielleicht verborgenen Schätzen Ausschau zu halten. Als Inseln werden auch manchmal Einrichtungen und Projekte bezeichnet, die sich etwas abheben von der Ebene und die das Auge verführen, etwas genauer hinzuschauen.

Ich selber habe diese Insel zum ersten Mal im Jahr 1984, anlässlich eines kirchlichen Jugendtreffens, besucht. Ich war seinerzeit vom südlichsten Zipfel der DDR mit meiner Jungen Gemeinde per Fahrrad hier hergekommen und habe mit vielleicht 300 bis 400 anderen Jugendlichen aus der Republik eine Insel erlebt, die sich nicht nur äußerlich von dem, was wir heute hier vorfinden, sehr unterschieden hat. Damals: eine Kirche, ein Krankenhaus, ein kirchliches Proseminar, die Schule, Altenheim und Behinderteneinrichtungen und viele engagierte Jugendliche und – davon können wir heute wahrscheinlich kaum noch etwas erkennen – eine ganze Garnison von russischen Soldaten, die einen nicht unerheblichen Teil der Insel abgesperrt hatten und hier stationiert waren. Für uns Jugendliche, die wir damals diese Insel besuchten, war diese Konstellation eine ganz besondere Mischung, 300 bis 400 Jugendliche, die quasi per se die Aufmerksamkeit der staatlichen Sicherheitsorgane auf sich zogen, die große evangelische Einrichtung als Gastgeberin und die Besatzungsmacht, die, zumindest in meiner Erinnerung, unheimlich großes Interesse hatte – an unseren überall abgestellten Fahrrädern. Die Geschichte, wie die staatlichen Organe diese Fahrräder von den Besatzungssoldaten wieder beschaffen mussten, wäre sicher unterhaltsam, würde den Rahmen heute hier jedoch sprengen.

Die Geschichte dieser Insel ist, zumindest seit der Stiftungsgründung 1901, spannend, abwechslungsreich und es ist einer mutigen und starken Frau zu verdanken, dass die Grundlagen gelegt wurden, die vielen Menschen heute ermöglichen, hier zu leben und

zu arbeiten. Einen illustrierten Schnelleinstieg in die Geschichte finden Sie unter den Bäumen neben der Kirche.

Ich selbst bin Einrichtungsleiter einer Jugendhilfeeinrichtung hier auf der Insel, welche den nicht zufälligen Namen „Jugendhaus OASE“ trägt. Seit 1994 arbeiten wir hier im Rahmen des KJHG im Bereich HzE; seit 1999 beschäftigen wir uns in besonderer Weise mit Kindern und Jugendlichen, die, aus welchen Gründen auch immer, trotz Schulpflicht die Schule nicht oder nicht mehr besuchen.

Lassen Sie mich also an den Anfang dieser Fachtagung ein paar Gedanken stellen, die unseren Blick vielleicht etwas weiten, um uns der Fragestellung: „Jugendhilfe und Schule in einem Boot?“ zu nähern. Die Überlegungen der Vorbereitungsgruppe zum Thema, wie bekommen wir die betroffenen Kinder und Jugendlichen wieder mit ins Boot, veranlassten mich zur Überschrift meiner Eingangsbetrachtungen: Was ist eigentlich draußen und was ist eigentlich drin? Und wer definiert das?

Im Rahmen eines Fachkräfteaustauschs besuchte ich während eines Aufenthalts in Japan an einem Morgen im Mai 2010 mit einer kleinen Gruppe von Fachkolleginnen und -kollegen eine Einrichtung für schulaversive Jugendliche, um mehr über die Problemstellungen und Strategien zu erfahren, die uns die dortigen Lehrkräfte in Beispielsituationen und bei Besuchen der Einrichtungen vor Ort sehr anschaulich vorstellten. Wir erfuhren, dass die wenigsten der Kinder und Jugendlichen, für die diese Einrichtung gedacht war, den regelmäßigen Unterricht besuchten. Die, die da waren, erlebten wir zum Teil durchaus aufgeschlossen, andere waren wenig bis gar nicht ansprechbar.

Schnell wurden wir mit der Fragestellung konfrontiert, die erkennbar der eigentliche Grund der Einladung war und auf die wir ganz so schnell und einfach wohl keine Antwort finden würden. Nämlich:

Wie werden wir das Problem wieder los?

Sie können sich vorstellen, dass wir Besucher, allesamt Fachkräfte aus den praktischen und administrativen Bereichen Jugendhilfe und Schule, erst einmal etwas ratlos vor dieser Fragestellung standen; hatten wir doch von den Gegebenheiten und Hintergründen vor Ort so gar kein einheitliches Bild.

Wir erlebten engagierte Lehrkräfte, die sogar zum größten Teil ehrenamtlich in den verschiedensten Einrichtungen arbeiten. Wir erlebten junge Menschen, die zum Teil lustlos am angebotenen Unterricht teilnahmen, sehr still, sehr leise, aber wenigstens körperlich anwesend. Die Mehrheit der besuchten Einrichtungen waren in Nebenräumen und bis dahin ungenutzten Seitenflügeln direkt an bestehende Schulen angedockt, in der Regel begleitet von ehemaligen, nun pensionierten und daher ehrenamtlich tätigen Lehrkräften.

Im Zuge unserer Besuche verschiedenster Einrichtungen und im Verlauf der vielen Fachgespräche und Konferenzen erfuhren wir, dass es sich bei den jungen Menschen, die wir erlebten, zwar einerseits um einen Teil der Problemstellung handelte, jedoch waren sie noch das kleinste Problem; denn diese Kinder und Jugendlichen waren ja wenigstens fast täglich anwesend. Der weitaus größere Teil, so wurde uns berichtet, seien die Kinder und Jugendlichen, die überhaupt kein Angebot der Schule mehr wahrnehmen, die seit Tagen,

Wochen, ja teilweise sogar seit Jahren trotz Schulpflicht keine Schule mehr von innen gesehen haben. Wir lernten, dass es für die verschiedenen Gruppen inzwischen verschiedene Fachbegriffe gibt.

Einige Fachbezeichnungen sind bei mir präsent geblieben:

- Einnistende Jugendliche,
- Skip-Class,
- nikomo rooms,
- neets – (young people not in education, employment, or training) junge Menschen, die weder in der Schule noch in Arbeit oder Ausbildung sind,
- freeters – die Menschen, die häufig ihren Ausbildungsplatz wechseln – auch job-hoppers genannt.

Ich habe nicht mehr alle Begriffe präsent, jedoch ist mir aufgefallen, dass es unter den verschiedenen Klassifizierungen eine gab, die nicht aus einer englischen Ableitung entstanden war:

Hikikomori

Unser Fachkräfteaustausch auf Einladung des japanischen Bildungsministeriums 2010 beinhaltete das Kennenlernen vieler Einrichtungen in Tokio und in einer Südprovinz in Fukkuoka.

Ich erzähle Ihnen von dieser Begegnung, weil ich noch immer nicht fertig bin mit der Be- und Verarbeitung der Fragestellungen, die diese Reise mit meiner täglichen Arbeit hier in Potsdam verbindet. Ich bin jemand, der sich hier in Potsdam seit vielen Jahren dem Thema Schulverweigerung nähert und dessen Einrichtung nicht im Zuge von europäischen Projektschnellschüssen kurz aufflammt, für Kommunen und öffentliche Ämter kostengünstig für Wahltaktiken herhält und dann wieder auf Grund von zu kurz gedachten Strukturen von der Bildfläche verschwindet. Gut für den öffentlichkeitswirksamen Aktivismus – fragwürdig für die Nachhaltigkeit.

Da waren andere Fachkolleg/innen aus Senatsverwaltungen, Fachkollegen der Schulsozialarbeit, der beruflichen Förderung junger Menschen und anderen Organisationen, die sich auf den weiten Weg ans andere Ende der Welt aufgemacht haben.

Da bemühte sich das japanische Bildungsministerium, Fachkräfte aus dem befreundeten Deutschland mit einem immensen logistischen und finanziellen Aufwand ins Land zu holen, um von ihnen zu erfahren, wie sie das Problem wieder loswerden. Das Problem jedoch erst einmal konkret zu benennen, gemeinsam zu erörtern und zu hinterfragen, ist und war selbst die Markanteste der vorgefundenen Problemstellungen.

Hikikomori – Was bedeutet das? Niemand fand sich auf dieser langen Reise, der eine eindeutige Definition oder wenigstens hinreichende Erklärung geben konnte. Was wir fanden, waren Symptome, Auswirkungen, Erscheinungsformen ... und alle diese wahrnehmbaren Formen ließen sich wohl mehr oder weniger in eine Kategorie zusammenfas-

sen – Verweigerung. Irgendjemandem war daher die Logik klar, Fachkräfte, die u.a. Erfahrung mit Schulverweigerung haben, könnten die Richtigen sein.

Unsere Zeit heute hier wird nicht ausreichen, um Ihnen Details aus diesen Erfahrungen darzulegen. Beschränken wir uns also zumindest im Ansatz auf das Phänomen Hikikomori und die Frage, was dies mit unserem Thema heute zu tun haben könnte.

1 Million Menschen, so ist die offizielle Zahl im Jahr 2010 ... 1 Million Menschen gelten heute in Japan als Hikikomori.

Wie stellt sich das Problem dar?

Uns wurde berichtet, dass Menschen verschwinden. Sie sind nicht mehr am Arbeitsplatz. Sie sind nicht mehr im Freundeskreis. In der Schule tauchen sie nicht mehr auf und sogar aus den für unsere Augen sehr eigenwilligen Kindertagesstätten sind sie plötzlich weg.

Damit wir uns richtig verstehen, diese Menschen sind weg:

- weg aus ihren Bezugsfeldern,
- weg aus dem Alltag der Menschen,
- weg aus dem Zusammenleben in den Familien,
- weg aus den Strukturen der Gesellschaft,
- weg aus dem Zug, der eine Gesellschaft voranbringt.

Wir erlebten hier keine Fiktion aus Hollywood, diese Menschen existieren natürlich noch. Doch – nur wenige bekommen sie zu Gesicht.

Eltern berichteten, dass ihr Kind sein Zimmer ab einem bestimmten Zeitpunkt nicht mehr verlassen hat. Es gebe Kinder, die im Kindergarten teilnahmslos sitzen, so wie sie hingeworfen wurden, deren Wachheit zum Leben einer vollständigen Lethargie gewichen ist; ältere Menschen, die am Küchentisch sitzend weder Fernsehen noch Freund noch Familie wahrnehmen; Jugendliche, die – wenn überhaupt – nur noch im Dunkeln heimlich die Toilette aufsuchen, manch einer nicht einmal mehr das. Hikikomori finden wir in allen sozialen Schichten und in allen Altersgruppen.

Das Phänomen scheint für die Fachkräfte unerklärlich, Studien und psychologische Tests ergaben weder körperliche noch intellektuelle Auffälligkeiten. Eine Art von innerer Selbstaufgabe kommt als Beschreibungsmodell vor.

Und doch hatten wir Gelegenheit einen jungen Mann zu sprechen, der eine solche Hikikomori-Zeit hinter sich gelassen hat und nun als eine Art Helfer und Begleiter für andere fungiert, auch wenn seine Unterstützungsversuche zumeist bereits im Ansatz scheitern. Er konnte uns zwar auch keine Definition liefern, jedoch war seine Erklärung eine nicht weniger Bedeutsame.

Dieser beschreibt: „Hikikomori – das ist, als wenn einem das Herz bricht.“

Wir standen daneben und verstanden uns selber so gar nicht als Fachkräfte für diese Form von Verweigerung.

Verlassen wir kurz die Betroffenen und nähern wir uns einmal dem Zweck, dem Auftrag, der Absicht des japanischen Bildungsministeriums.

Wir erinnern uns: Die Frage lautete: Wie werden wir das Problem wieder los?

Ich bin heute glücklich, dass unsere Gruppe tatsächlich aus Fachkräften bestand und niemand sofort begann, die Frage beantworten zu wollen – in der Art:

1. Man nehme...,
2. man beachte...,
3. man resümiere...
4. Machen wir mal schnell ein EU-Projekt, oder bestimmen wir mal eine Jugendhilfe zum Verantwortlichen...

Es gibt nicht wirklich eine der deutschen Jugendhilfestruktur vergleichbare Institution in Japan, die als Feuerwehr hätte einspringen können. Zumindest in dieser Situation vielleicht nicht nur zu bedauern.

Wir waren Fachkräfte genug, uns dieser Fragestellung nähern zu wollen, wie wir es gewohnt waren, Problemen zu begegnen, wenn wir mehr als Aktionismus an den Tag legen wollen.

Ich meine damit die Frage: Warum? Warum bewegt sich ein Mensch in der Art, wie er sich bewegt? Warum? Wie sind diese Menschen in diese Situation gekommen und warum verhalten sie sich, wie sie sich verhalten? Nicht nur durch Verhaltensforscher wie Konrad Lorenz ist uns deutlich: Jedes Verhalten hat Gründe und Ursachen.

Nun, wer schon einmal die Gelegenheit hatte, mit japanischen Fachkollegen zu arbeiten oder gar selbst in Japan war, wird unser nun folgendes Problem verstehen, vielleicht sogar selbst erlebt haben, nämlich das Problem der Frage „Warum?“.

Etliche Japanreisende aus der Industrie, der Wissenschaft, der Forschung und verschiedener Geschäftsbereiche berichten fast gleichlautend, dass die Frage WARUM für uns logisch und zwangsläufig klingt, in Japan jedoch so nicht verstanden wird, in der Regel einfach nicht zur Kenntnis genommen scheint.

„Wir haben Sie nicht eingeladen, um mit Ihnen über das WARUM zu spekulieren, sondern widmen uns viel eher gemeinsam mit Ihnen der Fragestellung: Wie werden wir das Problem wieder los?“ lautet die nie ganz klar ausgesprochene, aber uns verständlich gemachte Position. Viel Aufwand muss doch eine Lösung in einem vorher festgelegten Zeitrahmen planbar machen!

Liebe Zuhörerinnen und Zuhörer, das ist der Zeitpunkt, an dem ich mich gemeinsam mit Ihnen kurz von dem kleinen Exkurs „Japan“ abwenden möchte und diese Fragestellung hierher zu unserem Fachtag bringen will: Wie werden wir das Problem wieder los?

Ich wage zu behaupten, dass in einer Vielzahl der von uns täglich erlebten Symposien und Fachkonferenzen, genau diese Frage die eigentliche ist: Wie werden wir das Problem wieder los?

Der Fachhandel bietet uns inzwischen mehr und mehr Literatur zu didaktischen Highlights, psychologischen und juristischen Betrachtungen und Ratgebern von manchmal mehr oder minderwertiger Fachlichkeit, innovativen Unterrichtsentwürfen und manchmal sogar ganz preiswerten Kooperationen mit Theatern, Freizeitangeboten, Handwerksfirmen, Jobcentern etc.

Alles dies zielt allzu oft lediglich auf die Beantwortung der Frage: Wie werden wir das Problem wieder los?

Der offizielle Vertreter des japanischen Ministeriums für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie (MEXT) machte uns unter anderem die inzwischen nicht unerhebliche Belastung des Arbeitsmarktes und der finanziellen Belastungen der Gesellschaft deutlich.

Schauen wir uns Kooperationsvereinbarungen, Rahmenkonzeptionen, Schulentwicklungsmodelle, Fachtage und Symposien einmal genauer an: Manchmal gut, manchmal weniger versteckt formuliert finde ich die Frage: Wie werden wir das Problem wieder los? Wie werden wir *unser* Problem wieder los?

Manch einem unter uns ist Thomas Gordon ein Begriff. Er beschreibt seine Unterstützungsmodelle, mit welchen wir uns in unserem beruflichen Alltag sehr oft auseinandersetzen – nach dem Grundsatz: Wer das Problem hat, wird sich bewegen.

Bewegen wir uns also einmal zu unserem beruflichen Alltag:

1. Eine Mutter ruft an und beschreibt eine Situation, die sie für sich selbst als inzwischen unerträglich beschreibt. Ihr Kind, nennen wir es Julia, besucht eigentlich die 9. Klasse. In seinem jedoch als fast vollständig erlebten Unglücklichsein droht das Kind sich fast gänzlich aus der Schule zurückzuziehen. Die Eltern erreichen sie kaum noch, berichtet die Mutter. Die Familie, sonst in einem recht intakten Zusammenleben, verzweifelt mehr und mehr an Julias Abwehr und Abneigung nicht nur der Schule gegenüber, sondern auch mehr und mehr gegenüber der Familie. Dabei steht doch die Vorbereitung auf einen guten Ausbildungsplatz bevor.
2. Ein Anruf einer Schulsozialarbeiterin lässt uns wissen, dass ein Junge wieder einmal kurz vor dem Schulverweis steht, weil er, wie so oft, mehr und mehr den schulischen Angeboten fern bleibt. Inzwischen ist an eine Versetzung in Klasse 10 nicht mehr zu denken und ein qualifizierter Schulabschluss außerhalb der noch möglichen Erwartungen gerückt. Die engagierten Lehrkräfte haben sich an ihm die Zähne ausgebissen und suchen händeringend nach Unterstützung. Schließlich sind die schulischen Disziplinierungsmöglichkeiten ausgeschöpft.
3. Betrachten wir den Anruf einer engagierten Sozialarbeiterin aus dem Jugendamt. Robin ist erst vor kurzem aus einer Jugendhilfeeinrichtung in einem anderen Bundesland entlassen worden und sollte hier, am Wohnort des Stiefvaters, eine Schule besuchen. Er hatte zuletzt die 6. Klasse regelmäßig besucht, kommt aber hier in der

7. Klasse einer wirklich guten Schule überhaupt nicht zurecht. „Ach ja, er ist bereits 17 Jahre, es war nicht die erste Jugendhilfemaßnahme und so langsam gehen uns die Ideen aus, was wir ihm noch Sinnvolles anbieten könnten.“

4. Ramira, irgendwie zwischen die Räder gekommen in den Auseinandersetzungen, die die Trennung ihrer Eltern mit sich brachten. Bei der Mutter – das geht nicht. Diese braucht selber dringend Hilfe, um ihren drogenfreien Alltag zu schaffen. Der Vater wohnt nun im Rheinland. Aber die Entscheidung, dass das Kind dorthin ziehen kann, ist noch nicht ganz klar und inzwischen wohnt das Kind seit Wochen in der Krisenwohnung und langweilt sich. „Könntet Ihr sie nicht... wenigstens für ein paar Tage oder Wochen, bis die Entscheidung klar ist?“

Wir alle könnten unzählige Beispiele aufzeigen, welche Situationen uns begegnen, wobei ich die vorgenannten vier Beispiele nun gar nicht als repräsentativ einstufen will. Sie sind mir beim Vorbereiten nun gerade als erste eingefallen.

In allen Situationen, den Genannten und den vielen anderen nicht Genannten, verstehe ich doch mehr und mehr die Fragestellung: Wie werden wir das Problem wieder los? Wie werden wir *unser* Problem wieder los?

In der Vorbereitung dieser Tagung standen auch wir u. a. vor der Tatsache, dass das „Problem Schulverweigerung“ in der Fachöffentlichkeit und in der Literatur auf vielfältige Weise beschrieben wird und die verschiedenen Aspekte unterschiedlich benannt werden:

- Schulaversion
- Schulabsentismus
- Schulverweigerung
- schulaversive Kinder
- Schulvermeider,...

google lässt mich sogar einen Internetauftritt eines Facharztes für Schulverweigerung finden.¹

Wir können heute auf vielfältige diagnostische und wissenschaftliche Betrachtungen zurückgreifen, erkundet aus vielfältigen fachlichen Sichtweisen. Mit einer Vielzahl dieser Betrachtungen habe ich da so meine ganz eigenen Probleme. Ich erlebe die Fachöffentlichkeit jedoch mehr und mehr beschäftigt mit der japanischen Frage.

Sie erinnern sich: Wie werden wir das Problem wieder los? Wie werden wir *unser* Problem wieder los?

Nicht, dass ich kein Verständnis dafür hätte. Dass massenhafte Verweigerung ein gesellschaftliches und nicht zuletzt auch wirtschaftliches Problem darstellt, ist nicht nur in Tokio eine Tatsache.

Nein, das Problem ist nicht die Frage: „Wie werden wir *unser* Problem wieder los?“, sondern der Zeitpunkt, an dem sie gestellt wird, das Ziel der Beantwortung dieser Frage,

¹ <http://uwewiest.de/schulschwaenzen/beschuli18/drbeschuli-Dateien/drbeschuli13f.html>, 31.1.2013

die Zeit, die wir bereit sind dafür einzusetzen, die Tiefe, in die wir bereit sind zu gehen, um das gemeinsame Problem zu verstehen. Trauen wir uns doch als Fachkräfte, etwas tiefer zu schauen, als es eine Boulevardzeitung vermag.

Wir sind nicht in Japan und daher hat die Frage nach dem „Warum“ vielleicht bei uns eine Chance. Dass wissenschaftliche Betrachtungen, psychologische Erklärungsmodelle und fachliche Einschätzungen gebraucht werden, steht doch außer Frage. Trotzdem haben wir meine Einführungsbetrachtungen mit dem Arbeitstitel: „Wer ist eigentlich drin und wer ist draußen... und wer definiert das?“ überschrieben. Die dieser formulierten Themenstellung innewohnende Kritik erscheint mir deutlich stärker vielleicht das Problem erhellend als die zu schnell gestellte Frage: Wie werden wir das Problem wieder los?

Wenn ich zurückblicke auf die letzten Jahre unserer Arbeit, in welcher wir mit der immer gleichen Fragestellung konfrontiert waren, so fallen mir doch bei genauer Betrachtung kaum zwei Fälle ein, die direkt gleich waren.

In den Aufbaujahren unserer Einrichtung haben wir so manches versucht. Sinnvolles und weniger Erfolgreiches. Sehr lehrreich war unter anderem ein Gespräch mit einer Mutter, welches ich heute hier kurz skizzieren will:

Wir waren gerade bei der Planung unseres ersten Halbjahres und konnten uns bei unserer Konzeption auf die Auswertungen eines Modellprojektes stützen, welches K. H. Thimm² wissenschaftlich begleitete. Die Schule des Lebens in Rüdersdorf hatte wichtige grundlegende Anfänge versucht und dokumentiert.

Wir also, direkt aufbauend auf deren Erfahrungen, planen unser Lehr-, Lern- und Unterstützungsgeschehen und ich kam auf die geniale Idee, doch vielleicht ein gemeinsames Fußballturnier mit Rüdersdorf zu organisieren. In der Absicht, die Eltern nach gut überlegter Weise mit in die Planung zu integrieren, stellte ich also mein Vorhaben bei der Elternkonferenz vor. Zu meinem damaligen Erstaunen wurde das Vorhaben schlichtweg kopfschüttelnd abgelehnt. Die Mutter einer Schülerin erklärte mir im Nachgespräch ihre Haltung in etwa so: „Wie stellen Sie sich das vor? Die Gruppe der Schulverweigerer aus Potsdam gegen die Schulverweigerer aus Rüdersdorf? Tolle Veranstaltung ...und so aufbauend ...! Meine Tochter Jana gehört eigentlich nicht in die Gruppe der Totalverweigerer. Meine Tochter hat gerade ein paar heftige Probleme und erhält durch die Einrichtung gute und hilfreiche Unterstützung. Jedoch, und das bitte ich zu beachten, ist mein Kind ein Einzelfall.“ Sie versuchte sie mir klar zu machen: „Ihre Einrichtung hat weniger eine Gruppe, sondern, zumindest aus Elternsicht, eine Ansammlung von Einzelfällen.“

Lassen wir es mal dahingestellt sein, ob ich ihr in jedem Fall Recht geben würde. Eine Botschaft hatte ich verstanden: Der Wert unseres Handelns in unserer Einrichtung bestand im Wesentlichen darin, dass wir uns in jedem Einzelfall, individuell und unkompliziert

² Thimm, Karlheinz: Schulschwänzen und Schulverweigerung. 2006.
Thimm, Karlheinz: Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Phänomene - Hintergründe und Ursachen - Alternativen in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. 1998.
Thimm, Karlheinz: Schulverweigerung. 2002.
Thimm, Karlheinz: Wenn Schüler wiederholt fehlen. Schulabsentismus im Überblick. 2008.
Thimm, K.: Schulverweigerung. Ist unsere Schule noch kinder- und jugendgerecht? In: Die Ganztagschule 42(2002)2-3

ziert den jeweiligen Situationen der Jugendlichen widmeten und daran – vor allem daran – unser Handeln ausrichteten. Unsere Aufmerksamkeit richtet sich vor allem auf die Frage: Mit welchen Problemen hat der oder die Jugendliche zu kämpfen? Mit welchen Ressourcen sind die Kinder ausgerüstet, um eigene Lösungen zur Bewältigung *ihres* Problems zu finden? Und inwieweit unterscheiden sich die Probleme des Kindes oder Jugendlichen von denen seiner Eltern, seiner Schule, der Gesellschaft und unserer eigenen? Es gilt, die Frage zu beantworten: In welcher Form können wir in der Beauftragung durch das Kind/den oder die Jugendliche/n hilfreich sein?

Keine Kunst – eine Gruppe von lediglich 12 Jugendlichen und vier Mitarbeitern ermöglicht es schließlich, sich genügend Zeit und Aufmerksamkeit für den Einzelnen zu leisten. Bei uns arbeiten Sozialpädagogen und Lehrkräfte in kleinen Teams von vier Erwachsenen, je zwei jeder Profession: Lehrer und Sozialarbeiter. Klar, wir haben solche Teams gebildet, denn wir sind eine Einrichtung an der Schnittstelle Jugendhilfe – Schule. Deswegen? Weil wir an der Schnittstelle arbeiten, haben wir ein Team aus verschiedenen Fachkräften?

Nun, ich hoffe, das ist nicht die einzige Erklärung. Zuallererst arbeiten wir doch gemeinsam, weil es sich herausgestellt hat, dass wir in dieser Weise am hilfreichsten für unsere jungen Menschen agieren können. Worum geht es bei der Arbeit mit und für junge Menschen, sowohl im Bereich Bildung als auch im Bereich sozialpädagogische Hilfe? Doch wohl zuallererst um die effektivste Möglichkeit, hilfreich zu sein. Habe ich das Gefühl oder die Erfahrung, dass ICH

- wirksam bin?
- wahrgenommen werde?
- wichtig bin?
- dass es auf mich ankommt?
- dass ich gefragt werde?
- es um mich geht? –

oder geht es immer nur um die Störungen, die ich verursache?

Wir lernen, dass es für unsere Jugendlichen sehr viel sinnvoller ist, sowohl soziale Kompetenzvermittlung und Förderung der Persönlichkeit als auch die Bildung curricularer Inhalte nicht losgelöst voneinander zu betrachten. Schließlich müssen auch qualifizierte Schulabschlüsse oder die erfolgreiche Reintegration in die Regelschule oder aber auch der erfolgreiche Start in eine berufliche Zukunft machbar sein.

Doch da stellen sich bereits zwei weitere Fragen:

1. Wie stellt man das an? und
2. Sind wir als Jugendhilfe hier nicht auf fremden Äckern unterwegs? Das eine ist Bildung und Schule, das andere die Jugendhilfe und deren schier ausufernde Kosten?

Bei Carl Rogers lesen wir unter dem Stichwort „Förderung“:

- Die Gruppe wird zu einer Gemeinschaft von Lernenden.

- Neugierde wird freigesetzt.
- Neue Wege werden beschritten, die eigenen Interessen folgen.
- Der Forschungssinn beim Einzelnen wird entfesselt.
- Dinge werden offen gelegt, hinterfragt und untersucht.³

Er beschreibt auch einen Grundsatz, der uns bei der Beantwortung unserer ersten Fragestellung hilft: Wie stellt man das an?

Die wichtigste Bedingung für die Förderung des Lernens ist die Qualität der Schüler-Lehrerbeziehung. Beziehung ist die Grundlage allen pädagogischen Handelns. Unsere erste Frage nach der Verschränkung von curricularem Lernen und Erweiterung der sozialen Kompetenzen hat mit diesem Lehrenden-Lernenden-Verhältnis zu tun. Wenn wir Projekte und Aktionen planen und uns dabei um den finanziellen und zeitlichen Aufwand drücken, auch wenn diese Aktivitäten auf politischen Programmen gut aussehen, so sind sie doch für uns Erwachsene nichts anderes als Show, für die Kinder und Jugendlichen jedoch klarer Raub von Lebenszeit und durch die dadurch vergeudete Zeit am Ende sogar das Problem verschlimmernd anstatt hilfreich.

Für diesen Vortrag sollte vielleicht die Kurzform zur Erläuterung genügen, die ich, zugegeben etwas flapsig, immer unseren neuen Kollegen beider Professionen gerne mit auf den Weg gebe:

Wenn von Lehrkräften erwartet wird, dass sie sowohl den sozialpädagogischen Grundsatz: „Störungen haben Vorrang“ verstehen als auch ihr Unterrichtsgeschehen so gestalten, dass dieser Grundsatz Berücksichtigung im schulischen Alltag findet, müssen Jugendhilfemitarbeiter, Erzieher und Sozialpädagogen aufhören zu schwatzen und bereit sein, Verantwortung nicht nur für gruppenspezifische Prozesse und die Gestaltung von Krisensituationen zu übernehmen, sondern eben auch für curriculares Lernen.

Ich meine nicht zwei Professionen zu unterschiedlichen Zeiten am gleichen Ort („Du bist hier in Mathe, wenn Du ein Problem hast, geh' zum Schulsozialarbeiter.“), sondern ich meine: „Ich arbeite hier als Dipl.-Sozialpädagogin und finde trotzdem Shakespeare spannend; ich bin kein Physiklehrer, aber lass uns schauen, wie ich an diese Fragestellung der losen und festen Rolle herangehen würde; ich bin kein Biologe und forsche trotzdem mit Dir gemeinsam an der Frage: Warum frieren die Goldfische in unserem Teich im Winter nicht ein, und wenn doch, warum sterben sie nicht dabei?“

- Klassisches Drama und das retardierende Moment darin,
- Epik und Lyrik,
- Krisenmanagement bei der Auseinandersetzung von Jugendgruppen auf den Straßen von Capua ebenso wie von Potsdam,
- Hebel- und Hebelgesetze: Wie ist es möglich, dass die 45 kg leichte Marie den 65 kg schweren Robert beim Klettern sichern kann?,

³ Rogers Carl R., Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität, Kösel-Verlag, München, 1974

- Wechselwarme Tiere und der Lebensraum Wasser, die Ökologie und die menschliche Verantwortung zur Bewahrung der Schöpfung,
- Die Gestaltung unseres Gartens vor unserem Fenster –

– allesamt Fragen aus den Curricula der Rahmenlehrpläne und den sozialpädagogischen Handlungsfeldern der HzE. Vergessen wir nicht all die spannenden Fragestellungen, die unsere Kinder und Jugendlichen selber mit sich herumtragen, zu deren Bearbeitung sie von uns der Bereitstellung eines vernünftigen, begleitenden statt bevormundenden Lern- und Lebensrahmens bedürfen.

Erst dann, wenn Lehrkräfte erleben, dass sie tatsächlich entlastet werden – und sei es nur dadurch, dass andere genauso Verantwortung für das Leben und Lernen im Schulalltag übernehmen –, wenn das Zusammenarbeiten in pädagogischen Teams tatsächlich mehr sein kann als der gleichzeitige Aufenthalt am gleichen Ort, **erst dann** kann Veränderung möglich werden und Störungen der Vorrang eingeräumt werden, die sie brauchen, um als Einzelner und als Gruppe lernen zu können. Schließlich ist auch die Bearbeitung von Störungen ein sich lohnendes notwendiges Lernziel. Die 68er-Generation hat in Deutschland Störungen bewusst provoziert, um auf Problemlagen aufmerksam zu machen, und gesellschaftliche Veränderungen damit angeschoben. Erzählen Sie mal einem ehemaligen Bausoldaten, dass Störungen ein zu bearbeitendes Problem seien – ich antworte Ihnen: Nein, nicht nur den Problemen muss man sich widmen, sondern vielmehr den Ursachen, die zu diesen Problemen geführt haben!

Daran schließt sich zwangsläufig Fragestellung 2 an: Sind wir als Jugendhilfe hier nicht auf fremden Äckern unterwegs? Das eine ist Bildung und Schule, das andere die Jugendhilfe und deren schier ausufernde Kosten?

Ich frage mich, wer hier eigentlich, wenn er bis hierher verstanden hat, seine Hausaufgaben noch immer zu machen hat. Wenn es für die Unterstützung von jugendlichen Schulverweigerern offensichtlich sinnvoll ist, das schulische Lernen in seinen alltäglichen Zwängen und Abläufen zu verändern, weil der oder die Jugendliche es geschafft hat, sich all unseren guten und gut gemeinten Disziplinarmaßnahmen durch einfaches Fernbleiben auf Dauer zu entziehen, wenn es also bei der Unterstützung für schulverweigernde Jugendliche sinnvoll ist, doch einmal bei Reformpädagogen nachzulesen, die Lernen als einen Akt der Selbstbefreiung verstehen, warum um Himmels Willen versuchen wir dann noch immer mit einer Art Nachhilfeunterricht am Vormittag, flankiert mit sozialpädagogischen Spielchen am Nachmittag, erfolglos der Fragestellung auf den Grund zu kommen?

Wenn wir als Helfer verstehen, dass **nicht** – oder nicht ausschließlich – **das Kind das Problem** darstellt, sondern die Art, wie wir es im schulischen wie im sozialen Kontext bilden, wenn wir verstehen, dass der Satz von Rogers: „Die Gruppe wird zu einer Gemeinschaft von Lernenden“ eben **alle** betrifft, auch die vermeintlich Lehrenden, wenn wir dies verstanden haben, warum fällt es uns dann noch immer schwer, sozialpädagogische Hilfe und schulisches Lehren und Lernen als Einheit zu begreifen?

Die Kostenfrage hierbei belastet zunehmend die Kommunalkassen, das Verhältnis zu den daraus resultierenden Einsparungen bei Arbeitslosen- und Sozialkassen lässt sich wohl

lediglich erahnen. Verlässliche Studien hierüber würden ganz sicher ein bedeutendes Einsparpotenzial aufzeigen.

Die Frage nach dem Drinnen und Draußen, wie sie als Überschrift über diesen Eingangsvortrag gestellt ist, ist eine Frage der Perspektive. Der Jugendliche, der beständig den Sportunterricht schwänzte und irgendwann im Jugendhaus OASE aufschlug, skizziert sehr anschaulich unseren Fokus. Auf die Frage, was denn der Jugendliche so Unausweichliches vorhatte, um sich dafür dem permanenten Stress mit Elternhaus und Schule auszusetzen, was denn so viel spannender gewesen sei als der Klassenunterricht – denn in der Regel schwänzte er die 6. und 7. Stunde Sport –, antwortete er seinerzeit: „Meistens waren wir Bowlen.“ Ihm war offensichtlich unter anderem die Verbindung von Sport und Spaß wichtiger.

Manchmal fällt uns im schulischen Alltag nicht nur diese Verbindung von Sport und Spaß schwer, sondern wir erleben Lernen oft mehr als einen Akt der Anpassung und des regelgerechten Verhaltens. Jedoch: Niemand kann gegen seinen Willen gezwungen werden zu lernen. (Es sei mal dahingestellt, was er mit „Meistens“ meinte). Dies führt es uns doch zu der Frage, wie wir Kinder und Jugendliche im Hilfeplanverfahren guten Gewissens mit dem Ziel der Reintegration in Regelschule konfrontieren können.

Besonders in den Einrichtungen und Projekten, die diese Reintegration in ihrer Zielbeschreibung findet, stellt sich die Frage: Wie kann ein Kind nach der Projektlaufzeit wieder sinnvoll in der Schule ankommen? Hierbei ist es notwendig, klar zu beschreiben: Wir sind keine Einrichtung, die aus kranken Kindern gesunde Kinder macht. Wir bewegen uns in einem Problemfeld, welches jedoch durchaus krank machende Strukturen beinhaltet:

- Vernachlässigung,
- Ausgrenzung,
- Entfremdung.

Manchmal steht die Frage: Ist das Kind bereit für die aufnehmende Schule? **Immer jedoch** steht die Frage: Ist die aufnehmende Schule bereit für das Kind? Einige wenige Schulen habe ich kennengelernt, die sich bereits zur Beantwortung dieser Frage aufgemacht haben. Vernünftige politische und ministerielle Rahmenbedingungen jedoch suchen wir noch immer vergebens. Und so werden diese Aufgaben noch immer auf dem Rücken einzelner, engagierter Lehrkräfte und Schulen ausgetragen, die Annäherung der beiden Systeme steckt noch weit in den Kinderschuhen.

Hier kann und muss Sozialarbeit besonders im Bereich des § 13 SGB VIII einen wesentlichen Teil der Übersetzerrolle zwischen Jugendhilfe und Schule leisten – wenn sie denn auch mit diesen Möglichkeiten wahrgenommen, erkannt und gewollt wird und wenn verstanden wird, dass die Schule hier synonym für unsere Gesamtgesellschaft steht.

Die Prinzipien aus Forschung und Praxis über das Lernen von Karl Rogers lesen sich wie eine treffende Beschreibung eines wirklich guten Hilfeplanprozesses:

- Relevanz für eigene Zwecke,
- Signifikantes Lernen durch Tun,

- Mitbestimmung,
- Selbstinitiiierung,
- Selbstkritik und Selbstwahrnehmung als wesentliches Element der Entwicklung,
- Prozesshaftigkeit und Klärung eigener Ziele.

Fazit:

Das Nebeneinander von vielen Teilen der Jugendhilfe und Schule hat eine Entwicklung vielfältiger Angebote ermöglicht, die für die sinnvolle Unterstützung und Begleitung unserer jungen Generation heute nicht mehr wegzudenken sind.

Die Schulen haben sich in ihrem Kosmos vereinheitlicht, ausdifferenziert, strukturiert und bemühen sich tagtäglich, den komplexen Anforderungen, die eine Gesellschaft an sie stellt, gerecht zu werden, auch wenn die dafür zur Verfügung stehenden Mittel nicht einmal europäischem Durchschnitt entsprechen (**Abbildung 1**).

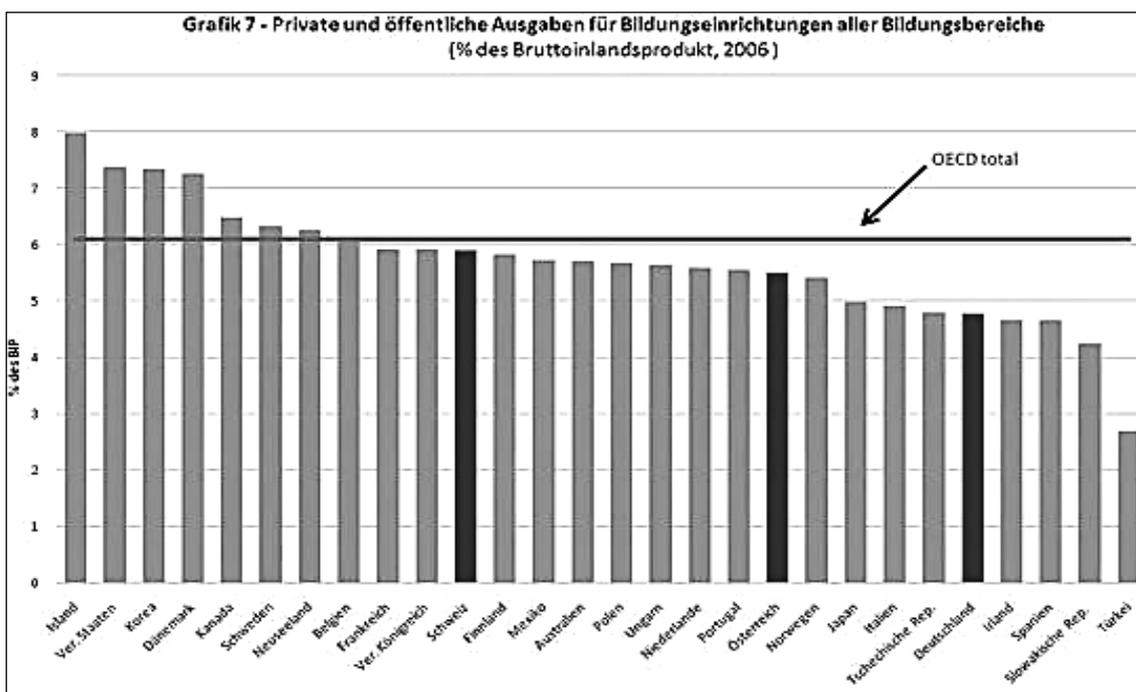


Abbildung 1

© www.zeit.de 11.2.2013

Die Jugendhilfe ist – wenn auch mit einem anderen Fokus – ebenso in ihrem Kosmos vereinheitlicht, ausdifferenziert, strukturiert und bemüht sich tagtäglich, den komplexen Anforderungen, die eine Gesellschaft an sie stellt, gerecht zu werden, auch wenn die dafür zur Verfügung stehenden Mittel ... Wir kennen das.

Was beiden Systemen immanent ist, ist die Tatsache, dass es sich in der Regel um ein und dieselben Personen handelt, die Ziel all der Bemühungen sind.

Es kann sicher nicht darum gehen, die beiden Berufsgruppen in ihren Spezifika zu verwischen. Multiprofessionalität bedeutet natürlich verschiedene Professionen mit den jeweiligen spezifischen Möglichkeiten, jedoch sollte dies, um tatsächlich professionelle Ergebnisse erreichen zu können, doch bitteschön in gemeinsam abgestimmten Systemen geschehen.

Die Erwartungen an Schule und deren Entwicklungsmodelle sind hinlänglich bekannt. Jedoch kann und sollte die Jugendhilfe, und nicht nur sie, ihre Fähigkeit einbringen, Menschen eben nicht nur im Hinblick auf ihre jeweilige Leistungsfähigkeit zu betrachten.

In Potsdam wurde gerade in diesem Jahr durch die Systeme Jugendhilfe und Schule ein gemeinsamer Weg verabredet, soziale Arbeit an Schulen in ein gemeinsam abgestimmtes Gesamtsystem zu betten. Nicht nur die wirklich notwendigen Schulsozialarbeiter/innen entsprechend §13 KJHG sollen hierbei im Blick stehen, sondern eben alle die vielfältigen Angebote an Schülerinnen und Schüler, die der gesamte Bereich Jugendhilfe leistet, mit all den Angeboten der Jugendförderung, der Elementarförderung und der HzE-Bereiche.

Für Schule stellen sich, auch bei der gerade oft sehr kontrovers geführten Problemstellung der Inklusion, neue Fragen, nämlich die der gemeinsamen Förderung aller jungen Menschen, egal welcher Herkunft, Präferenz oder sozialen Schicht. Ist es beim genauen Nachdenken nicht einfach unerhört, dass unsere Gesellschaft erst einen Begriff wie Inklusion braucht, erst einen strengen Blick der Menschenrechtskonvention, um diese gemeinsame Förderung in die Agenda zu setzen? Ich meine: Was wäre, wenn wir uns nicht von den Förderschulen verabschieden und alle Kinder auf Regelschulen schicken, sondern eher die Regel der Schulen beenden und uns Bildung grundsätzlich als bestmögliche Förderung des Einzelnen vornehmen und damit alle Bildungseinrichtungen zu Fördereinrichtungen erklären würden?

Warum diskutieren wir über einzelne Fachleistungsstunden oder zusätzliche einzelne Lehrerwochenstunden und trauen uns als Fachkräfte nicht etwas, was uns die Lobbyisten von Braunkohleverarbeitung, Atomkraft, Militär oder auch Energiesparlampen längst erfolgreich und professionell seit Jahren vorleben? Tun wir etwas, was man aus vielen Verhandlungstaktiken lernen kann: Fordern wir eine Erhöhung des gesellschaftlichen Engagements im Bereich Bildung und Erziehung auf das Doppelte. Am Ende der Verhandlungen stehen dann wenigstens 50 Prozent mehr im Ergebnis. Die Zusammenlegung der ministerialen Ressorts Bildung und Erziehung spart dann nicht nur Geld, sondern es wird auch endlich verstanden, dass Bildung ohne Erziehung nicht gedacht werden kann und Erziehung auch in jedem Fall bildend ist.

Dass wir im Bereich unserer eigenen, derzeit schon machbaren und notwendigen Möglichkeiten noch entscheidende Lösungen finden müssen, möchte ich zum Abschluss mit zwei kleinen Betrachtungen illustrieren.

Mir begegnete bei der Betreuung und Bildung von schulverweigernden Jugendlichen eine Frage, die ich für symptomatisch halte, uns in unserem Bildungsverständnis etwas voran zu bringen. Eine Lehrerin für Mathematik bat mich hilfeschend um Rat. Etliche der ihr anvertrauten Jugendlichen boykottierten förmlich ihren Matheunterricht. „Was kann ich

„tun, damit die Schüler bleiben?“ Ja, genau das ist m. E. der zielführende Fokus. Nicht: „Wie müssen sich die Jugendlichen ändern, damit Lernen möglich wird?“, sondern zualtererer: „Was kann ich tun?“ Daher konnte ich ihr lediglich Unterstützung geben durch die ernst gemeinte Gegenfrage: Lohnt es sich denn, zu bleiben? Wenn nicht, ist Gehen eine nachvollziehbare, sinnvolle Option.

Herr Futagami, der Geschäftsführer einer Non-profit-Organisation in Tokio war gebeten worden, den deutschen Fachkräften zum Thema „Hikikomori“ einen Vortrag zu halten. Wir hatten viel von psychologischen Erklärungsmustern gehört, vom japanischen Bildungssystem und von den Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt. Herr Futagami, ein älterer Herr im Anzug, trat also ans Rednerpult, wahrscheinlich hatte der Zeremonienmeister wieder die Veranstaltung mit all den notwendigen förmlichen Begrüßungsritualen eröffnet, mein Laptop lief, die Gäste wurden aufmerksam, die Simultanübersetzerinnen waren startbereit und die versammelte Gruppe erwartete nun *die* Sicht des langjährigen Praktikers vor Ort in Sachen Unterstützung und Förderung von Randgruppen.

Sein gesamter vorbereiteter Vortrag für die extra aus Deutschland angereisten Fachkräfte, in einer Veranstaltung initiiert und gefördert durch die hoch offiziellen Vertretungen der beiden Institutionen, dem deutschen Bundesbildungsministerium und MEXT – dem japanischen Bildungsministerium –, sein gesamter vorbereiteter Vortrag also bestand tatsächlich aus einem einzigen Satz. **Ein** Satz.

Sie können sich unsere Verwunderung vorstellen – nach etlichen langen Vorträgen, Seminaren und Fachkonferenzen, welche sich in Japan durch ihre zeremonielle Form noch einmal deutlich von hiesigen Gepflogenheiten unterscheiden. Die Dolmetscherinnen übersetzten voller Erstaunen diesen einen Satz. Damit war sein Vortrag beendet. Es folgte daraufhin, nach anfänglicher Irritation, eine angeregte, fast schon befreiende Diskussion.

Zugegeben, in Vorbereitung dieser Fachtagung habe ich tatsächlich kurz überlegt, ob nicht auch mein Eingangsreferat lediglich aus diesem einzigen Satz bestehen sollte. Nun, Sie haben es vielleicht bemerkt, dass ich mich dies letztendlich nicht getraut habe. Ich bin eben nicht Herr Futagami.

Dieser Satz jedoch beschreibt und begleitet meine Arbeit und meine Einstellung hier in Potsdam mit schulverweigernden Jugendlichen, meine Arbeit im Bereich Jugendhilfe, mein Engagement im Bereich Entwicklung eines abgestimmten Gesamtsystems Jugendhilfe – Schule seitdem, vielleicht sogar auch unser gemeinsames Nachdenken hier auf dieser Fachtagung. Er fordert uns auf, einmal die Position zu wechseln und nicht das *Problem* Schulverweigerung zu betrachten, sondern...

Ich zitiere seinen Satz: Die Hikikomori sind eine Hoffnung Japans.

Welche Kraft und welchen Mut braucht man, um Verweigerung als Hoffnung, vielleicht sogar als Chance zu begreifen, Problemstellungen zu erkennen und schon dadurch Veränderung zu beginnen?

Die Frage nach dem „Wer ist drinnen und wer ist draußen?“ lässt somit auch den Schluss zu, dass die Innovation der Zusammenarbeit der Partner Jugendhilfe und Schule deutliche Impulse erhalten muss, vielleicht oder sogar unbedingt maßgeblich auch durch die Nutzung der Erfahrungen der uns allen bekannten schulverweigernden Sachverständigen.

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit.

Schulversäumnisse + Rechte der Kinder?

Rechtliche Grundlagen – Möglichkeiten und Grenzen, Umgang mit Datenschutz, „Was geht, was geht nicht?“, Gefährdungseinschätzungen

PROF. DR. PETER KNÖSEL,
Fachbereich Sozialwesen, Fachhochschule Potsdam

1. Überblick über das System Schule und dessen rechtliche Grundlagen

In der Schule kulminieren unterschiedliche Aufgaben und verschiedene Strukturen unterschiedlichster Parteien und Personen. Die Institution Schule fächert sich in einer differenzierten, facettenreichen, komplexen Struktur, weil dort unterschiedlichste Interessenlagen aufeinandertreffen.

Nach der Föderalismusreform haben wir nur noch zwei Bundesgesetzgebungen, nämlich die ausschließliche und die konkurrierende Gesetzgebung. Die Gesetzgebungskompetenz für den Schulbereich haben nach Artikel 70 GG die Länder, weil das Grundgesetz in Art. 73/74 nichts anderes bestimmt. Der Artikel 7 GG besagt, dass das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht.

Alle 16 Bundesländer haben ihr eigenes Schulgesetz erlassen. Der Schulbereich ist seit Jahren ein Ort ewiger Reformanstrengungen unterschiedlichster Art und Weise und wird von vielen Bürgern mit hoher Sensibilität begleitet¹.

Die Schulbehörden teilen sich ihre Zuständigkeit: einmal in die Schulträgerschaft, die zum Kernbereich der Kompetenzen der Kommunen zählen (Artikel 28 GG) und zum anderen in die Schulverwaltung, die eine unmittelbare Staatsverwaltung darstellt und somit (wie zum Beispiel die Bundeswehr und andere Behörden) hierarchisch strukturiert ist. Die obere Landesbehörde (zuständiges Ministerium) konkretisiert die gesetzlichen Grundlagen durch Verwaltungsanweisungen und -vorschriften jeweils mit Bindungswirkung für die unteren Landesbehörden. Die Schulverwaltungsämter unterliegen damit der Organisationsgewalt der jeweiligen obersten Schulverwaltung, die z. B. eine Aufteilung in Regierungspräsidien oder eine eigene Behördenstruktur vorsieht. Zwischen den Schulträgern und der Schulverwaltung finden enge Abstimmungen statt, um vor allem den Schulbedarf feststellen und die jeweilige Schulart zur Verfügung stellen zu können.

An dem Ort Schule findet ein komplexes Zusammentreffen statt. Die Schule hat einen gesetzlich bestimmten (Bildungs)Auftrag, dazu kommen auf der einen Seite Kinder und Jugendliche, die diesem Auftrag gerecht werden sollen, aber selbst auch Rechtspersönlichkeiten sind. Sie sind deshalb mit Grundrechten wie zum Beispiel dem in Art. 1 GG festgelegten Grundsatz der Unantastbarkeit der „Würde des Menschen“ oder dem Grundsatz aus Art. 2 Abs. 1 GG der „freien Entfaltung der Persönlichkeit“ ausgestattet.

¹ Vgl. Grundkurs Schulrecht VII, Hundt, 2011

Die Kinder und Jugendlichen wiederum stehen von 0 bis 18 Jahren unter der elterlichen Sorge; diese teilt sich in die Personensorge, Vermögens- und die rechtliche Vertretung nach § 1626 BGB. Nach Artikel 6 Abs. 2 GG haben Eltern das Recht und die Pflicht, sich um ihre Kinder zu kümmern. Über ihre Betätigung wiederum „wacht die staatliche Gemeinschaft“ gem. Art. 6 Abs. 2 S. 2 GG. Das richtet sich in erster Linie an die Jugendhilfe, trifft aber auch jede andere staatliche Gewalt, also auch die Schule.

Auf der anderen Seite befinden sich Beamte und Angestellte als pädagogisches Personal, die einerseits im Grundverhältnis ebenfalls ihre Grundrechte haben, aber andererseits auch gesetzliche und arbeitsvertragliche Pflichten erfüllen müssen und somit eine Stellung innehaben, die ihnen ganz bestimmte Rechte einräumt, aber auch bestimmte Rechte abschlägt, wie zum Beispiel das Streikrecht gem. Art. 33 GG bei Beamten. Dem Lehrpersonal stehen die Rechte der öffentlich-rechtlichen Personalvertretung zur Seite.

In Bezug auf die Kinder und Jugendlichen kommt im Grundgesetz das Wort „Bildung“ überhaupt nicht vor. Ein solches Recht ist als „Recht auf Bildung“ in Artikel 28 der UN-Kinderrechtskonvention sowie in der Grundrechtscharta der Europäischen Union, in Artikel 14 verankert. Das Recht auf Bildung wird unter den Begriff „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ gem. Art. 2 Abs. 1 GG subsumiert.

Wenn die Schule funktioniert und ihren vielfältigen Auftrag erfüllt, stellt das ein wunderbares Miteinander dar. Es gibt einen breit definierten Schulzweck, die Behörde erfüllt ihre Aufgaben, die Lehrer/innen sind engagiert, die Schüler/innen verfolgen aufmerksam den Unterricht, sind selbst aktiv und gestalten den „Schulraum“ aktiv mit und werden von engagierten, für Reformen offenen Eltern dabei begleitet. Wie wir wissen, funktioniert das System Schule nie völlig perfekt. Dies muss so sein, weil die Interessen der Beteiligten sehr unterschiedlich sind und wir Menschen eben auch nicht perfekt sind. Die Gründe sind oft auch nicht schuldhaft vorwerfbar, weil sie nicht individuell nur bei einzelnen Schülern oder einzelnen Lehrkräften zu suchen sind, sondern der Systemlogik folgend Verwerfungen produzieren.

Mitunter ist der Schulauftrag nicht zu vermitteln oder bestimmte Entwicklungen in der Gesellschaft wirken der angestrebten Bildung entgegen, wie zum Beispiel Technikkonsum oder Konsum von diversen Fernsehprogrammen.

Wenn das System nicht funktioniert, können Schüler mit Entzug reagieren. Dabei fällt denen, die im Feld der Pädagogik und Psychologie tätig sind, im Vergleich zum Feld Recht die schwierigere Aufgabe zu. Wenn kein gemeinsamer Konsens besteht, zerfällt das Gesamtsystem in widerstreitende Teilbereiche.

Der Schüler hat sein Grundrecht, sein Recht auf Bildung und sein Recht auf Schule (z. B. im § 44 Abs. 3 des Brandenburgischen Schulgesetzes geregelt). Die Schule ist gegenüber dem Dienstherrn zu einer Stellungnahme verpflichtet; nach einem festgelegten Verfahren müssen Vorfälle genau dargelegt und dokumentiert werden, zum Beispiel, wenn ein Lehrer verdächtigt wird, sexistische Äußerungen von sich gegeben zu haben oder eine rechtsextreme Gesinnung zu haben. Oft melden sich viele Zeugen, die aber keine genaue Auskunft geben können. In dem justiziellen Verfahren, welches ja allen Beteiligten Rechte zubilligt, geht es dann darum, wer welche Stellung hat, ob man angehört worden ist,

wie das Verfahren abläuft, ob der Vorwurf einen dienst- oder sogar strafrechtlichen Hintergrund hat. In diesem Verfahren verlangt die Justiz von der Schule – anders als in der Jugendhilfe – nicht nach dem „Warum“ oder nach einer Erklärung, dass man sich in einem Prozess bewege, sondern ganz präzise Angaben über eine konkrete Situation zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort und über die Zeugen, die etwas dazu aussagen können. Dieses rechtliche Verfahren in Konfliktfällen macht den Bereich Schule zu einem schwer handhabbaren System und verlangt von den Beteiligten eine hohe Professionalität, die u. a. eine sofortige Dokumentation, Einhaltung der Verfahrensabläufe, Einbeziehung der unterschiedlichen Beteiligten und letztlich eine Bewertung der Vorgänge erfordert. Fast alle dieser Schritte und Maßnahmen sind dann vor den Gerichten des Verwaltungsgerichtszweiges überprüfbar. Im System der Schule haben demnach alle Beteiligten verschiedene Rechte und Pflichten.

2. Verfahren und rechtliche Möglichkeiten bei Schulversäumnissen

Treten Schulversäumnisse auf, wird rechtlich nach einem verabredeten Verfahren vorgegangen. Ein Kind muss zur Schule gehen, da eine Schulpflicht existiert, die in Brandenburg im § 41 B SchulG verankert ist. Die Lehrkraft hat die Anwesenheit der Schüler zu kontrollieren. Ist ein Schüler nicht anwesend, ist er zu einer Entschuldigung bzw. plausiblen Begründung verpflichtet. Bleibt die Entschuldigung aus, hat in der Regel – normiert nach dem jeweiligen Schulgesetz – eine Nachforschung und eine pädagogische Aufarbeitung durch ein Gespräch stattzufinden. Wenn sich bei diesem Gespräch herausstellt, dass ein juristisch schuldhaftes Fernbleiben vom Unterricht vorliegt, und/oder wenn eine gewisse Frist überschritten wurde, wird eine Schulversäumnisanzeige an das Schulamt gegeben. Das Schulamt spricht die Eltern erneut an und erbittet eine (freiwillige) Stellungnahme².

Nehmen die Eltern nicht Stellung dazu, steht dem Schulamt nach Ablauf einer bestimmten Frist ein breites Instrumentarium zur Verfügung. In Brandenburg ist die Verhängung eines Bußgeldes gegen die Eltern nach § 41 ff. BSchulG möglich. Der Schüler selbst kann ebenfalls ab einem bestimmten Alter mit einem Bußgeld belegt werden. Durch einen Erlass ist in Brandenburg geregelt, dass die Polizei den/die Schüler/in im Wege des unmittelbaren Zwangs zur Schule bringen kann. Wird der Schüler aber um 10:00 Uhr zur Schule gebracht und verschwindet um 10:30 Uhr wieder, ist das natürlich ein Anlass, diese Maßnahme zu hinterfragen und zu diskutieren. Manche Schüler fühlen sich sogar noch von ihrer Clique bestätigt und finden Nachahmer. Angemerkt: Deshalb kommt der pädagogischen Aufarbeitung eine wichtigere Rolle zu.

Fruchten diese Maßnahmen nicht, kann die Schule das Jugendamt über die Schulversäumnisse eines Schülers informieren. Die Vermittlung von Bildung ist Teil der elterlichen Verantwortung und stellt ein legitimes Erziehungsziel dar. Die Kinder, die die Schule besuchen, haben weitaus größere Bildungs- und Lebenschancen und, wenn man Herrn Prof. Pfeiffer in Niedersachsen und seinen Forschungen glauben darf, auch eine geringere Kriminalitätserwartung. Negativ betrachtet hat ein Kind durchschnittlich schlechtere Lebenschancen, wenn es dauerhaft oder für längere Zeit seiner Schulpflicht nicht folgt.

² Vgl. generell zum Verfahren bei Schulversäumnissen, Giers, Das Jugendamt, 2005, 338 ff.

Die Schule kann somit dem Jugendamt mitteilen, dass die Eltern den Schulbesuch ihrer noch nicht volljährigen Kinder nicht unterstützen. Damit befinden wir uns im Kern der Aufgaben der Jugendhilfe, wenn sich daraus die Tatsache einer Kindeswohlgefährdung ergibt. Dazu liegen mehrere Urteile vor. Wenn die Eltern gem. § 1666 BGB das „körperliche, geistige oder seelische Wohl des Kindes gefährden und sie nicht willens oder in der Lage sind, Abhilfe zu schaffen“, trifft das Familiengericht die notwendigen Entscheidungen. Geht das Kind für längere Zeit oder dauerhaft nicht zur Schule, ist sein geistiges und seelisches Wohl gefährdet. Den Eltern wird daher in der Regel, wenn sie nicht den Kontakt zum Jugendamt aufnehmen und nicht für eine positive Veränderung sorgen und wenn ihnen mangelnde Mitwirkung vorgeworfen werden kann, ein Teil der elterlichen Sorge entzogen. Es wird in der Regel ein Ergänzungspfleger gem. § 1909 BGB bestellt, oft das Jugendamt, welches mit pädagogischen und juristischen Mitteln versucht, die Schulpflicht durchzusetzen, eventuell sogar verbunden mit einem Ortswechsel des Kindes. Die Anordnung dieser Zwangsmaßnahme obliegt allein dem Familiengericht gemäß § 1666 BGB.

Verfassungsrechtlich ist an die Eltern ein großer Impuls an Eigeninitiative gerichtet. Erst wenn sie tatsächlich nicht willens oder in der Lage sind, eine Änderung herbeizuführen, setzt das o. g. Verfahren ein. Die Schule könnte weiterhin eine Strafanzeige stellen, da die Eltern ihre besondere Fürsorgepflicht gemäß § 171 StGB verletzen.

Bei allen juristischen Maßnahmen muss jedoch gesagt werden, dass die Bundesrepublik ein Sozialstaat und ein Rechtsstaat ist und die/der Einzelne sich daher stets zu fragen hat, ob noch ein Dialog bzw. eine Kommunikation stattfindet und man zunächst auf der Beziehungsebene arbeiten kann, der man sich durch Ergreifen juristischer Maßnahmen oft beraubt. In diesem Spannungsfeld stehen wir häufig in der Sozialen Arbeit und auch als pädagogische Fachkraft. Greift man zu juristischen Mitteln, ist eine kommunikative Beratung durch die Fachkraft selbst oder eine andere sozialstaatliche Institution kaum noch möglich. Nach einer erfolgten Anzeige ist der Betroffene meist zu keiner Aussprache bereit und für keine Unterstützungsmaßnahme zu gewinnen.

Der juristische Bereich bei Schulversäumnissen reicht – zusammengefasst – vom Bußgeld bis zur Anwendung unmittelbaren Zwangs ferner auch zum Ergreifen von familienrechtlichen und/oder strafrechtlichen Sanktionen.

3. Datenschutz

Das Urteil des Bundesverfassungsgerichts (Volkszählungsurteil des BVerfG, 65, 1 ff.) von 1982 verdeutlicht, in welchem Bereich wir uns beim informationellen Selbstbestimmungsrecht bewegen. 1949 haben die Mütter und Väter des Grundgesetzes sicher nicht an den Datenschutz gedacht. Aber der Datenschutz wird nach dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts durch Artikel 1 (Gewährleistung der Würde des Menschen) und Artikel 2 (Garantie der freien Entfaltung der Persönlichkeit) GG garantiert. Dabei steht nicht der Schutz der Daten, sondern die Sicherung elementarer Menschenrechte im Mittelpunkt. Dementsprechend gilt im Datenschutz das Prinzip: Was nicht gesetzlich erlaubt ist, ist verboten. In der Entscheidung zur Volkszählung hat das Bundesverfassungsgericht die

Eckbegriffe des informationellen Selbstbestimmungsrechts der Bürger sehr klar herausgearbeitet:

1. Jeder Mensch hat ein Recht auf Wahrung seiner **Intimsphäre vor Eingriffen staatlicher Gewalt**. Der Staat darf in diese Intimsphäre nicht eingreifen und niemanden zur Offenlegung zwingen. Wir wissen, dass im Altersheim, in der Psychiatrie oder auch im Gefängnis manchmal Grauzonen dieses Bereiches auftreten, die eine oft schwierige Abwägung im Einzelfall bedeuten.
2. Wenn der Staat Daten benötigt, die angesichts moderner Staatsverwaltung legitim sein sollen, wie zur Durchführung von Statistik, Planung und Kontrolle, braucht er, weil er in Grundrechte des Bürgers eingreift, ein Gesetz. Dies hat er sich zum Beispiel mit dem Schulgesetz und dem Landesdatenschutzgesetz geschaffen. In diesem Gesetz muss beschrieben sein, zu welchem **Zweck** ein Bürger zu bestimmten Dingen befragt werden darf. Die Erfüllung des Zwecks staatlichen Handelns durch Erhebung oder Speicherung von Daten wird begrenzt durch den Grundsatz der **Erforderlichkeit**, d. h. eine Behörde oder auch eine Schule darf nur bestimmte Daten erheben oder speichern, die zur Erfüllung ihrer Aufgaben unbedingt notwendig sind. Festzuhalten gilt: Der Gesetzgeber muss zum einen die Aufgabe bzw. den Auftrag bzw. den Anspruch des Bürgers regeln und dazu dann die datenschutzrechtliche Ermächtigung schaffen. Dies bedeutet praktisch eine jeweilige Doppelregelung. In Brandenburg sind datenschutzrechtliche Regelungen für den Schulbereich in den §§ 65 ff. BSchulG geregelt. Zusätzlich existiert eine Datenschutzverordnung Schulwesen (DSV).
3. Der dritte Aspekt ist die **Transparenz**. Dem Bürger muss klar vermittelt werden, wozu die Daten benötigt werden, wer sie verwaltet und was mit diesen Daten nach Erledigung der Aufgabe geschieht.
4. Jegliches staatliches Handeln unterliegt der **Verhältnismäßigkeit**, d. h. jedes Ergreifen eines Mittels muss zur Erreichung des Zwecks in einem angemessenen Verhältnis stehen. Der Bürger sagt auch: Mit Kanonen auf Spatzen schießen.

Die Terminologie im Datenschutzrecht ist generell nicht einheitlich, aber im Kern geht es um die Erhebung, Speicherung, Nutzung, Veränderung, Löschung und Übermittlung von Daten. Im Jugendhilferecht verwendet der Gesetzgeber die Begriffe Speicherung, Verarbeitung und Nutzung (§ 67 ff. SGB X). Werden Daten vom Einzelfall abgekehrt verwendet, bedeutet dies die Pseudonymisierung bzw. Anonymisierung der Daten. In Anwendung der o. g. Grundsätze des Datenschutzrechtes ist der Bereich der Übermittlung von Daten besonders sensibel, weil hier an eine andere Behörde Daten übermittelt werden und damit die Zweckbindung erweitert bzw. aufgehoben wird. Der Gesetzgeber unterscheidet außerdem die Daten nach dem jeweiligen Geheimhaltungsinteresse des Betroffenen. So gibt es u. a. Stammdaten, sensible personenbezogene Daten und anvertraute Daten, deren Geheimhaltung in § 203 StGB besonders geschützt wird.

Im Zivilbereich haben wir die Möglichkeit, alles zu tun, was nicht strafwürdig ist. Im Datenschutz ist es umgekehrt. Dort herrscht ein absolutes Verbot, es sei denn, der Staat erlaubt es durch die Gesetze.

Das bedeutet z. B., dass es datenschutzrechtlich schlichtweg unmöglich ist, dass sich in einer Stadtkonferenz oder an einem Runden Tisch z. B. Vertreter der Polizei, des Jobcenters, der Jugendhilfe, der Schule usw. über einzelne Personen ohne deren Einwilligung unter Angabe des Namens, der Adresse, des Geburtsdatums usw. austauschen, weil damit alle o. g. Grundsätze unterlaufen würden.

Die Anwendung solcher Verfahren, wie wir sie z. T. aus dem Bereich der Jugendhilfe kennen, verstoßen häufig gegen die Datenschutzbestimmungen. Auch wenn eine Schule mit verschiedenen Institutionen kooperieren will und dies durchaus im Einzelfall sinnvoll wäre, darf sie dies nicht gegen den Willen und ohne Wissen der Eltern tun. Die Lehrkräfte und Erzieher/innen verlieren durch eine derartige Weitergabe von Daten das Vertrauen der Eltern und der Kinder. Im Einzelfall muss geprüft werden, worin die Aufgabe der Fachkraft besteht. Die Eltern haben der Schule ihre Daten bzw. die ihrer Kinder zur Erfüllung der Schulpflicht anvertraut, jedoch nicht zur Kooperation mit der Kindertagesstätte oder anderen Institutionen. Sobald zum Wohle des Kindes fremde Systeme beteiligt werden, müssen die Eltern vorher um ihr Einverständnis gebeten werden, in der Regel im Rahmen einer Beratung, da die Zweckbestimmung der Erhebung dieser Daten durchbrochen wird. Anders liegt der Fall beim Kinderschutz.

4. Kinderschutz und Austausch zwischen den beteiligten Systemen und Institutionen

Geht die Lehrkraft in der Schule, z. B. im Falle gravierender Schulversäumnis, von einer Kindeswohlgefährdung aus, müsste die Schule diese Tatsache dem Jugendamt mitteilen.

Gleiches gilt z. B. auch im Falle ständigen Zuspätkommens, nicht akzeptabler Formen und Inhalte von Äußerungen, durch die Präsentation bestimmter Kleidung, oder wenn ein Kind nicht altersgemäß entwickelt und nicht altersgemäß durch die Eltern gefördert wird, obliegt es der Schule, dies mit dem Kind/dem Jugendlichen und den Eltern zu besprechen.

Der Versuch der Einbeziehung der Eltern und die Einholung der Zustimmung zum Übermitteln der Daten wäre vorrangig.

Wichtig wäre es, eine persönliche Beziehung aufzubauen, wobei die Eltern auf Unterstützungsangebote der Jugendhilfe hinzuweisen sind. Die Eltern müssen auch darüber aufgeklärt werden, dass die Schule im Interesse des Kindes das Jugendamt informieren muss (Haftung zivil-, arbeits- und strafrechtlicher Art), wenn sie ihre elterlichen Aufgaben nicht erledigen.

Den Eltern obliegt es, für eine Verhaltensänderung des Kindes zu sorgen. Sind sie dazu nicht bereit oder in der Lage, verlangt die Wahrung der Rechte des Kindes eine Veränderung der Situation³.

Die Datenschutzregelungen lassen eine Durchbrechung zu, wenn es sich um gravierende Fälle von Kindeswohlgefährdung oder gleich gelagerter Wahrung wichtiger Rechtsgüter

³ Vgl. Rspr. der jeweiligen Amtsgerichte, z.T. nicht veröffentlicht, auch OLG Koblenz, B. v. 11.05.2005, 13 WF 282/05

handelt. Hierzu war bisher der § 34 StGB eine Rechtsgrundlage, wenn es sich um einen Fall des „rechtfertigenden Notstandes“ handelte.

Brandenburg hat diese datenschutzrechtliche Lücke erkannt und schon sehr früh gem. § 4 Abs. 3 BSchulG der Schule das Recht eingeräumt, in Kinderschutzfällen das Jugendamt zu informieren. Die Einhaltung des Grundsatzes der Erforderlichkeit beschränkt die Übermittlung der Daten auf den Datenbestand zur Subsumtion der Kindeswohlgefährdung.

Diese Durchbrechung erlaubt der § 4 Abs. 3 des Brandenburgischen Schulgesetzes: „... Die Schule informiert frühzeitig das Jugendamt über Anhaltspunkte...“ Die meisten Bundesländer haben eine ähnliche Erlaubnis in ihren Schulgesetzen. Einige Länder lösen dies über eine Verwaltungsvorschrift oder eine Rechtsverordnung, wobei ich das nicht für optimal halte, da die Schule im Interesse des Kindes eine eigene Aufgabe zu erfüllen hat und diese Regelungen per Gesetz (Wesentlichkeitstheorie) geregelt werden müssen. Daher gibt es seit dem 01.01.2012 ein neues Gesetz, das **Bundeskinderschutzgesetz**.

Ein Satz der Erklärung zu diesem Rahmengesetz und den gesetzgeberischen Intentionen: Der Gesetzgeber hat z. B. auch beim Inkrafttreten des KJHG ein Rahmengesetz, welches aus mehreren Artikeln besteht, die wiederum dann mit den jeweiligen Inhalten gefüllt sind, geschaffen. Art. 1 beim Erlass des KJHG war die Abschaffung des JWG und die Schaffung des SGB VIII.

Der Gesetzgeber ist bei dem Kinderschutz wiederum so vorgegangen, dass ein Paket geschaffen wurde. Es heißt Bundeskinderschutzgesetz, ist jedoch kein Gesetz, sondern ein Gesetzespaket, in dem sich verschiedene Elemente befinden. Ein Element ist das Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG), das aus vier Paragraphen besteht. Ich kann Ihnen nicht sagen, warum diese vier Paragraphen in ein eigenes Gesetz gefasst wurden und nicht in das SGB VIII integriert worden sind. Dieses Gesetz befasst sich u. a. mit Frühen Hilfen, deren Finanzierung und anderen Aspekten. In § 4 KKG finden sich bedeutende Regelungen für den Bereich der Schule. Er richtet u. a. an die Lehrer/innen an den Schulen und erteilt den Auftrag, im Falle eines Verdachts einer Kindeswohlgefährdung mit den Eltern und den Kindern/Jugendlichen darüber zu sprechen und anzuregen, sich vom Jugendamt Unterstützung durch Hilfe zur Erziehung geben zu lassen. Das KKG ist jedoch ein Bundesgesetz und kann daher keinem Lehrer in Brandenburg sagen, was er zu tun hat. Daher steht im Gesetz auch nur die Formulierung „soll“. Immerhin überträgt es der Schule eine gewisse Verantwortung zum Schutz des Kindes, die ich auch begrüße.

Eigentlich sollte man davon ausgehen, dass verantwortliches Handeln bei Verdacht einer Kindeswohlgefährdung Bestandteil der Lehrerbildung ist, aber das funktioniert nicht immer. Daher gibt das KKG noch einmal den Ansporn. Nach § 4 Abs. 2 KKG darf sich jede(r) Lehrerin/Lehrer der Bundesrepublik Deutschland an das Jugendamt wenden und von einer insoweit erfahrenen Fachkraft beraten lassen. Zur adäquaten Fallbearbeitung werden dieser Fachkraft die anonymisierten Daten über Beobachtungen und Gespräche der Lehrerin/des Lehrers übermittelt.

Gem. § 4 Abs. 3 KKG, **darf** die Lehrerin/der Lehrer dem Jugendamt die notwendigen Informationen übermitteln, wenn die Eltern die Hilfe nicht annehmen wollen oder die Hilfe nicht ausreicht, weil die Eltern ihr Kind körperlich, geistig oder seelisch massiv schlecht behandeln. Das gilt auch für Psychologen und Ärzte. Rechtsstaatlich ist es durchaus richtig, dass dies möglich ist. Es ist auf der anderen Seite eine Durchbrechung des Zweckprinzips. Der Gesetzgeber wollte die Weitergabe der Informationen ermöglichen unter Einräumung der Abwägung des pädagogischen Personals, zwischen der Wahrung der Schweigepflicht und dem Schutz des Kindes. Leider ist dies oft auch eine Entscheidung, die das Vertrauensverhältnis zu den Eltern erschüttert bzw. zerstört und möglicherweise deren zukünftigen Umgang mit Behörden nachhaltig prägt. Auch im Fall der Durchbrechung der ärztlichen Schweigepflicht ist diese Abwägung nötig. Die erlangten Informationen dürfen jedoch von allen Berufsgruppen gem. § 4 Abs. 3 KKG ausschließlich an das Jugendamt übermittelt werden, nicht einer anderen Institution wie z. B. von der Schule zur Kindertagesstätte.

Das Schlüsselwort in diesem Prozess ist die Kindeswohlgefährdung. Dies gibt die Gelegenheit, zum Ende den Prozess des Informationsflusses genauer zu betrachten. Wir unterscheiden den Frager und den Gefragten. Im privaten Bereich kann ich alles fragen und muss mich ggf. mit einer unvollständigen Antwort zufrieden geben. Im Bereich des Verwaltungsrechtes darf die Behörde nur das fragen, was in ihre gesetzliche Kompetenz gehört, eben Erhebung von Daten, die erforderlich zur Erfüllung der Aufgabe sind. Der Frager, zum Beispiel die Lehrerin, kann zunächst als Privatperson alles fragen, was sie von der Erzieherin über ein Kind wissen möchte. Derjenige, der gefragt wurde als Vertreter einer Behörde, einer Institution und damit dem Datenschutz unterliegt wie hier die Erzieherin (§ 61 Abs. 3 SGB VIII), muss eine Norm finden, die ihm eine Antwort erlaubt. Im o. g. Fall dürfte die Erzieherin der Lehrerin nicht antworten. Läge ein Kinderschutzfall vor, muss die Lehrerin dem Jugendamt die erforderlichen Daten übermitteln. Liegt kein Kinderschutzfall vor, darf die Erzieherin nur mit der vorherigen Einwilligung der Eltern antworten. Eine Einwilligung muss immer für einen bestimmten Sachverhalt, in einem bestimmten Zeitraum und bezüglich eines bestimmten Adressaten erfolgen. Generalermächtigungen für eine bestimmte Zeit sind unzulässig.

Ich freue mich nun auf Ihre Fragen und Anmerkungen. Herzlichen Dank.

Schulversäumnisse – Anzeichen und Ursachen

MARGRET SCHETTLER,
Dipl.-Lehrerin und Mediatorin, Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe,
kobra.net Brandenburg gGmbH, Potsdam

1. Projekte im Land Brandenburg und kobra.net

Im Land Brandenburg gibt es verschiedene Projekt-Standorte, an denen junge Menschen gefördert werden, die vom regelschulischen Angebot nicht (mehr) erreicht werden (**Abbildung 1**):

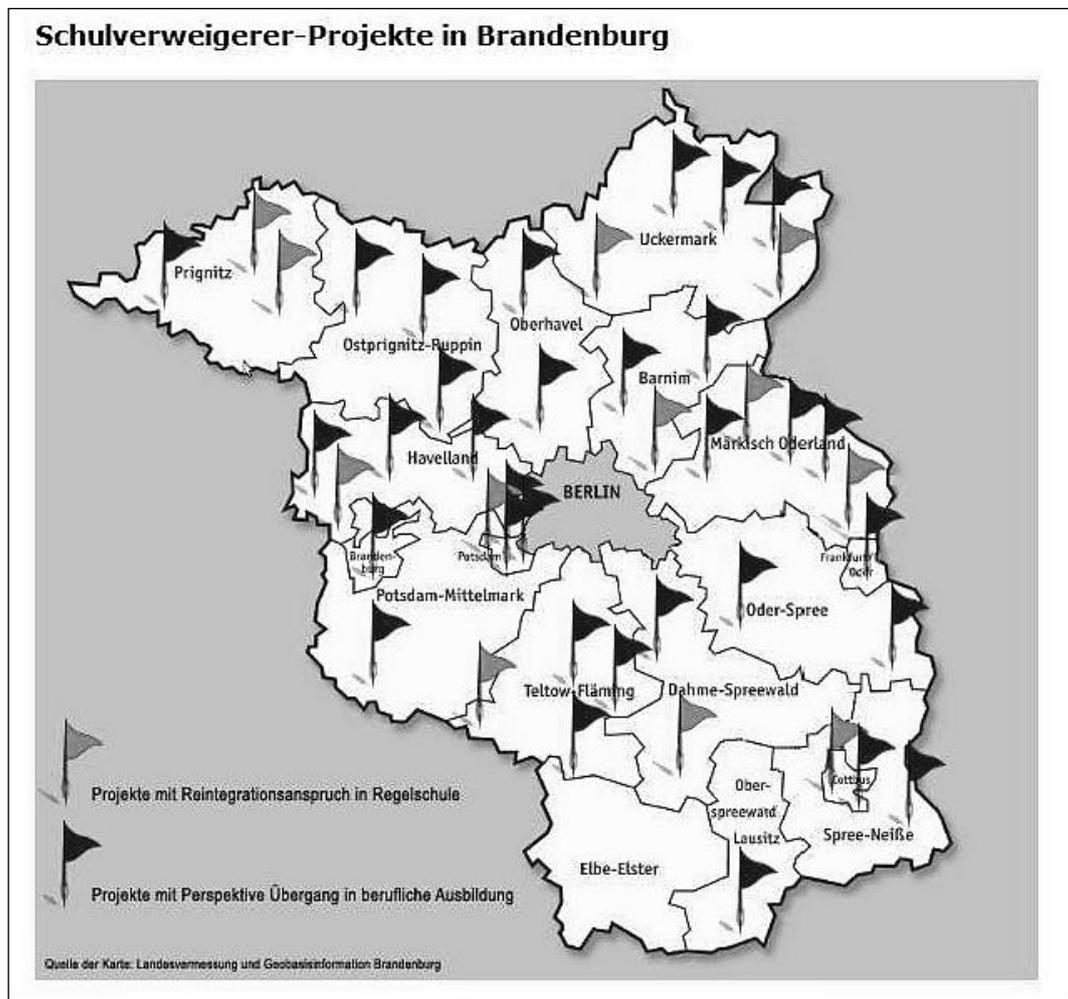


Abbildung 1

© Margret Schettler

In dieser Übersicht sind Standorte aus Bundesprogrammen wie „Die 2. Chance“ oder „Stärken vor Ort“ nicht enthalten. Dass im Landkreis Elbe-Elster kein Standort verzeichnet ist, bedeutet nicht, dass dort überhaupt nicht mit Schulverweigerern gearbeitet wird. Dieser Landkreis geht andere Wege.

Von den Projekten werden 28 über ein ESF-Programm des Landes gefördert. Dieses Programm heißt „Integrierte Projekte von Schule und Jugendhilfe zur Vermeidung von Schulabbrüchen bei schulverweigernden Jugendlichen“. Im Jahr 2010 ist im Auftrag des Bildungsministeriums Brandenburg im Rahmen dieses Programms ein Dokumentarfilm entstanden (**Abbildung 2**). Dieser Film ist ein Arbeitsinstrument. Er soll die Fachdiskussion im Land befördern und die Verantwortlichen auf allen Hierarchieebenen in Schule und Jugendhilfe darin unterstützen, Bildungsangebote für besonders problembelastete Kinder und Jugendliche in gemeinsamer Verantwortung zu gestalten. Wenn Sie sich für diesen Film interessieren, können Sie sich gern an mich wenden.

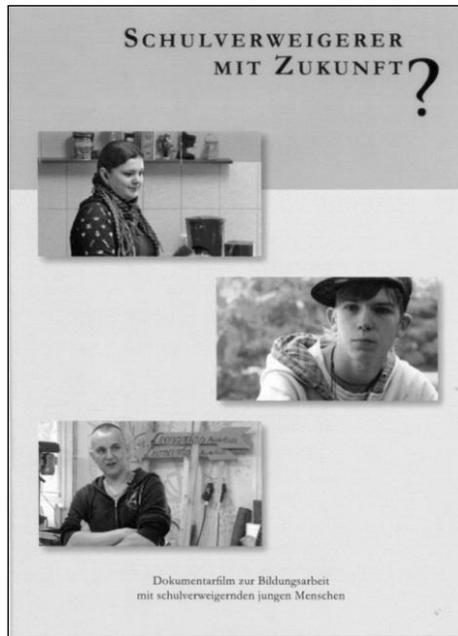


Abbildung 2 © Margret Schettler

Kobra.net ist das Haus, in dem ich tätig bin (**Abbildung 3**):

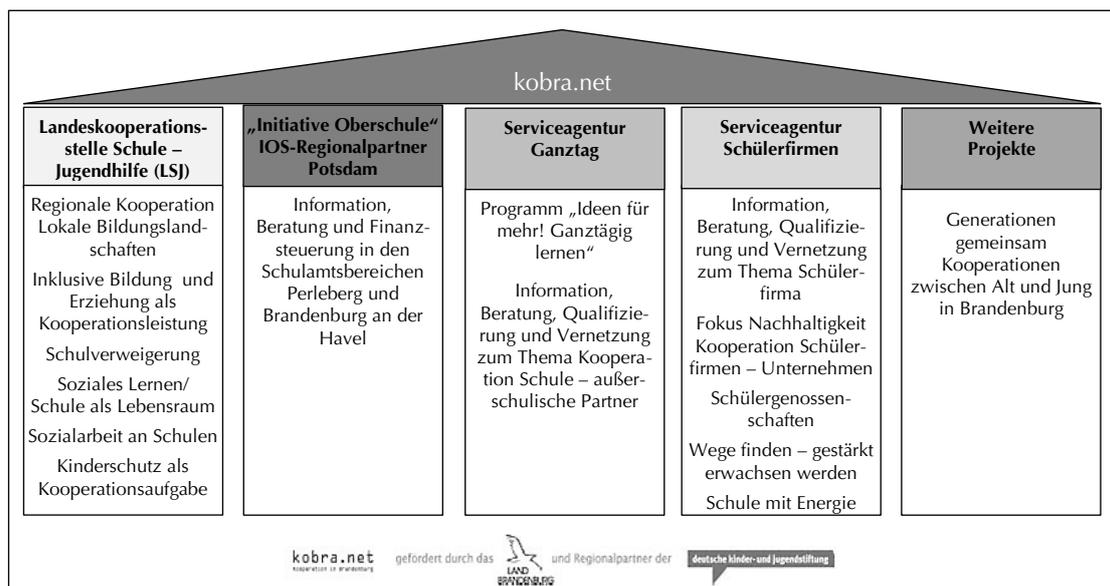


Abbildung 3

© Margret Schettler

Mein Standort ist die Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe. Der Name „kobra.net“ steht für Kooperation und Vernetzung in Brandenburg. Das ist ein Projektverbund, in dem sich die Säulen „Initiative Oberschule“, „Serviceagentur Ganztage“, „Servicestelle Schülerfirmen“ und weitere kleine Projekte sowie innerhalb der Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe Arbeitsschwerpunkte wie die Schulverweigerung, die in meiner Zuständigkeit liegt, wie Lokale Bildungslandschaften, Soziales Lernen u. a., finden.

Dass das Land ein Interesse daran hat, eine Stelle einzurichten, die die Zusammenarbeit der beiden großen Bereiche Schule und Jugendhilfe initiiert, befördert, unterstützt, begleitet, berät und weiterbildet, stellt eine Besonderheit dar. In diesem Rahmen sind wir eher beratend, unterstützend, initiiierend und moderierend mit den Akteuren im Land tätig. Wir sind keine Behörde und daher nicht aufsichtlich und kontrollierend angelegt. Auch in den Berliner Stadtbezirken gibt es eine Reihe von Kooperationsstellen Schule – Jugendhilfe, die jedoch nicht unter dem hohen Grad der Freiwilligkeit arbeiten wie kobra.net in Brandenburg.

Das Thema Schulverweigerung ist zu meinem Tätigkeitsfeld geworden, nachdem ich lange Zeit als Lehrerin in verschiedenen Schulformen gearbeitet hatte. Berufsbegleitende Qualifizierungen wie z. B. eine Ausbildung zur Mediatorin veränderten meinen Blick auf das System, in dem ich tätig war. Daher ergriff ich 2003 die Gelegenheit, als zu dieser Zeit ein Schulverweigerer-Projekt eine Lehrerin suchte. Seitdem bin ich auf diesem Gebiet zu Hause.

2. Ursachen und Anzeichen von Schulversäumnissen

Schauen wir uns zunächst die Kinder an, denen gesagt wird: „Jetzt kommst du in die Schule!“. Für die meisten Kinder ist das ein großer Schritt in ihrem Leben. Wer in die Schule kommt, wer die Schulreife erlangt hat, hat wichtige Entwicklungsaufgaben schon bewältigt, ist schon bald „groß“ und freut sich darauf, dass etwas Neues beginnt. Aber so manches Kind ist bereits in der 2. Klasse nicht mehr so begeistert (**Abbildung 4**). Forschungsergebnisse weisen eine Zahl von 4 bis 7 Prozent der Schülerschaft eines Jahrgangs aus, die die Schule völlig ablehnen. Eine schulverweigernde Haltung entsteht in einem längeren Prozess der Demotivation und Entfremdung von der Schule und zeigt sich ab der 6. Klasse deutlich. Ein Drittel der Schülerschaft schwänzt ab und an über eine längere Zeit. Höhepunkt dieser Entwicklung von unentschuldigtem Fehlzeiten sind die Klassen 8 und 9.



Abbildung 4

© Margret Schettler

Etwa 300.000 Kinder sind zu der Zeit, in der wir hier auf der Tagung sitzen, nicht dort, wo sie jetzt hingehören, nämlich in der Schule.

Was ist für erfolgreiches Lernen notwendig?

Das Thema „Schulverweigerung“ möchte ich aus der Perspektive betrachten, was notwendig ist, damit Schülerinnen und Schüler gern zur Schule gehen und Spaß am Lernen haben (**Abbildung 5**).

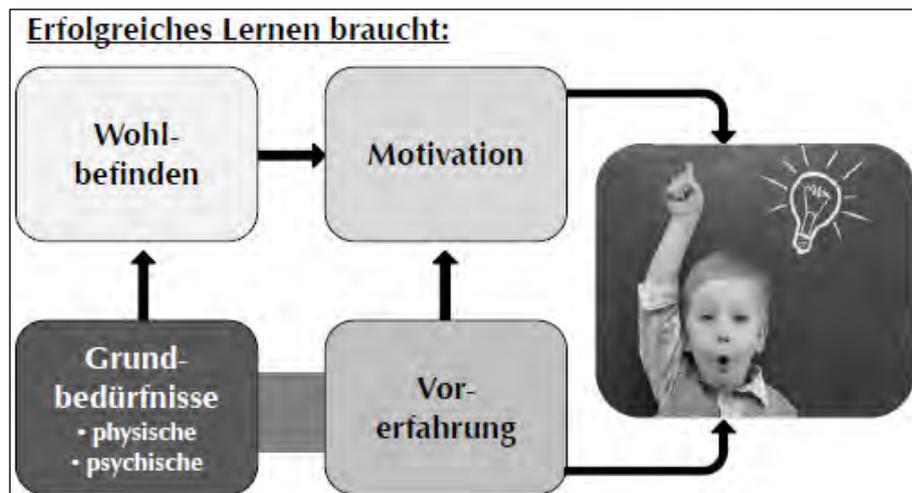


Abbildung 5

© Margret Schettler

Die erste Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist, dass sowohl physische als auch psychische Grundbedürfnisse befriedigt werden. Diese sind uns angeboren. Wir müssen wissen, dass wir gut versorgt und geschützt sind, dass wir uns in einem gewissen Rahmen frei bewegen dürfen, dass wir als autonome Persönlichkeiten wahrgenommen werden, dass wir selbst etwas bewirken können. Wir brauchen die Erfahrung, dass wir mit dem, was wir tun, Erfolg haben können und dass wir in soziale Zusammenhänge eingebunden sind.

Wenn Kinder die Vorerfahrung mitbringen, dass ihre Grundbedürfnisse befriedigt werden, dass sie geschützt und in der Welt gut aufgehoben sind und Handlungsfreiheit erleben, fühlen sie sich wohl. Sie sind offen dafür, Neues aufzunehmen und die Risikobereitschaft aufzubringen, sich in unbekannte und ungewohnte Zusammenhänge zu begeben. Damit wird der direkte Weg zur Motivation frei, etwas Neues in Angriff zu nehmen. Motivation würde ich in diesem Zusammenhang als den Anreiz verstehen, dass es sich für den Schüler/die Schülerin lohnt, in der Schule zu sein und mit anderen gemeinsam zu lernen und zu arbeiten.

Um diese Motivation in erfolgreiches Lernen zu übertragen, ist noch ein Lerngegenstand notwendig, der für das Kind/den Jugendlichen persönlich sinnvoll und reizvoll ist, sowie eine Lernhandlung, die ebenfalls die emotionale Erfahrung bewirkt, gut aufgehoben und beachtet zu sein. Es gibt eine ganz enge Verbindung zwischen der Erfüllung der Grundbedürfnisse als Vorerfahrung und dem erfolgreichen Lernen. Ein Kind, das schon sehr früh

die negativen Vorerfahrungen gemacht hat, dass seine Bedürfnisse nicht wahrgenommen werden und dass es sich – entweder außerhalb der elterlichen Wohnung oder sogar in der Familie – nicht geschützt und gut aufgehoben fühlen kann, startet in der Schule ganz anders. Mit solch einer belastenden Erfahrung ist es für diese Kinder wesentlich schwieriger, eine Motivation für die Lernsettings zu entwickeln, die in der Schule auf sie zukommen. Das Lernen sollte ein kraftvolles Voranschreiten, eine positive Selbsterfahrung und Selbstwirksamkeit bewirken. Mit negativer Vorerfahrung fühlt sich das Kind nicht sicher und nicht beachtet. Es ist ständig auf der Hut vor weiteren psychischen oder physischen Verletzungen.

2.1 Was führt zu Schulversäumnissen?

Was passiert mit den Kindern, die zumeist hoffnungsfroh in die Schule kommen und später zu Schulverweigerern werden? Dazu möchte ich an dieser Stelle die Jugendlichen durch einige Sequenzen aus dem Dokumentarfilm „Schulverweigerer mit Zukunft?“ selbst zu Wort kommen lassen. Hier sprechen Jugendliche, die in die Brandenburger Schulverweigererprojekte gekommen sind, über ihre Erfahrungen in der Schule.

Das schulverweigernde Verhalten hat sich nach diesen Aussagen an dem festgemacht, was in der Schule festgestellt wird. Die Kinder kommen in ein System, das sehr stark strukturiert und reglementiert ist. Oft führen auch Schwierigkeiten in anderen Lebensbereichen, wie zum Beispiel Probleme mit den Eltern, dazu, dass Kinder oder Jugendliche die Schule meiden. Wenn ich über Jugendliche spreche, die in solchen schwierigen Situationen leben, vergleiche ich diese gern mit der Situation von jemandem, der auf einem dreibeinigen Hocker sitzt (**Abbildung 6**).



Abbildung 6

© Margret Schettler

Wenn man sich vorstellt, eines dieser drei Beine würde wegbrechen, weiß man, wie anstrengend es ist, darauf noch sitzen zu bleiben. Der junge Mensch sitzt auf diesem dreibeinigen Hocker, so wie er ist, mit seinen Eigenschaften, seiner körperlichen Entwicklung und seinen kognitiven und emotionalen Erfahrungen, die er mitbringt. So wie er dort sitzt, hat er ein Recht darauf, von den Erwachsenen unterstützt und gefördert zu werden.

Ein wichtiges Standbein ist für den jungen Menschen die Familie, in der er lebt. Bekommt er dort Unterstützung und Rückhalt – auch für den Schulbesuch, und zwar nicht als Druck und Zwang, sondern als Hilfe für die Erfüllung der Anforderungen, die die Schule stellt – ist eine solide Voraussetzung für erfolgreiches Lernen gegeben. Lebt der junge Mensch in einer Familie, die selbst in einer schwierigen sozialen Situation steckt, in der es Gewalt gibt, die eine schlimme Familiengeschichte mitbringt – vielleicht, weil diese Familie aus einem Land zugewandert ist, in dem Krieg herrscht –, wenn Krankheit oder Sucht das Klima in der Familie bestimmen, wenn die Erziehungskompetenz der Eltern nicht ausreichend ist, ist dieses Standbein „Familie“ für den Jugendlichen mehr oder weniger brüchig.

Ein zweites wichtiges Standbein für den Jugendlichen bildet die Gruppe der Gleichaltrigen. Hier kann er im Verein oder bei Freunden viel Unterstützung erfahren, Erfahrungen sammeln und sich ausprobieren. Hat ein Jugendlicher hingegen in seiner Umgebung attraktive Verhaltensmodelle von Gleichaltrigen, wie man sich der Schule entzieht, geht er eher den Weg der Schulverweigerung. Wenn ein in der Schule wenig eingebundener Jugendlicher in seiner Clique positives Eingebunden-Sein erfährt, wird er dieses wichtige Grundbedürfnis dort befriedigen statt in der Schule.

Das dritte Standbein des Hockers, auf dem der Jugendliche sitzt, ist die Schule. Bietet die Schule eine gute Umgebung für alle Kinder, werden alle Kinder gesehen, in ihren Lernfortschritten unterstützt, wird darauf geachtet und zugewandt reagiert, wenn es einem Kind/einem Jugendlichen nicht gut geht, wird gesehen, wenn jemand nicht in dem gleichen Tempo lernt wie der größte Teil seiner Mitschüler und wird nach Möglichkeiten der Unterstützung gesucht, geht es für den jungen Menschen gut voran. Kommt das Kind in eine Umgebung, in der dies nicht gewährleistet ist, weil es sich vielleicht um eine so genannte Restschule handelt, die demnächst geschlossen werden soll, die mit ihren eigenen Problemen beschäftigt ist, weil die Lehrkräfte aufgrund der Personalsituation permanent überfordert sind, steht das einem erfolgreichen Lernen sehr entgegen und wird zu einem Risikofaktor für Schulversäumnisse.

Sind Lehrer/innen überfordert, wird das meist individuell betrachtet. Sie sind aber sehr wohl auch strukturell überfordert, weil das System Schule als solches noch nicht unbedingt so aufgestellt ist, dass es jedem gerecht wird. Das wird insbesondere in der Diskussion um die inklusive Schule deutlich. Es ist sehr schwer, in dem bestehenden System Phantasien zu entwickeln, wie alle Kinder an der jeweiligen Schule gefördert werden können. Es gibt Lehrkräfte, die es vielleicht im Laufe ihrer Berufsjahre in diesem System verlernt haben, die Anteilnahme für die Kinder wachzuhalten, weil ihre Kraft nicht mehr reicht. Es sind zu viele Kinder, die Anforderungen steigen ständig, es werden immer mehr Verwaltungs- und Kooperationsaufgaben verlangt. Die Arbeitszeit der Lehrkräfte wird jedoch rein an ihrer Unterrichtsverpflichtung gemessen. Eine Lehrkraft hat mit 26 Lehrerwochenstunden eine Vollzeitstelle, weiß aber, dass seine Arbeitszeit mit 40 Stunden ausgewiesen wird und bis zu 50 Stunden real ausgeht. Alles, was von den Lehrkräften um den Unterricht herum an Vorbereitung, Nachbereitung, Korrekturen und vor allem Gesprächen zu leisten ist, wird nicht beschrieben. Das kann schon mal über die Kraft gehen.

Die Schule kann unter Umständen mit der Klasse, mit dem konkreten sozialen Bezug, in den ein Kind kommt, förderlich sein. Kommt das Kind in eine Klasse, in der ein schlech-

tes Klima herrscht, in der es Mobbing gibt, in der man für Fehler oder auch für das Tragen der „falschen“ Kleidung ausgelacht wird, ist das wiederum für das Bedürfnis nach Sicherheit, Eingebunden-Sein und nach Erfolg überhaupt nicht förderlich.

2.2 Verweigerung ist individuell sinnvoll

Es werden verschiedene Formen der Schulverweigerung unterschieden. In meinen Ausführungen beziehe ich mich zunächst auf Karlheinz Thimm, der seit vielen Jahren zum Thema Schulverweigerung forscht und die Klassifizierung der Schulverweigerung am Verhalten des jungen Menschen vornimmt (**Abbildung 7**).

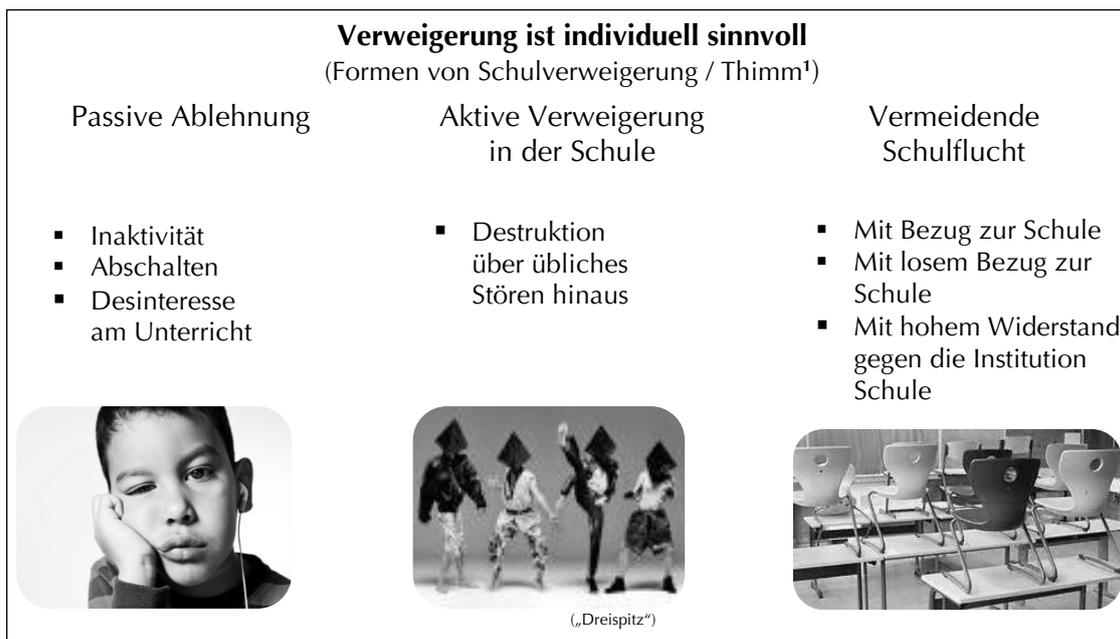


Abbildung 7

© Margret Schettler

Ehe von Schulverweigerung wirklich gesprochen wird, **ziehen sich** junge Menschen oft schon längere Zeit **aus dem Unterricht zurück**. Sie wollen nicht bemerkt werden, beschäftigen sich mit anderen Dingen oder träumen. Sie sind körperlich anwesend, nehmen aber nicht am Unterricht teil, fühlen sich weder vom Lerngegenstand noch von der Sozialform, in der ihnen das Lernen angeboten wird, angesprochen. Mitunter sind sie durch familiäre Probleme oder durch Angst vor Mitschülern so belastet, dass sie dem Unterricht nicht folgen können. Eine passive Ablehnung kann auch der Hintergrund sein, wenn Kinder morgens nicht aufstehen wollen, wenn sie oft Krankheitssymptome aufweisen – häufig somatische Beschwerden, die nicht klar diagnostiziert werden können –, wenn insgesamt eine starke Lustlosigkeit über längere Zeit zu beobachten ist. Manche Kinder erzählen etwas, woraus ihr Problem nicht vordergründig erkennbar ist. Sie sprechen ihre Probleme nicht sofort an, weil sie sich vielleicht dafür schämen, ausgelacht oder verprügelt worden zu sein, besonders, wenn sie von ihren Eltern noch Vorwürfe bekommen, weil

¹ Thimm, Karlheinz (1998): Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Phänomene - Hintergründe und Ursachen - Alternativen in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Berlin: Wissenschaft und Technik.

sie sich nicht gewehrt bzw. das Problem nicht allein bewältigt haben. Rückzug ist dann eine der Möglichkeiten, zu denen Kinder greifen.

Richtig auffällig ist der Bereich der **aktiven Verweigerung**, die in der Literatur als „Destruktion über das übliche Stören hinaus“ bezeichnet wird. Im Grunde zeigt jede Störung ein Problem des jeweiligen Schülers an, das vorrangig behandelt werden muss. Thimm meint hier jedoch ganz **massiv störendes Verhalten in der Schule bzw. im Unterricht**:

- Im Unterricht umherlaufen,
- (Haus)Aufgaben nicht erledigen,
- Unfug treiben,
- auffällige Unordnung der Schulsachen,
- Sachen beschädigen,
- Kommen und Gehen nach Laune oder Konfliktfall,
- Mitschüler auslachen, beleidigen, bestehlen, angreifen,
- Mitschüler anstiften,
- Kontakt zum Lehrer verweigern,
- Anweisungen der Lehrkräfte missachten,
- Lehrkräfte beleidigen, bedrohen, bestehlen, angreifen,
- schwere Tätlichkeiten,
- Konsum von Alkohol/anderen Drogen ...

Die Kinder und Jugendlichen, die derartig stören, werden oft als verhaltensauffällig klassifiziert, d. h., es wird ein Defizit beim Kind selbst gesehen. Es ist nicht angepasst und fällt negativ auf, weil es sich dem Unterricht verweigert und dies ganz deutlich und aktiv zeigt und sich quasi „reibt“.

Wenn Lehrkräfte mit den o. g. massiven Störungen konfrontiert werden – und das nicht nur durch einen Schüler, sondern durch mehrere – und gleichzeitig die Verantwortung für alle 25 bis 30 Schüler in der Klasse haben, ist es für den Lehrer in der aktuellen Situation sehr schwierig, diesen Störungen den Vorrang zu geben. Der Lehrer hat zunächst der Unterrichtsverpflichtung nachzukommen. Die Absicherung des Unterrichts ist ein hohes Gut der Schule. Kommen Lehrkräfte in eine solche Situation, braucht die Schule noch andere Kompetenzen, als sie im landläufigen Sinne mit sich bringt.

Wird in dieser Phase nicht adäquat reagiert und werden die Probleme nicht aufgegriffen, erfolgt oft der nächste Schritt und die Kinder und Jugendlichen gehen nicht mehr in die Schule. Manche haben noch eine Bindung an die Schule und sehen diese als sozialen Ort, an dem sie die Gleichaltrigen treffen oder einzelne erwachsene Bezugspersonen haben, wie den Schulsozialarbeiter oder bestimmte Lehrer, von denen sie sich verstanden fühlen. Sie kommen in die Schule und halten eine Weile durch, indem sie sich an die positiven Bezugspersonen halten. Taucht jedoch ein entweder in der Schule oder auch zu Hause ausgelöstes Problem auf, bleiben sie weg. Sie lassen sich krankschreiben, fälschen

Entschuldigungen oder bleiben einfach ohne Entschuldigung der Schule fern. Manchmal bemerken es die Eltern, oftmals jedoch nicht. Das hängt u. a. davon ab, wie die Schule reagiert, wie schnell sie die Eltern informiert.

Einige Jugendliche schwänzen deutlich massiver, nicht nur bestimmte Stunden bei bestimmten Lehrern. Sie kommen zur Schule, weil sie dort ihre Freunde treffen, d. h., sie sind in den großen Pausen und eventuell in einigen Unterrichtsstunden präsent. Mitunter bleiben sie draußen und winken ihren Mitschülern zu, von denen Einzelne zu Nachahmern werden können. Einige Jugendliche bleiben nach Konflikten zunächst weg, kommen dann aber zurück. Außerdem gibt es Jugendliche, die überhaupt nicht mehr die Schule betreten und kaum noch an die Schule zurückzubringen sind.

Je stärker das Ausmaß der Verweigerung wird, desto geringer sind die Chancen auf eine erfolgreiche Intervention. Wird Verweigerung am Anfang, bei den ersten Symptomen bemerkt, sind die Chancen hervorragend, das Kind zu unterstützen und zusammen mit den Eltern an seinen Problemen zu arbeiten, um damit dem Kind einen erfolgreichen Schulbesuch zu ermöglichen.

Heinrich Ricking unterscheidet die Schulverweigerung danach, wer sie initiiert² (**Abbildung 8**).

Verweigerung ist individuell sinnvoll
(Formen von Schulverweigerung / Ricking)

Initiative der Schülerin/des Schülers:

- Angstinduziertes Meidungsverhalten
- Schulschwänzen

Initiative von Erwachsenen:

- Zurückhalten
(gegen den Willen des Kindes oder einvernehmlich)



Abbildung 8

© Margret Schettler

Die Initiative liegt zum einen beim Kind/beim Jugendlichen. Der klassische Schulschwänzer selbst entscheidet, nicht mehr in die Schule zu gehen. Die Eltern wissen das oftmals nicht. Die Jugendlichen bleiben während der Unterrichtszeit nicht zu Hause, sondern gehen einer anderen Tätigkeit nach. Sie treffen sich mit Gleichgesinnten und suchen sich einen Ort, an dem sie Spaß haben. Das führt mitunter dazu, dass sie mit Gesetzen in Konflikt geraten, aber auch das kann ein Kick für sie sein. Die Lern- und Leistungsmotivation wird in dieser Klassifizierung oftmals als eher niedrig beschrieben.

Eine weitere Form der vom Schüler initiierten Schulverweigerung ist angstinduziertes Meidungsverhalten. Der Begriff „Schulangst“ meint nicht nur die Angst vor der Schule, sondern auch Angst zum Beispiel vor der Trennung von der Mutter:

² Ricking, H.: Förderung der Schüleranwesenheit und -partizipation. In: Jugendhilfe 47 (2009) Nr. 5

In meiner Arbeit im Schulverweigererprojekt hatte ich mit einer Jugendlichen zu tun, die kognitiv und in ihren sozialen Kompetenzen in der Schule keinerlei Probleme aufwies. Sie ist trotzdem nicht in die Schule gegangen, was leider lange Zeit nicht bemerkt wurde. Es ist glücklicherweise nicht die Regel, dass erst am Ende der 7. Klasse bemerkt wird, dass eine Schülerin nur in den ersten zwei Tagen des Schuljahres anwesend war. Das Mädchen blieb zu Hause, weil sie ihre schwerkranke Mutter versorgte. Sie sorgte dafür, dass ihr jüngerer Bruder regelmäßig die Schule besuchte und seine Hausaufgaben machte. Sie hatte Angst, dass ihrer Mutter etwas Schlimmes passierte, während sie allein zu Hause war. Deswegen ging das Mädchen nicht in die Schule. Welche Not steckt dahinter!

Bei vielen Kindern und Jugendlichen spielt die Angst vor Mobbing und Gewalt eine große Rolle, Angst vor bestimmten Lehrkräften, die wenig wertschätzend und wenig ressourcenorientiert mit Kindern umgehen, oder Angst vor Leistungskontrollen, außerdem allgemein soziale Ängste, die es dem Kind schwer machen, sich draußen und in Gruppen zu bewegen. Das führt mitunter in einen Symptombereich, der psychotherapeutisch behandelt werden muss.

Schulvermeidung kann auch auf Initiative von Erwachsenen auftreten, insbesondere durch Zurückhalten. Einigen Eltern ist es gleichgültig, ob das Kind die Schule besucht oder nicht. Andere wiederum sind unfähig, den Tagesablauf für sich und für das Kind zu strukturieren. Dies betrifft insbesondere Eltern, die über eine sehr lange Zeit ohne Arbeit sind und die Erfahrung gemacht haben, dass sie in der Gesellschaft nicht als nützlich wahrgenommen werden. Möglich sind auch kulturelle und/oder religiöse Differenzen zwischen der Familie und der Schule, wenn zum Beispiel der lange Schulbesuch oder eine Ausbildung für Mädchen als nicht so wichtig oder sinnvoll erachtet wird. Es gibt süchtige oder kranke Eltern, die ihre Kinder zu Hause behalten, weil diese sich um den Haushalt und um jüngere Geschwister kümmern sollen. In manchen Familien herrschen Missbrauch, Gewalt und/oder Verwahrlosung und die Kinder werden zu Hause behalten, damit draußen niemand etwas bemerkt. Ein weiterer Grund für das Zurückhalten von Kindern kann auch der Wunsch der Eltern sein, ihre Kinder selbst zu unterrichten. Es gibt Eltern, die dafür in ein anderes Land auswandern, in dem keine Schulpflicht, sondern eine Bildungspflicht besteht.

2.3 Ursachen und Risikofaktoren für Schulverweigerung

Bei den beschriebenen Klassifizierungen von Schulverweigerung geht es in erster Linie um die Befriedigung von Grundbedürfnissen, um das emotionale Erleben und die Vorerfahrungen, die das Kind jeden Tag in die Schule mitbringt (**Abbildung 9**).

Dahinter stecken die Fragen: Bin ich gut versorgt? Bin ich sicher? Gehöre ich dazu? Bin ich sozial eingebunden? Darf ich auch autonom handeln? Hat das, was ich tue, auch eine Wirkung? Kann ich selbst etwas initiieren? Habe ich die Eigenständigkeit, selbst zu handeln? Kann ich damit auch Erfolg vorweisen? Erfolg bildet zusammen mit Eigenständigkeit und Eingebundensein die „E hoch drei der Motivation“, die in der Hirnforschung beschrieben werden.

Wenn Teile der genannten Fragen nicht positiv oder sogar massiv negativ beantwortet werden können, d. h., die Bedürfnisse nicht erfüllt werden, kommt es zu Verweigerungs-

haltungen. Das heißt, die Schulverweigerung zeigt an, dass insgesamt etwas nicht stimmt – und zwar nicht beim Kind oder Jugendlichen als Menschen selbst, sondern in den Bedingungen, unter denen das Kind oder der Jugendliche lebt.



Abbildung 9

© Margret Schettler

Daher ist Schulverweigerung deutlich sinnvoll und eine Möglichkeit für ein Kind/einen Jugendlichen zu zeigen, dass (mindestens) ein Problem vorliegt. Schulverweigerung muss somit auch als ein Hilferuf verstanden werden, als eine Aufforderung an die Erwachsenen, genauer hinzuschauen und das Kind/den Jugendlichen in seinem Aufwachsen zu unterstützen.

Die Verweigerung und die verschiedenen Formen ihrer Äußerung gehen auf ein Grundmuster zurück, über das wir Menschen als biologische Wesen in unserem Repertoire verfügen. Wenn wir eine Bedrohung wahrnehmen – und sehr hoher Stress wird als lebensbedrohlich wahrgenommen –, haben wir drei Verhaltensmuster, mit denen wir reagieren: Wir können uns tot stellen, angreifen oder fliehen. Wir können uns also passiv verhalten und so tun, als wären wir nicht da, wir können lautstark auf uns aufmerksam machen und unser Gegenüber damit konfrontieren oder wir verweigern uns und gehen nicht mehr dorthin, wo uns der bedrohliche Stress begegnet.

3. Unterstützungsangebote für besonders problembelastete Schüler/innen im Land Brandenburg

Ehe es zu massiven Schulversäumnissen kommt, passiert in der Schule eine ganze Menge. In der überwiegenden Zahl der Fälle wird frühzeitig bemerkt, wenn Kinder im Unterricht fehlen. Wir sprechen hier von den 3 bis 7 Prozent der Schüler, die ganz massiv verweigern. Es gibt andere Zahlen, die bis zu 20 Prozent eines Jahrgangs ausweisen, die zeitweilig nicht die Schule besuchen. Das heißt aber doch, dass 80 Prozent der Schüler regelmäßig in der Schule anwesend sind.

Wie wird das erreicht? Mit Aufmerksamkeit, mit Gesprächen, mit Verbesserung des Lernsettings, um alle in der Gruppe mitzunehmen. Es finden Gespräche mit den Kindern und den Eltern statt. Andere, auch außerschulische Akteure wie die Jugendhilfe werden bei größeren oder langwierigen Problemen einbezogen. Es wird im Einzelfall über Alternativen nachgedacht; zum Beispiel kann sich für manchen Jugendlichen ein Praxis-Lernplatz als sinnvoll erweisen, anstatt diesen in der engen Struktur der Schule festzuhalten, in der er keine Erfolge erzielen kann. Mitunter können Jugendliche in einem anderen Lernsetting ihre Stärken viel besser ausprägen und zeigen als in der Schule.

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe zur Unterstützung der Kinder und Jugendlichen und die übergreifende Verantwortung wird anhand der **Abbildung 10** verdeutlicht:

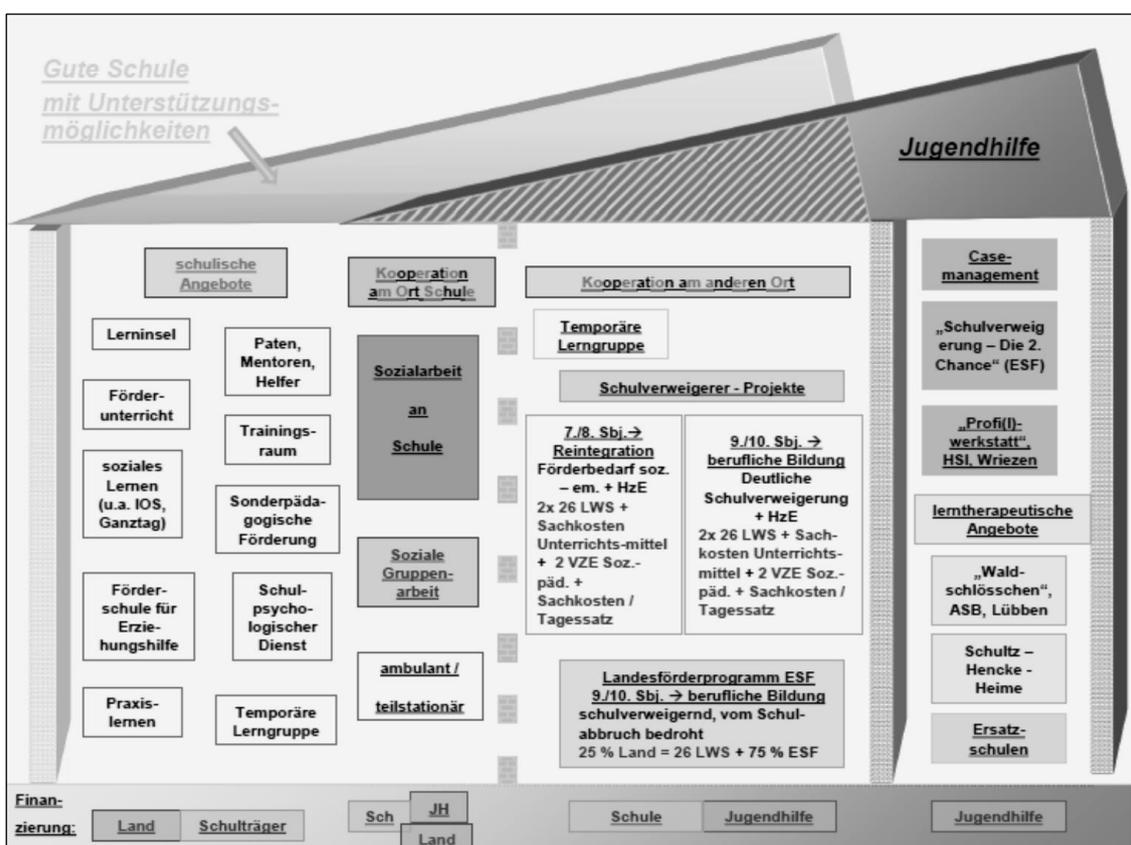


Abbildung 10

© Margret Schettler

Das hellere Haus stellt die Schule und das dunklere Haus die Jugendhilfe dar. Jedes dieser Häuser hat sehr wohl seine Grenzen, aber es gibt einen durchlässigen Bereich.

Werden Kinder in der Schule als besonders problembelastet wahrgenommen, hat die Schule viele Unterstützungsmöglichkeiten: Lerninseln, Trainingsraum, sonderpädagogische Förderung, Förderschulen für Erziehungshilfen, Praxislernen, temporäre Lerngruppen usw. Diese Angebote, für die die Schule verantwortlich ist, werden vom Land und von den Schulträgern finanziert. Außerdem gibt es eine Reihe von Angeboten in Kooperation mit der Jugendhilfe am Ort der Schule: Sozialarbeit an Schule, soziale Gruppenarbeit

sowie ambulante und teilstationäre Projekte. Die Qualität der Angebote hängt davon ab, ob die Partner selbstbewusst und auf Augenhöhe zusammenarbeiten. Die Finanzierung wird durch das Land, die Schule und die Jugendhilfe vorgenommen.

Viele Angebote finden in der Kooperation eines Jugendhilfeträgers mit einer Schule an einem anderen Ort statt. Dazu gehören Schulverweigerer-Projekte für Schüler/innen im 7. und 8. sowie im 9. und 10. Schulbesuchsjahr. Erstere haben die Reintegration in die Regelschule zum Ziel. Im letzteren geht es um einen erfolgreichen Übergang in die berufliche Bildung, ein Schulabschluss ist möglich. Hier stehen Schule und Jugendhilfe gemeinsam in der Finanzierung. Auch das Förderprogramm des Landes mit ESF-Mitteln wendet sich an junge Menschen im 9./10. Schulbesuchsjahr.

Wenn all diese Settings ein Kind/einen Jugendlichen nicht auffangen konnten, ist die Jugendhilfe stärker gefragt als die Schule. Das Casemanagement befasst sich mit den Problemen des Betroffenen, zum Beispiel im Programm „Schulverweigerung – die 2. Chance“. Es kommen besondere Angebote von freien Trägern zum Tragen, beispielsweise die Profi(l)werkstatt Wriezen, sowie lerntherapeutische Angebote in stationären Einrichtungen. In diesem Bereich arbeitet die Jugendhilfe alleinverantwortlich mit dem Jugendlichen.

Wenn man weiß, dass Dreiviertel aller Ausgaben für Hilfen zur Erziehung in Deutschland an Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter gerichtet sind, wird sehr deutlich, dass das System Jugendhilfe ein großes Interesse daran haben muss, zeitig mit Schulen zusammenzuarbeiten, um Verweigerungshaltungen bereits entgegenzuwirken, wenn sie beginnen. Kinder brauchen auch zu diesem Zeitpunkt schon andere Unterstützung, als die Schule allein bieten kann.

4. Fazit

Die Systeme Jugendhilfe und Schule haben ihre Besonderheiten und Stärken im Vergleich zum jeweils anderen System. Das Ziel beider Systeme ist die (Aus-)Bildung und Förderung der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen mit jeweils eigenen Schwerpunkten.

Die Lehrkräfte sind Fachleute für die Organisation des systematischen Lernens in größeren, heterogenen Gruppen, für die Planung und Durchführung von langfristigen Lernprozessen. Die Fachkräfte in der Jugendhilfe sind Fachleute für die individuelle Unterstützung, für die Gestaltung von pädagogischen Orten, für Beziehungsaufmerksamkeit, für alltagsnahe Kompetenzen, für ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung und für besondere Wege der Benachteiligtenförderung. Zielgruppe sind die problembelasteten Kinder und Jugendlichen (im schulpflichtigen Alter), die einer besonderen Unterstützung in Ergänzung zur Schule bedürfen.

Um problembelasteten Kindern eine erfolgreiche Schullaufbahn zu ermöglichen und ihnen damit Lebenschancen zu eröffnen, ist aus unserer Sicht die fachliche Diskussion in Schule und Jugendhilfe erforderlich, sowohl einzeln im Bereich Schule und im Bereich Jugendhilfe als auch gemeinsam. Aus unserer Sicht muss Jugendhilfe das eigene Bildungsverständnis klären. Seit Beginn meiner Arbeit in der Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe 2007 erlebe ich es u. a. auf bundesweiten Tagungen wie den Kinder- und Jugendhilfetagen in Essen und Stuttgart, dass immer wieder über das Bildungsverständnis

in der Jugendhilfe diskutiert wird und eine große Uneinigkeit herrscht. Die Jugendhilfe kann m. E. sehr selbstbewusst auf die Schule zugehen, wenn sie in dieser Frage Einigkeit und Klarheit herstellt und somit auf ihre besonderen Stärken verweisen kann, die sie in ihrem Bildungsverständnis im Vergleich zur Schule hat. Die Jugendhilfe sollte außerdem ihre Rolle klar zum Ausdruck bringen, wenn es darum geht, Schülerinnen und Schülern einen schulischen Abschluss zu ermöglichen.

Im System der Schule muss ein Austausch zwischen den Lehrkräften darüber stattfinden, wie Unterrichtsangebote und innerschulische Abläufe so gestaltet werden können, dass Tendenzen von Schulunlust und Schulverweigerung künftig erfolgreich begegnet werden kann. Dafür müssen auch neue Wege beschritten werden.

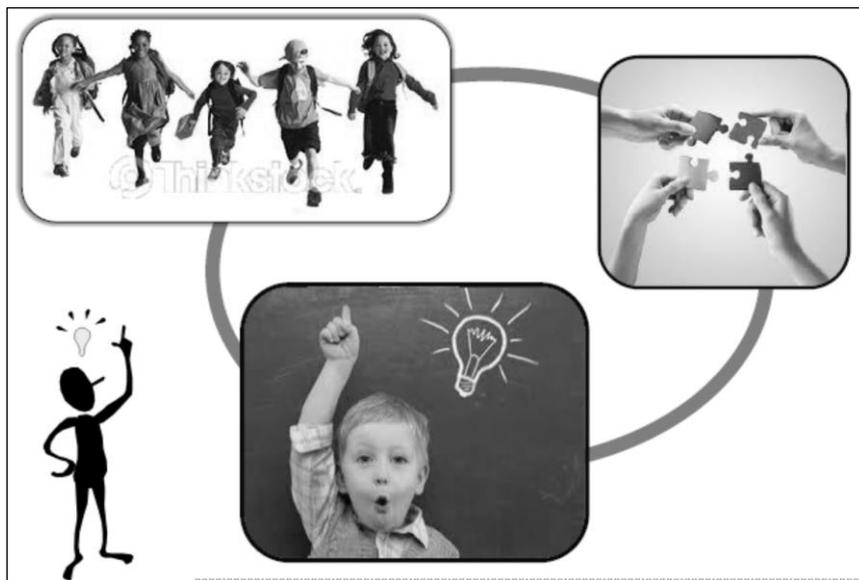


Abbildung 11

© Margret Schettler

Insgesamt müssen aus unserer Sicht Schule und Jugendhilfe gemeinsam eine Fachdiskussion darüber führen, wie sie integrierte Angebote von Schule und Jugendhilfe realisieren wollen, um allen Kindern einen Schulabschluss zu ermöglichen. Es geht darum, das Recht jedes Kindes auf die Förderung seiner Entwicklung und auf Bildung zu verwirklichen. Möge die Bündelung der Kräfte von Jugendhilfe und Schule dazu führen, dass der Enthusiasmus und der Schwung, den die Kinder zu Beginn ihrer Schulzeit mitbringen, erhalten bleiben, sodass sie wie der kleine, aufgeweckte Junge in der **Abbildung 11** begeistert lernen und ihnen „ein Licht aufgeht“.

Ich wünsche uns allen noch einen erfolgreichen Ablauf der Tagung.

Schulversäumnisse – Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie

Arbeitsweisen und Erfahrungen im Umgang mit Schulvermeidung im interdisziplinären Kontext

PETRA VASEN

Fachkraft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters, LVR-Klinikum Essen; Essener Schulvermeider-Projekt

1. Schulvermeidung und psychische Störungen

Allen Schulvermeidern ist gemeinsam, dass sie aversiv mit dem Thema „Schule“ umgehen, dass sie gute Gründe haben, nicht zur Schule zu gehen und dass es aus ihrer Sicht sinnvoll und effizient ist, nicht zur Schule zu gehen, zumindest kurzfristig gesehen. Auch wenn ihre Strategien mittel- bis langfristig gesehen natürlich risikobehaftet sind.

Schulvermeidendes Verhalten wird aus psychiatrischer Sicht anders klassifiziert als soziologisch (**Abbildung 1**). Der Terminus Schulvermeidung wird hier als Absentismus von der Schule bei gleichzeitigem Vorliegen einer mehr oder minder ausgeprägten psychischen Symptomatik definiert¹.

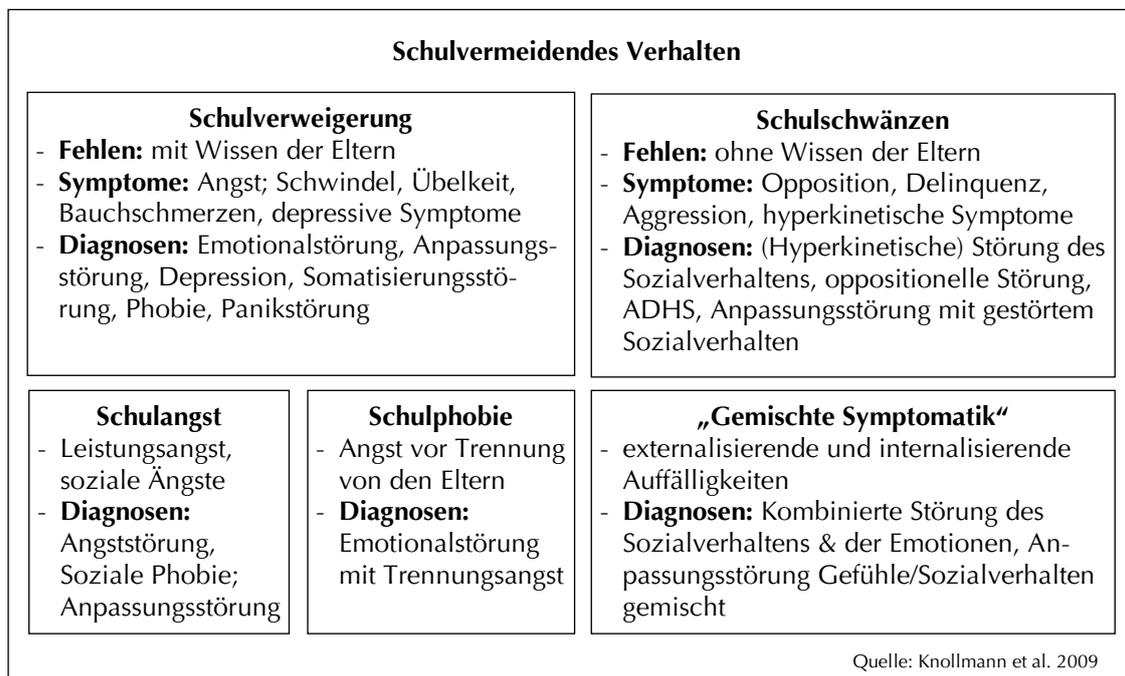


Abbildung 1 Formen des schulvermeidenden Verhaltens

© Petra Vasen

Unter dem Oberbegriff „Schulvermeidendes Verhalten“ unterscheiden wir zunächst einmal zwischen Schulverweigerung und Schulschwänzen. Letzteres findet meist ohne Wissen der Eltern und mehr oder minder langfristig statt. Schulschwänzer weisen typischer-

¹ Knollmann et al., 2009

weise andere Verhaltensweisen auf als ängstliche oder depressive Schulverweigerer, werden vorwiegend mit externalisierenden Störungen assoziiert: so genannte Störungen im Sozialverhalten, oftmals einhergehend mit hyperkinetischen Symptomen oder auch delinquentem Verhalten. Es sind häufig sehr oppositionelle, Regeln und Normen brechende Schüler, welche sich meistens mit (devianten) Peers treffen, um gemeinsam zu schwänzen und den Tag konstruktiver zu gestalten, als sich in der Schule Frust und Selbstentwertung abzuholen. Diese Schüler bindet in der Regel nichts mehr an die Schule.

Davon abzugrenzen ist die Schulverweigerung, welche meist mit Wissen der Eltern geschieht und eher mit internalisierendem Verhalten einhergeht. Die Kinder/Jugendlichen sind ängstlich, haben körperliche Symptome, welche einzeln betrachtet mitunter auch recht unspezifisch sein können: Bauchschmerzen beispielsweise werden oft empfunden, wenn (vor allem kleinere) Kinder Ängste, Sorgen oder Nöte haben, ohne diese wahrnehmen oder gar benennen zu können. Schulverweigerer zeigen aber noch weitere Verhaltensweisen wie Rückzugsverhalten, Unsicherheit, depressive Verhaltenssymptome, wie eine traurige Grundstimmung, Antriebslosigkeit, gestörten Schlafrhythmus. Entsprechend ordnen wir diese Symptome den Diagnosen Emotionalstörung, Anpassungsstörung, Depression, Somatisierungsstörung, Phobie, Panikstörung zu. Worauf im zweiten Teil des Vortrages noch detailliert eingegangen wird.

Die Schulverweigerung unterteilen wir wiederum in zwei Subtypen, einmal in die Schulangst, welche sich nochmals differenziert in Leistungsängste – klassischerweise Angst vor Referaten, Prüfungssituationen, Klassenarbeiten – und in den großen Bereich der sozialen Ängste. Die sozialen Ängste sind durch Schwierigkeiten im Kontakt mit Gleichaltrigen, Angst vor Bewertungssituationen und Ähnlichem gekennzeichnet. Einzeln betrachtet sind diese Symptome nicht generell zwangsläufig psychiatrisch einzuordnen: Ein pubertierender Jugendlicher beispielsweise hat immer Sorge vor (negativer) Bewertung durch Gleichaltrige. Diese Jugendlichen, über die wir hier sprechen, welche also eine psychiatrische Diagnose aufweisen, empfinden aber nicht nur alterstypische und somit altersadäquate Sorge, sondern übersteigerte Angst, welche ihr Funktionsniveau in Alltagssituationen deutlich beeinträchtigt. Sie haben keinen „gesunden“ Umgang mit Entwicklungsaufgaben und keine Bewältigungsstrategien vermittelt bekommen, sondern weisen, auf lange Sicht betrachtet, dysfunktionale Verhaltensweisen auf.

Das zweite große Phänomen der Schulverweigerung ist die Schulphobie, welche mit Trennungsängsten einhergeht. Dabei geht es primär um die Vermeidung von der sehr angstbesetzten Trennung von der zentralen Bezugsperson, meist den Eltern oder einem Elternteil. Oft ist es die Angst vor der Trennung von einer nicht minder ängstlichen Mutter, die diese Bewältigungsaufgabe der Trennung, der Autonomie und Verselbstständigung auch schon nicht erfolgreich durchleben konnte.

In der Realität finden wir sehr häufig gemischte Symptomatiken, d. h. externalisierte Verhaltensweisen des Schulschwänzers und internalisierte Verhaltensmuster der Ängstlichen und Depressiven. Dies stößt oftmals auf Unverständnis bei den Lehrkräften, welche sich nicht vorstellen können, dass hinter einem äußerlich aggressiven, oppositionellen Verhalten auch eine Angstabwehr oder depressive Abwehr stecken kann. Dies gilt es immer wieder nicht nur den Eltern, sondern allen Beteiligten, zu verdeutlichen. Dazu bedarf es

u. a. auch gezielter Lehrer- sowie Schulsozialarbeiterfortbildungen zu diesem Thema, welche auch im Rahmen unseres „Essener Schulvermeider-Projektes“ angeboten werden.

Wir beziehen uns in unserer Arbeit aber nicht nur auf die sichtbaren Symptome, sondern auch auf die Funktion der Schulvermeidung. Dazu gibt es verschiedene Kategorisierungen. Wir beziehen uns auf Kearney², welcher schulvermeidendes Verhalten aus der funktionalen Perspektive beschreibt (**Abbildung 2**).

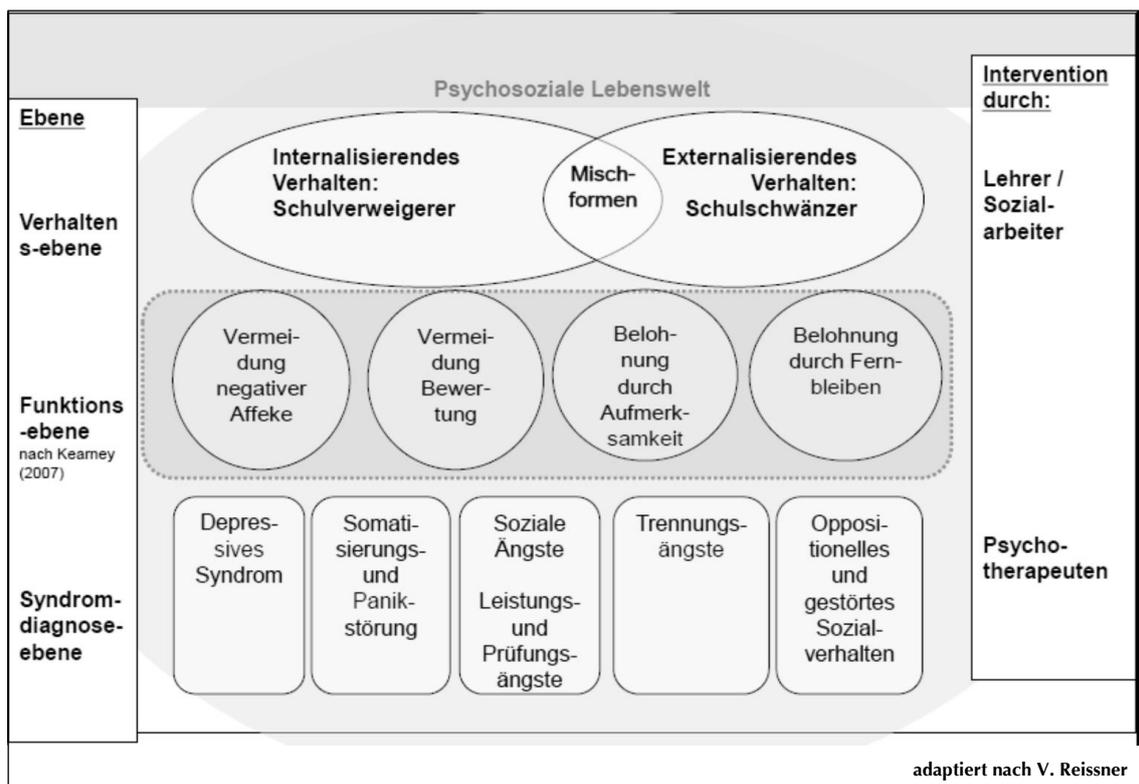


Abbildung 2 Multidimensionales Modell der Schulvermeidung

© Petra Vasen

Kearney differenziert vier verschiedene Funktionen der Schulvermeidung: Die Vermeidung von negativen Affekten, dies finden wir bei Depressiven, aber auch bei Angstsymptomen, zweitens die Vermeidung von Bewertung, typisch für soziale Ängste und Leistungsängste, außerdem die positive Verstärkung der Schulvermeidung in Form von Belohnung durch Aufmerksamkeit, das finden wir u. a. bei oppositionellem Verhalten. Denn auch eine negative Reaktion bedeutet erst einmal Aufmerksamkeit erhalten. Eine besondere Bedeutung kommt dieser Funktionsebene bei den Trennungsängstlichen zu: Wenn ich trennungsängstliche Kinder auf dem Weg zur Schule und die damit verbundene Trennungssituation von den Eltern begleite, spielen sich oft dramatische Szenen ab, von Bitten, Betteln, Versprechungen bis hin zum Umklammern der Mutter oder sich auf den Boden werfen wie ein Kleinkind in der Trotzphase. Das ist für Eltern sehr schwer zu bewältigen, wenn sich diese Szenen an der Bushaltestelle oder im Treppenhaus abspielen, daher vermeiden auch sie häufig diese Trennungssituation und lassen die Kinder lieber zu Hause. Somit „lernt“ das Kind gleich auf zweifache Weise, dass sein Handeln erfolgreich

² Kearney (2007)

ist: Das negative, durch die Trennung hervorgerufene, Gefühl kann vermieden werden sowie die Belohnung der Strategie durch die ungeteilte Aufmerksamkeit der Mutter. Die vierte Funktion schulvermeidenden Verhaltens bezieht sich auf die positive Verstärkung außerhalb der Schule: Die Belohnung durch Fernbleiben und durch Lust an attraktiveren Aktivitäten finden wir überwiegend bei den Schulschwänzern, welche durch ihr Verhalten natürlich auch negative Affekte, ausgelöst durch schlechte Noten/Ärger mit Lehrern, vermeiden.

1.1 Psychische Erkrankung bei Schulvermeidung

Das Verständnis für die Motivation eines Kindes/eines Jugendlichen, die Schule zu vermeiden, ist eine wichtige Grundlage dafür, mit ihnen erfolgreiche Strategien zu entwickeln, um das Vermeidungsverhalten wieder aufgeben zu können. Ebenso wichtig ist es, dass Verhalten richtig zuordnen zu können und aufgrund dieser Analyse der Diagnose- und Funktionsdimensionen verschiedene Handlungsstrategien und Interventionen zu entwickeln. Dazu bedarf es aus systemischer Sicht auch des Einbezugs der Eltern, welche teilweise ursächlich, teilweise aufrechterhaltend zur Symptomatik beitragen, somit also auch lösungsorientiert eine wichtige Rolle einnehmen.

Bezogen auf die Dimension der Diagnose möchte ich Ihnen folgende psychische Erkrankungen, welche häufig mit schulvermeidendem Verhalten einhergehen, vorstellen:

1. Depressive Symptome,
2. Somatisierungsstörung,
3. Soziale Ängste/Leistungsängste,
4. Trennungsängste,
5. Oppositionelles und gestörtes Sozialverhalten.

1.1.1 Depressive Jugendliche in der Schule

Es gibt zahlreiche Diagnosekriterien; aber was macht dies konkret für die Lehrer und die Eltern aus? Wie erleben diese die Depressionen? Was ist für sie von der Symptomatik wahrnehmbar? Betrachten wir hierzu die einzelnen Ebenen des Verhaltens.

Auf der **Erlebnisebene** sind wahrnehmbar:

- niedergedrückte, traurig-unglückliche Stimmung oder mürrisch-übellauniges Verhalten, erhöhte Reizbarkeit bzw. Stimmungs labilität,
- permanente Langeweile und Antriebslosigkeit, Gleichgültigkeit,
- Gefühl der Wertlosigkeit/Schuldgefühle (selbstabwertende Äußerungen),
- Gedanken an den Tod (Äußerungen von Todeswünschen).³

³ Aus: ... *was tun?* Handlungsleitfaden für Pädagoginnen und Pädagogen mit speziellen Problemsituationen. Herausgeber: Abteilung Schulpsychologie/Bildungsberatung des Landesschulrates für Steiermark; Verfasst von: Dr. Josef Zollneritsch, Dr. Agnes Scholz, Mag. Andreas Tankel, Dr. Elke Tholen, Dr. Renate Wamser

Depressionen sind oft schwer zu erkennen, da das Verhalten des Kindes/des Jugendlichen oft Stimmungsschwankungen unterliegt, phasenweise alterstypisch oder auch anders zu deuten ist. Die Grenzen zwischen normaler jugendlicher Entwicklung und depressiver Symptomatik sind mitunter fließend, dies erklärt, warum eine Diagnosestellung häufig erst recht spät erfolgt. Sitzen Kinder mit starrem, leerem Blick im Unterricht, interpretieren das die meisten Lehrer als Desinteresse am Unterricht oder sogar als demonstrativ (provozierend) zur Schau gestellte Langeweile. Oftmals steckt dahinter jedoch eine depressive Symptomatik. Die Kinder wirken gleichgültig und interessenlos. Sie können aber nicht anders, sondern eine innere Leere verhindert, dass sie sich für etwas begeistern können. Depressive Jugendliche sind durch einen Mangel an Selbstwertgefühl und an Selbstwirksamkeitserwartung gekennzeichnet. Sie beziehen alles negativ auf sich und leiden oftmals unter Schuldgefühlen. Depressive Menschen trauen sich nichts zu und haben gleichzeitig ein extrem hohes Leistungsdenken. Diese Diskrepanz von überhöhtem Leistungsanspruch an sich selbst und mangelndem Selbstwertgefühl ist für diese Patienten wirklich niederschmetternd. Die Schuldgefühle drücken sich oft in selbstabwertenden Äußerungen aus („Kein Wunder, dass ich nicht zum Geburtstag eingeladen wurde, mich mag sowieso keiner, weil ich anders bin.“).

Diese Kinder und Jugendlichen leiden ganz massiv, auch wenn sie das nach außen nicht verbalisieren können. Einige äußern suizidale Absichten, weil es sich aus ihrer Sicht gar nicht mehr lohnt, sich für irgendetwas anzustrengen, und weil sie nicht wissen, was sie mit ihrem Leben anfangen sollen, bzw. das Gefühl haben, es nicht aktiv positiv gestalten zu können.

Auf der **Verhaltensebene** ist Folgendes wahrnehmbar:

- Kontaktschwäche, sozialer Rückzug (bis zur Sprechverweigerung),
- Verlangsamung der Sprache (leises Sprechen, lange Pausen),
- Verlangsamung der Motorik oder ruheloses, hektisches Verhalten,
- Konzentrationsschwierigkeiten,
- Schulischer Leistungsabfall.⁴

Die Jugendlichen sind mitunter nicht gut in die Klasse integriert und/oder haben wenig soziale Kontakte außerhalb der Schule. Das kann vorher einmal anders gewesen sein, aber in der depressiven Phase ist eine dramatische Veränderung spürbar. Hobbys werden aufgegeben, Freundschaften nicht mehr gepflegt. Die Symptomatik ist auch an der Sprache zu erkennen. Depressive sind antriebslos, alles strengt sie an, auch das Zuhören und Sprechen. Man wird oft ungeduldig, wenn man ihnen zuhört, weil sie langsam und leise sprechen. Kinder, die vorher noch sehr agil waren, schlurfen plötzlich wie alte Menschen einher. Bei anderen wiederum kann sich die Depression in motorischer Unruhe ausdrücken. Wenn man sich leer und unter Druck fühlt, wird das nach außen kanalisiert. Depressive Menschen leiden unter extremen Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten. Dementsprechend gibt es einen dramatischen Leistungsabfall. Auch das wird von den meisten Lehrern und auch Eltern missinterpretiert. Sie gehen davon aus, dass der Jugendliche bzw. das Kind sich überhaupt nicht bemüht und nicht zuhört, schlicht „faul“

⁴ ebenda

sei. Zum anderen sind Leistungsabfälle bis zu einer Note gerade für Neuntklässler eher die Regel als die Ausnahme und werden nicht sofort störungsspezifisch eingeordnet.

Auf der **körperlichen Ebene** sind Symptome wahrnehmbar, die einzeln mitunter unspezifisch sind:

- Permanente Müdigkeit und Antriebslosigkeit (häufig im Zusammenhang mit Schlafstörungen),
- Gewichtsabnahme oder -zunahme,
- Kopfschmerzen,
- Bauchschmerzen.

Vor allem die permanente Müdigkeit, einhergehend mit Schlafstörungen sind typische Symptome einer depressiven Episode. Dies wird von Eltern oft fehlinterpretiert und negativ konnotiert. „Wenn du nicht die ganze Nacht am PC verbringen würdest, wärest du morgens auch fit für die Schule.“ Tatsächlich verbringen einige unserer Jugendlichen Nächte am Computer, allerdings weniger aus von den Eltern befürchteter Abhängigkeit, sondern eher als eine Form der Depressionsabwehr: um nicht stundenlang grübelnd, sich mit Selbstvorwürfen marternd im Bett wach zu liegen, lenken sie sich lieber am PC ab. Einige Kinder zeigen Appetitlosigkeit, andere hingegen kompensieren ihre innere Leere durch Frustessen. Depressive Kinder haben häufig somatische Begleitphänomene wie Schwindel, Übelkeit, vor allem auch Bauchschmerzen, die manchmal im Durchfall enden. Das wiederum stresst die Kinder noch mehr („Was passiert, wenn ich in der Schule andauernd auf die Toilette muss oder es mal nicht rechtzeitig schaffe?!“). Sie steigern sich mitunter in regelrechte Katastrophenphantasien hinein, leiden teilweise auch an (hypochondrischen) Ängsten. Je nach Grad der Ausprägung der Symptomatik können die Routineanforderungen des alltäglichen Lebens nur noch bedingt oder gar nicht bewältigt werden.

Sehr wichtig ist eine medizinische Abklärung der Symptome – d. h. liegt ein organischer Befund vor oder nicht –, dies gilt ebenso für Somatisierungsstörungen.

1.1.2 Somatisierungsstörung

Die Somatisierungsstörung äußert sich in folgenden Symptomen⁵:

- Länger anhaltende körperliche Beschwerden:
Schwere, Ausmaß, Vielfalt und Dauer nicht durch eine körperliche Erkrankung erklärbar (oft: Übelkeit, Bauchschmerzen)
- Ständige Sorge um Symptome (→ häufige Arztbesuche)
- Schwierigkeiten, psychische Ursachen als Grund für die körperliche Symptomatik anzuerkennen
- Häufige Komorbidität: Angst und/oder Depression

⁵ Modifiziert nach ICD 10; F-45.0

Die körperlichen Beschwerden sind für den Patienten real erlebbar, auch wenn keine organische Erkrankung vorliegt. Das müssen wir den Eltern immer wieder verdeutlichen. Die Kinder spielen das Symptom nicht vor, sondern sie erleben die Bauchschmerzen real. Ständig kreisen ihre Gedanken um die Sorge körperlicher Erkrankungen. Das erkennt man u. a. an zahlreichen Besuchen von Kinderärzten und Fachärzten. Typisch für diese Patienten ist die Ablehnung und Negierung eines psychischen Phänomens hinter ihren körperlichen Symptomen. Gerade für Jugendliche: Es ist sehr hart für das Selbstwertgefühl eines 16-jährigen Jungen, sich einzugestehen, dass er Angst hat und seine körperlichen Beschwerden daher rühren, und erst recht, dies auch noch öffentlich zu machen. Die Aufklärung darüber muss man daher sehr behutsam führen. Es besteht häufig eine Komorbidität von Depression und Angstsymptomen.

1.1.3 Soziale Phobie

Die Soziale Phobie ist gekennzeichnet durch⁶:

- Angst in sozialen Situationen (Referat vor Gruppe, Treffen mit Freunden, Erwachsene ansprechen, einkaufen, telefonieren)
- Angst vor Bewertung (Furcht, sich peinlich zu verhalten oder peinliche Angstsymptome zu zeigen)
- Furcht, im Zentrum der Aufmerksamkeit zu stehen
- Vermeidung sozialer Situationen (Nicht-Melden, keine Referate, keine Party, ...)
- Körperliche Symptome wie bei anderen Angsterkrankungen (z.B. Erröten, Herzklopfen, Übelkeit)

Die betreffenden Jugendlichen meiden die Schule, weil sie Angst vor sozialen Situationen und vor Bewertung durch Lehrer und/oder Gleichaltrige haben. Sie steigern sich in Katastrophenängste hinein und fokussieren ihre Wahrnehmung auf die Angst. Dahinter steht, wie schon erwähnt, zum Einen die Angst vor Bewertung, aber auch davor, im Fokus der Aufmerksamkeit zu stehen. Sie sind vor einem Referat nicht nur aufgeregt, sondern haben Angst, dass sie sich schon durch die Anzeichen des Aufgeregtseins lächerlich machen. Ich begleite zurzeit prästationär einen Jugendlichen, der seit einem Jahr nicht mehr draußen war – aus Angst, angesprochen zu werden, nicht zu wissen, wie er dann reagieren soll und dadurch Aufmerksamkeit zu erregen. Mit ihm werden alltägliche Dinge eingeübt, wie Straßenbahn fahren, einkaufen gehen, Menschen ansprechen usw. Das ist mitunter ein sehr zäher Prozess, da Angst gefangen nimmt und man sie nur besiegt, wenn man sich ihr stellt. Für die Betroffenen ist diese Tatsache mitunter schwer zu begreifen, weshalb eine wiederholte und altersentsprechende Psychoedukation von großer Bedeutung ist. Jüngere Kinder versuche ich beispielweise den Angstkreislauf zu verdeutlichen, indem ich sie auffordere, sich die Angst wie den Scheinriesen von Lummerland vorzustellen, der, je weiter man sich von ihm entfernt, desto riesiger und bedrohlicher aussieht. Je mehr man auf die Angst – auf diesen Scheinriesen – zugeht, desto kleiner wird sie, umso weniger bedrohlich. Irgendwann sei Angst aushaltbar und dann stecke die Angst nicht mehr die Kinder in die Tasche, sondern sie die Angst. Ich verspreche meinen Patienten

⁶ Modifiziert nach ICD 10; F 40.1

allerdings nie, dass wir sie zeitnah hundertprozentig von der Angst befreien, denn das wäre unrealistisch. Aber ich begleite sie dabei, mit der Angst umgehen zu können.

Im Unterricht zeigt sich das Vermeiden von sozialen Situationen vor allem durch das Nicht-Melden. Denn wenn man sich meldet, hören alle, was man sagt: „Und was ich sage, ist sowieso wieder nicht richtig. Peinlich, dann lachen wieder alle und machen abwertende Kommentare.“ Die Jugendlichen gehen auch zu keiner Party, weil sie schon vorher wissen, dass sie sich dort unwohl fühlen, „da ich sowieso nur in einer Ecke rum-sitze und nicht weiß, wie ich mich verhalten soll“.

Es finden sich ebenfalls vielschichtige körperliche Symptome, ähnlich wie bei allen Ängsten: Erröten, Schwitzen, Wegbleiben der Stimme, sogar Erstickungsgefühle usw.

1.1.4 Trennungsängste

Schulphobie, mit der wir in der Psychiatrie viel zu tun haben, betrifft häufig jüngere Kinder. Neben der emotionalen Störung, bestehen mitunter massive Trennungsängste⁷:

- Unrealistische und anhaltende Sorge, von Bezugspersonen (üblicherweise Eltern) getrennt zu werden
 - Furcht, dass Eltern weggehen und nicht wiederkommen/Furcht, selbst verloren zu gehen
- Angst vor, während und unmittelbar nach der Trennung von Bezugspersonen
 - Kennzeichen: Weinen, Anklammern, Schreien, Wutausbrüche, Apathie, sozialer Rückzug – diese ebbten im Laufe des Tages ab und die Kinder erleben (nur!) durch praktische Erfahrung, dass ihre Trennung keine negativen Folgen hat
- Vermeidung solcher Trennungssituationen
 - Schulvermeidung/Weigerung, auswärts oder alleine im eigenen Bett zu schlafen/Vermeidung von Alleinsein zu Hause
- Wiederholtes Auftreten somatischer Symptome (z. B. Übelkeit, Kopfschmerzen) bei Trennung

Es handelt sich häufig um eine übersteigerte, unrealistische Angst. Es kommen aber auch begründete Ängste vor. Wenn beispielsweise ein Elternteil psychisch oder körperlich schwer erkrankt, entwickeln sich bei den Kindern Sorgen um deren Wohlergehen und Ängste, dass ihnen während der eigenen Abwesenheit etwas passieren könne. Die Schulphobie stellt oft eine Angst vor Verselbstständigung und/oder eine Angst vor Konfrontationen mit Situationen, die das Kind vielleicht nicht allein bewältigen kann, dar. Diese Kinder haben nicht die Entwicklungsschritte durchlaufen, die sie mit Hilfe ihrer Eltern bereits durchschritten haben müssten: d. h. Autonomiebestreben, Eigenverantwortlichkeit, Selbstwirksamkeitserfahrungen.

Im familiären Bereich findet man bei diesen Kindern sehr häufig stark überbehütende Eltern vor: Das Kind wird idealisiert, hofiert, verwöhnt, überfrachtet. Die Eltern trau-

⁷ Modifiziert nach ICD 10; F 93.0

en/muten ihren Kindern nicht zu, dass sie etwas allein bewältigen können und nehmen ihnen alles ab, verhindern somit Lernerfahrungen positive Selbstwirksamkeitserlebnisse. Oft werden alle Familienmitglieder mit ins System eingebunden. Bis zur Aufgabe der Berufstätigkeit, Warten im Auto vor der Schule über Stunden, damit das Kind nur ja in der Schule bleibt. Diese Kinder haben unangemessen viel Macht, damit aber auch Verantwortung, welche auch eine Überforderung darstellt. Die Eltern müssen dabei begleitet werden, wieder klare Rollenverhältnisse herzustellen. Dies gestaltet sich oft schwierig aufgrund der eigenen Problematik, aber auch wegen der Angst, durch Liebesentzug des eigenen Kindes bestraft zu werden. Wir sehen also bei Trennungsängstlichen eine große Diskrepanz des kindlichen Verhaltens in „zwei Welten“ (Elternhaus/Schule)⁸:

- aggressiv, dominant bis tyrannisch zu Hause,
- schüchtern, ängstlich, angepasst in fremder Umgebung.

1.1.5 Störungen des Sozialverhaltens

Diese Störungen äußern sich in⁹:

- Schwierigkeiten, sich an Regeln und soziale Normen zu halten,
- häufigen und schweren Wutausbrüchen (oft impulsive Reaktion)/Ärger/Rachsucht,
- häufigem Streiten mit Erwachsenen/Zurückweisung von deren Wünschen,
- Verantwortlichmachen anderer für eigene Fehler,
- häufigem Schulschwänzen,
- Weglaufen,
- dissozialem und delinquentem Verhalten: Lügen/körperliche Auseinandersetzungen/Stehlen/Sachbeschädigung/Feuerlegen/Tierquälerei.

Auch bei diesen Verhaltensweisen findet man das Phänomen, dass der Jugendliche sich so, wie er ist, nicht anerkannt fühlt und das Selbstwertgefühl, gerade auf den schulischen Kontext bezogen, massiv gestört sein kann.

2. Das Essener Schulvermeiderprojekt

2.1 Beratung und Therapie im Netzwerk

Wir haben während unserer langjährigen Arbeit in Essen festgestellt, dass die Schnittstelle zwischen Schule und Kinder- und Jugendpsychiatrie suboptimal ist. Dasselbe gilt für die Schnittstelle Kinder- und Jugendpsychiatrie (KJP) und Kinder- und Jugendhilfe. Die Jugendhilfe wirft der Kinder- und Jugendpsychiatrie etwa typischerweise vor, nicht ausreichend oder nicht schnell genug zu behandeln und dann die Problemfälle wieder in die Familie zu geben und als pädagogisches Problem auszuweisen. Zum Teil ist dieser Vorwurf sicherlich auch berechtigt. Umgekehrt sind typische Frustrationen seitens der KJP, dass wichtige weiterführende Maßnahmen durch das Jugendamt (JA) selten nahtlos an die

⁸ Adaptiert nach V. Reissner et al.

⁹ Modifiziert nach den Leitlinien der DGKJP

stationäre Behandlung anknüpfen können, die Kinder und Jugendlichen und ihre Familien die Zwischenzeit oft alleine bewältigen müssen und mit dem Transfer in den Alltag häufig überfordert sind, wodurch Rückfälle begünstigt werden. Einerseits sind diese Tatsachen sicherlich den zunehmend personellen, finanziellen als auch zeitlich reduzierten Ressourcen aller Hilfesysteme geschuldet. Andererseits verdeutlichen sie einmal mehr, wie wichtig gelungene interdisziplinäre Kooperation ist, um Schulvermeidern nachhaltig zu helfen. Hier gibt es noch großen Handlungsbedarf, hier sind alle beteiligten Systeme zum Ausbau handlungsfähiger Netzwerke gefragt.

Vor diesem Hintergrund entstand zum einen unser Essener Schulvermeider-Manual, welches ich Ihnen im zweiten Teil vorstellen werde. Zum anderen bildeten wir ein Therapie- und Beratungsnetzwerk (**Abbildung 3**). Im Zentrum dieses Netzwerkes steht die Beratungsstelle für schulvermeidendes Verhalten (BSV), eine niederschwellige Clearingstelle, welche gut mit dem Jugendamt, dem Schulamt und der Kinder- und Jugendpsychiatrischen Klinik vernetzt ist. Sie kann durch Familien, Lehrer und Sozialarbeiter kontaktiert werden und besteht aus einem multiprofessionellen Team, zusammengesetzt aus einem Lehrer der Ruhrlandschule für Kranke, einem Mitarbeiter des Pflege- und Erziehungsdienstes der Kinder- und Jugendpsychiatrie, einem Kinder- und Jugendpsychiater/-psychologen sowie des jeweils zuständigen Mitarbeiters des Jugendamtes.

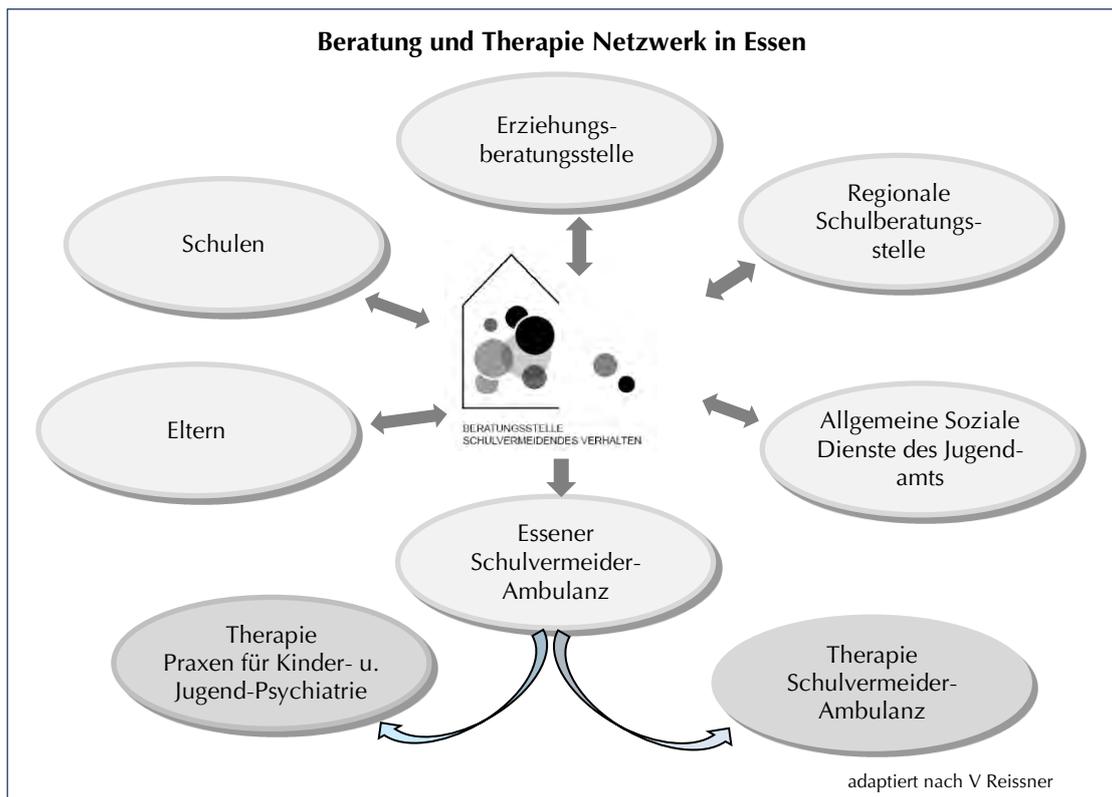


Abbildung 3 Vernetzung der Beratungsstelle für Kinder und Jugendliche mit schulvermeidendem Verhalten (BSV) © Petra Vasen

Vorangegangene Überlegungen zur Zusammensetzung des Teams, des Setting als auch der Ortsauswahl waren folgende: Vorbehalte gegenüber der Psychiatrie, auch aus Angst vor Stigmatisierung, sind klar vorhanden, d. h., dass nicht alle zu uns kommen, welche

unsere Hilfe brauchen. Dadurch erreichen wir Schulvermeider oftmals nicht oder erst sehr spät. Dieselbe Angst vor Stigmatisierung oder auch vor evtl. Sanktionen besteht gegenüber dem Jugendamt. Auch die Schule ist bei Schulvermeidern nicht positiv besetzt. Wie also erreichen wir die schulvermeidenden Kinder und Jugendlichen, wie verhelfen wir zu einem schnell greifenden, niederschweligen ersten Beratungsangebot?

Als Ort wählten wir die Ruhrlandschule für Kranke, ein helles, freundlich wirkendes Gebäude, aus unserer Sicht am wenigsten aversiv besetzt, da nicht als „typische „Schule sofort erkennbar und bekannt. Sie ist Kooperationspartner der Kinder- und Jugendpsychiatrie, beschult alle Schüler, welche länger als vier Wochen aus somatischen oder psychischen Gründen krankgeschrieben sind. Die Zusammensetzung des Teams sollte interdisziplinär sein, um alle Blickwinkel der möglichen aufrechterhaltenen Faktoren professionell zu erfassen und direkte Hilfe anbahnen zu können. Diese sollte unkompliziert, niederschwellig und schnell angeboten werden können. Innerhalb von ca. zwei Wochen erhalten die Betroffenen in unserer Beratungsstelle einen einmaligen, ca. einstündigen Termin zum Screening möglicher Ursachen, bzw. aufrechterhaltener Faktoren. D. h., es erfolgt eine erste Abklärung von familiären, schulischen und/oder psychiatrischen Problemen im Rahmen der Schulvermeidung.

Auf der Basis dieses Screenings erfolgt ein Transfer zur notwendigen Beratung und/oder Behandlung: Wir vermitteln die Kinder/Jugendlichen entweder zurück an unsere Kooperationspartner oder in unsere eigene Institutsambulanz, die speziell für Schulvermeider eingerichtet wurde und Termine innerhalb von zwei bis vier Wochen ermöglicht. Die übliche Wartezeit, um einen Termin in der Kinder- und Jugendpsychiatrie zu bekommen, beträgt dagegen mitunter drei Monate. Ambulant führen wir derzeit entweder eigene Therapien nach dem Essener Schulvermeider-Manual durch bzw. leiten in (teil-)stationäre Settings unserer Klinik über oder vermitteln weiter an kooperierende niedergelassene Therapeuten, welche sich dazu verpflichtet haben, die überwiesenen Schulvermeider erstmalig innerhalb von ein bis zwei Wochen anzusehen. Ansonsten haben auch diese Therapeuten eine Wartezeit von drei bis sechs Monaten. Wenn sich alleiniger oder zusätzlicher Handlungsbedarf für die Jugendhilfe herausstellt, kann direkt ein erster Termin vereinbart werden, da der zuständige Mitarbeiter bereits vor Ort ist. D. h., die Familie hat bereits den ersten Kontakt geknüpft, es findet schon während des Clearinggesprächs ein Abbau der Hemmung vor der abstrakten, negativ besetzten Institution „Jugendamt“ statt. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die Empfehlung durch die BSV umgesetzt wird, um ein Vielfaches. Wenn die Probleme eher im schulischen Bereich zu suchen sind, so dass vielleicht alternative Bildungswege bzw. eine andere Schulform zu finden sind, ist der Lehrer der Schule für Kranke kompetenter Berater für die Familien bzw. auch kollegialer Berater der Lehrer der Heimatschule. Falls die Schule eine Beratung braucht, um mit speziellen Problematiken umgehen zu können, etwa Vorgehensweisen bei Mobbing etc., würde der Schulpsychologische Dienst der Stadt Essen einbezogen werden. Auch dieser ist Kooperationspartner.

Die Empfehlung unsererseits wird kurz auf einem entsprechenden Formular der BSV skizziert, welches die Eltern der Schule vorlegen können. Diese ist somit erstens darüber informiert, dass sich die Familie Hilfe geholt hat, und zweitens hat die Schule somit die Möglichkeit, darauf zu achten, ob das, was empfohlen wurde, auch umgesetzt wird. Dazu bedarf es einer engen Kooperation zwischen der Schule und meiner Person/meines

Kollegen, indem wir die Schulen und alle weiterführenden Stellen nach dem Beratungsgespräch persönlich per Telefon kontaktieren und einen Austausch herstellen. Natürlich nur mit Einverständnis der Eltern, beim Vorliegen einer Schweigepflichtsentbindung. So geben wir z. B. auch eine Rückmeldung darüber, ob der Patient wirklich die empfohlene Behandlung in der KJP begonnen hat oder nicht. Im letzteren Fall wird gemeinsam reflektiert, ob die Schule vielleicht weiterführende Maßnahmen wie die Einleitung von Ordnungsmaßnahmen o. Ä. initiieren oder etwa das JA informieren muss. Das ist ein hoher logistischer Aufwand, weil u. a. anhand der Ambulanzdokumentationen geprüft werden muss, wie oft und wie kontinuierlich der Patient zur Therapie kam. Aber dieser Aufwand lohnt sich, denn durch die enge Kooperation kann man eine für Schulverweider typische hohe Drop-out-Quote zumindest minimieren. Die Beratungsstelle gibt es seit gut zwei Jahren, seitdem haben wir etwa 160 Schülerinnen und Schüler gesehen und von den von uns gegebenen Empfehlungen sind etwa zwei Drittel umgesetzt worden.

Ein Kernstück im Essener Schulvermeiderprojekt ist, wie schon erwähnt, die interdisziplinäre Zusammenarbeit, sowohl im multiprofessionellen Behandlungsteam der Schulvermeider-Ambulanz (SV-Ambulanz), der BSV als auch in einem eigens gegründeten Fachbeirat, in dem Mitarbeiter des Schulamts, des Jugendamts, aus der Kinder- und Jugendpsychiatrie, aus der Schule für Kranke vor Ort sowie der Erziehungsberatungsstellen vertreten sind. Hier entstand initial die Idee, die Beratungsstelle zu etablieren, um schnellere Hilfe als bisher vermitteln zu können, denn wir wissen alle aus eigener Erfahrung: Je länger ein Schüler abwesend ist, desto chronifizierter wird die Schulvermeidung und desto schlechter greifen die Interventionsmaßnahmen. Ein weiterer wichtiger Aspekt war die Tatsache, dass jedes Subsystem schnell an die Grenzen der eigenen Möglichkeiten gerät und eine enge Kooperation aller Systeme unabdinglich für erfolgreiche, nachhaltige Hilfe für Schulvermeider und deren Familien ist. Der Fachbeirat trifft sich in regelmäßigen Abständen und berät über weitere förderliche Zusammenarbeit bzgl. des Umgangs mit schulvermeidendem Verhalten. Die schon erwähnten Fortbildungen über psychische Erkrankungen im Kontext Schulvermeidung als auch Techniken des Motivational Interviews für Lehrer und Schulsozialarbeiter fanden auch in diesem Rahmen ihren „Ursprung“.

2.2 Das Essener Schulvermeider-Manual

Das nun, auf Grund der fortgeschrittenen Zeit eher kursorisch, vorgestellte Manual ist zum einen ein Psychotherapiemanual zur Behandlung von Schulvermeidern. Zum anderen dient es als Grundlage der multiprofessionellen und multimodularen Behandlung. Es entstand im Rahmen der klinischen Arbeit und eines dreijährigen Forschungsprojektes, das im LVR-Klinikum Essen an der Universität Duisburg-Essen durchgeführt und mit Fördermitteln des Landes Nordrhein-Westfalen und der Europäischen Union (Förderprogramm Med. in NRW) unterstützt worden ist. Die Behandlung ist durch die Schlagworte „motivierend“, „niederschwellig“, „aufsuchend“, „multiprofessionell“, „vernetzt“ und „Teilziele akzeptierend“ charakterisiert.

Idealerweise erfolgt die Umsetzung in einem multiprofessionellen Team, welches die vier unterschiedlichen Module abdecken kann. Das Manual wendet sich aber auch an Helfer, die in einem kleineren Team oder alleine arbeiten. Sie können die Ideen und Anregungen

für die Therapie bzw. Beratung von Schulverweidern übernehmen und in ihrer eigenen Praxis oder Netzwerk umsetzen.

Das Manual ist multiprofessionell entstanden, das heißt, jede Profession hat einen eigenen Therapie-Manualteil entwickelt und im interdisziplinären Kontext praktisch umgesetzt. Das Kernstück des gesamten Konzepts ist die Motivationsarbeit, welche sich in allen Modulen mit teilweise unterschiedlicher Methodik, wiederfindet. Des Weiteren werden vier aufeinander abgestimmte Module vorgestellt:

- Motivationale Arbeit,
- Kognitive Verhaltenstherapie,
- Schulische Beratung,
- Sport-Coaching,
- Familienberatung.

2.2.1 Motivationale Arbeit

Unser Ziel ist es, die Motivation der schulabsenten Kinder und Jugendlichen zur aktiven Teilnahme an den Angeboten des Essener Schulvermeider-Manuals zu erhöhen und sie schnellstmöglich in den Schulalltag zu reintegrieren. Parallel dazu sollen die entsprechenden Ursachen, aufrechterhaltenden Faktoren und Begleitumstände (familiär, pädagogisch, psychisch) der Schulvermeidung eruiert und ihnen „entgegengewirkt“ werden.

Dazu bedarf es neben verhaltenstherapeutischer auch spezifischer motivationaler Techniken. Motivation ist kein linearer, unveränderbarer Zustand, sondern muss als Prozess gesehen werden. Wir orientieren uns an dem „Stages of Change“-Modell von Prochaska¹⁰ und Di Clemente¹¹ (**Abbildung 4**), das motivationale Prozesse in mehrere Stadien unterteilt und als zirkulär versteht. Unserer Erfahrung nach sind sich viele unserer Klienten und ihrer Familien der Ursachen ihrer Probleme häufig erst noch unbewusst.

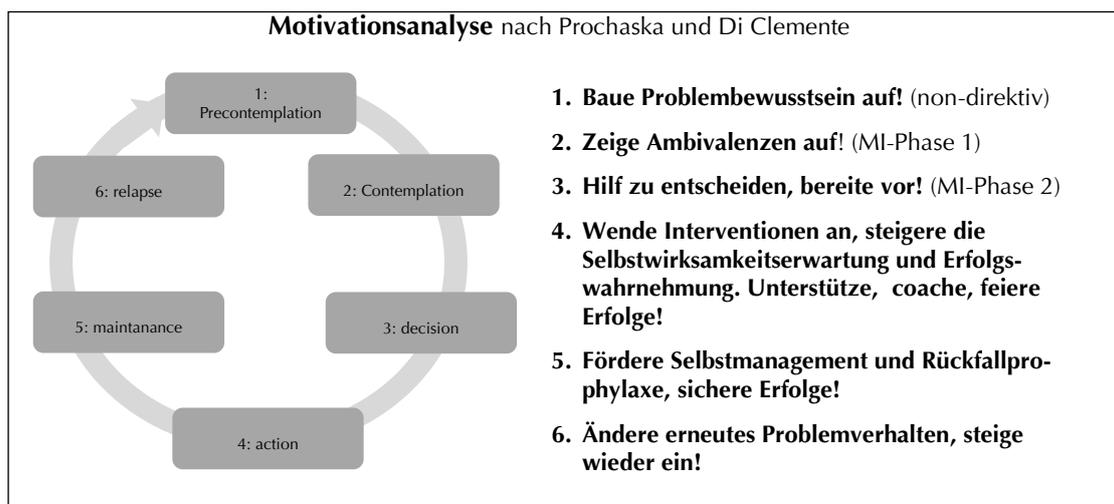


Abbildung 4 Stages of Change-Modell n. Prochaska und DiCemente

© Petra Vasen

¹⁰ Prochaska (2001)

¹¹ Di Clemente (2002)

Das bedeutet zum einen, dass sie bei der Bewusstwerdung begleitet werden müssen, zum anderen, dass ihre Bereitschaft und auch Fähigkeit zur Veränderung, welche meist von großer Ambivalenz geprägt ist, initial, aber auch fortlaufend gefördert werden muss. Der Betreffende muss dabei begleitet werden, Perspektiven und eine intrinsische Motivation für eine Verhaltensänderung zu entwickeln.

Daher ist ein Kernstück der Arbeit aller Mitarbeiter im therapeutischen, schulischen, pädagogischen und sportlichen Bereich die fortlaufende **Motivationsanalyse** mit dem Kind/Jugendlichen und selbstverständlich auch mit den Familien/individuellen Familienmitgliedern.

Unsere Patienten befinden sich zu Behandlungsbeginn oft im ersten Stadium des Prozesses, der so genannten Precontemplation-Phase. Sie selbst haben noch kein Problembewusstsein und daher noch keine Idee von Veränderungsmotivation. Hier gilt es, zunächst ein Problembewusstsein beim Jugendlichen aufzubauen. Dasselbe gilt für die Eltern, wobei einige sich mitunter schon im Stadium des Problembewusstseins befinden.

In der zweiten Phase befinden sich die Patienten in einem zwiespältigen, ambivalenten Zustand. Ein Problembewusstsein ist zwar vorhanden, aber es bestehen Schwierigkeiten beim Verstehen des Problems, der Ursachen und beim Nachdenken über mögliche Lösungen. Zwar besteht Bereitschaft zur Betrachtung des Problems, aber oft noch keine Bereitschaft zum „Commitment“.

Die dritte Phase ist die Entscheidungsphase, was bedeutet, dass eine Veränderungsbereitschaft in naher Zukunft absehbar ist. Mittels spezieller Motivational Interviewing - Techniken (MI-Techniken) wird dieser Entscheidungsprozess und auch die Vorbereitung der Action-Phase begleitet. Als bekannteste sei hier die so genannte Kosten-Nutzen-Analyse genannt.

In der Action-Phase kommt der Patient sichtbar ins Handeln, eine tatsächliche Änderung des Problemverhaltens erfolgt. An dieser Stelle beginnen unsere weiteren Interventionen. Dazu stehen verschiedene Strategien der unterschiedlichen Module zur Verfügung. Wichtig ist in diesem Stadium, dass man den Patienten nicht bevormundet, ihm nicht vorschreibt, was er in dieser Phase zu tun hat, sondern dass man ihn dabei begleitet und coacht, ihn somit geleitet, Ziele und Wege entdecken lässt. Erfolge werden gemeinsam gefeiert, nach dem Motto: „Finde heraus, was funktioniert. Und mache mehr davon!“

Die fünfte Phase dient der Aufrechterhaltung, der Verfestigung neuen Verhaltens sowie der Vorbeugung von Rückfällen. Wichtig ist hierbei neben der Förderung des Selbstmanagements aller Beteiligten, trotz erreichter Erfolge auf mögliche Rückfälle vorzubereiten, diesen so schon im Vorfeld den „Katastrophen-Charakter“ zu nehmen. Wir arbeiten sehr konstruktiv mit Rückfällen, analysieren sie gemeinsam mit unseren Klienten und weisen darauf hin, dass sie als Chance begriffen werden können, um aus ihnen neue Erkenntnisse zu ziehen.

In der Kinder- und Jugendpsychiatrie kommt der letzten Phase, der Sicherung des Transfers, eine große Bedeutung zu. Notfallampeln, Wiederaufnahmeverträge u. Ä. werden vor der Entlassung erarbeitet, nötige Überleitungen an die Jugendhilfe werden initiiert. In dieser Phase ist ein besonders hohes Maß an Kooperation und Netzwerkarbeit gefragt.

Leider greifen die Hilfesysteme nicht immer nahtlos ineinander, weshalb unsere Klinik eine poststationäre Nachsorge durch einen Kollegen und mich für Schulverweider etabliert hat, um eben diese Übergänge zu begleiten und den Transfer in den Alltag zu sichern.

Motivational Interviewing (MI)

„Interviewing bedeutet gemeinsames Sehen und Betrachten und betont die Partnerschaftlichkeit. Die Methode ist klientenzentriert, indem sie sich auf die gegenwärtigen Interessen und Sorgen der Person (d. h. deren Anliegen) konzentriert. Sie ist zielgerichtet, indem sie explizit darauf abzielt, Ambivalenzen zu entdecken und aufzulösen und dadurch eine Veränderung des Verhaltens zu fördern.

MI ist nicht nur eine Sammlung von Techniken, sondern basiert auf einer bestimmten **Grundhaltung:**

- Partnerschaftlichkeit statt Konfrontation: Schaffe eine positive zwischenmenschliche Atmosphäre!
- Evokation statt Ratschlägen: Hilf dem Klienten, seine intrinsische Motivation zu finden! Vermittle nicht Verständnis, Realität und Einsicht, sondern rufe sie hervor! Stelle also offene Fragen!
- Autonomie statt Autorität: Respektiere die Selbstbestimmung des Klienten, der selbst entscheidet, *ob* und *was* er ändern möchte.“¹²

Wir wollen nicht beratschlagen, sondern wir wollen den Patienten entdecken lassen. Für unsere Arbeit ist Beziehungsarbeit ein wesentlicher Bestandteil, denn auf dieser Vertrauensbasis können wir Hilfe zur Selbsthilfe bieten. Deshalb bedienen wir uns vorwiegend „Offener Fragen“, welche wesentlich mehr bewirken als die von den Schülern schon hundertmal gehörten Hinweise auf die kurz- und langfristigen Folgen ihrer Schulvermeidung. Eine solche Frage kann lauten: „Was hält dich davon ab, zur Schule zu gehen? Was müsste geschehen, damit du wieder zur Schule gehen könntest?“ Durch die Antworten erhalten alle am Prozess Beteiligten nicht nur Informationen über Ursachen und aufrechterhaltende Faktoren, sondern auch wertvolle Hinweise auf mögliche Lösungsstrategien.

Umgang mit Ambivalenzen (Change-talk-Methoden)

Es gibt verschiedene Handwerkszeuge im Umgang mit Ambivalenzen:

1. Vor- und Nachteile des Status quo,
2. Extreme erwägen,
3. In die Zukunft blicken,
4. Ziele und Werte ergründen,

¹² aus: Miller, W.R. & Rollnick, S. (2004). Motivierende Gesprächsführung, Kapitel 4.

5. Abfragen der Veränderungsabsicht

Wichtigkeitsskala

„Wie wichtig ist es Dir, wieder zur Schule zu gehen?“

0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

unwichtig

sehr wichtig

Abfragen der Veränderungszuversicht (Zuversichtsskala).

Mittels Exploration der Entscheidungswaage lässt sich das Verhalten des Klienten beeinflussen, so dass ein positives Ergebnis zu erwarten ist. Dabei lässt man den Patienten, meist schriftlich, Kosten einer Veränderung und die Nutzen des Status Quo auflisten und gegenüberstellen. So wird verdeutlicht, durch den Patienten selbst, dass die Kosten des Status Quo meist höher als der Nutzen sind, was somit die Veränderungsbereitschaft erhöht.

Um die Entscheidungswaage zu explorieren, kann es jedoch sinnvoll sein, nicht nur nach Vor- und Nachteilen zu fragen, sondern weitere Techniken einzusetzen, z.B. Offene Fragen zum Ergänzen stellen, indem Extreme erwogen werden. Ich frage den Patienten beispielsweise, wie er sich das nächste Jahr vorstellt, wenn er weiterhin nicht zur Schule geht, was wohl schlimmstenfalls passieren würde. Gegebenenfalls kann man noch vertiefend den Vorteil einer Veränderung entdecken lassen: „Was stellst du dir als beste Auswirkung einer Änderung deines Verhaltens vor, wie sehe dein Leben mit Schulbesuch aus?“. Eine weitere Methode wäre einen Blick in die Zukunft anzuregen: „Angenommen, du änderst nichts und machst weiter wie bisher, wie denkst du, wird dein Leben in x Jahren aussehen?“

Wir gehen von der Grundannahme aus, dass niemand wirklich „unmotiviert“, höchstens „anders motiviert“ ist. Es gilt also herauszufinden, was für ihn einen hohen individuellen Stellenwert hat. Ziele und Werte lassen sich beispielsweise durch Fragen eruieren wie Folgende: „Wie möchtest du, dass dein Leben in x Jahren aussieht?“ Anschließend gilt es zu explorieren, inwieweit das jetzige Verhalten mit diesen Werten und Zielen zusammenpasst, wo sich ggf. Widersprüche herauskristallisieren: z. B. dem Wunsch nach „Reichtum“ bei Schulvermeidung, d. h. bei Gefährdung des Schulabschlusses, ohne den es schwer sein dürfte, zu Wohlstand zu gelangen.

Eine gut geeignete Methode ist auch die Abfrage der Veränderungsbereitschaft anhand einer Werteskala. Fragt man die Schüler, wie wichtig es ihnen ist, wieder zur Schule zu gehen, antworten sie häufig mit einer Zahl um die „5“. Frage ich nach, warum sie nicht die „Null“ angeben, finden sie erstaunlicherweise von selbst mehrere Gründe, die für einen Schulbesuch sprechen. Darauf aufbauend kann man weiter fragen, was geschehen müsste, damit aus der „5“ eine „7“ wird. Damit befinde ich mich schon direkt in der Interventionsplanung, wobei nicht ich diese vorgebe, sondern der Patient mir sagt, was er braucht. Anstelle der Wichtigkeit kann ich auch die Zuversichtlichkeit abfragen: „Wie zuversichtlich bist du, dass du es schaffst, zur Schule zu gehen? Nur 2? Okay, was müsste geschehen, damit aus der 2 eine 3 oder 4 wird?“ Durch die Antwort erhalte ich viele wichtige Informationen über mögliche Sorgen und Ängste. Beispielsweise haben fast alle Angst vor dem ersten Schultag. „Was werden die anderen sagen, was werden sie mich fragen, wie erkläre ich meine lange Abwesenheit?“ Einige möchten ihren Mitschülern

keinesfalls erzählen, dass sie in psychiatrischer Behandlung waren, anderen macht dies keinen Stress, dafür aber die Tatsache, im Mittelpunkt des Interesses zu stehen. Die Schulrückführung muss also sehr gut geplant, vorbereitet und begleitet werden. Verschiedene Szenarien können mit Hilfe von Rollenspielen trainiert werden, welche entängstigend wirken. Außerdem ist es sehr wichtig, vorher gemeinsam mit dem Patienten den Kontakt zur Schule aufzunehmen, die Gestaltung des ersten Tages vorzuplanen (an wen wende ich mich, wie komme ich in die Klasse, wo werde ich sitzen, kann der Lehrer die Mitschüler schon im Vorfeld über mein Kommen informieren und vieles, vieles mehr). Es soll verhindert werden, was viele unserer Patienten erlebt haben, nämlich dass ironische, sarkastische, abwertende Bemerkungen durch Mitschüler, aber auch Lehrer geäußert werden, wenn sie wieder in die Schule kommen. Diese reichen nicht selten schon aus, den Schüler wieder umkehren zu lassen.

2.2.2 Das Modul der kognitiven Verhaltenstherapie

- Anamnese
- Problemmodell
- Fallkonferenz im Team
- Gemeinsames Lösungsmodell
- Zielfestlegung durch Therapieplan
- Begleitung der Therapieschritte durch Einzel- und Gruppensitzungen:
 - Selbstmanagement,
 - Verhaltenskontrolle,
 - kognitive Umstrukturierung von negativen Gedanken (Gegensteuerung gegen Selbstentwertung).

Im Modul „Verhaltenstherapie“ erfolgt eine multiprofessionell ausgerichtete Diagnostik. Die Erhebung der Vorgeschichte, wesentlicher psychischer Beschwerden sowie relevanter Daten der Schullaufbahn stellen den Einstieg in die Therapie dar. Ein ausführlich mit der Familie und im Behandler-Team besprochenes Störungsmodell setzt sich mit Bedingungen, welche hinter der Schulvermeidung aus der subjektiven Sicht des Schülers, der Eltern, des Teams stehen, auseinander. Im Wesentlichen handelt es sich um psychische, psychosoziale Faktoren, oft aber auch familiäre oder schulische Konstellationen, welche die Aufrechterhaltung ausmachen. Dieses Modell und das anschließend erarbeitete Lösungsmodell bilden die Grundlage sowohl der nachfolgenden Arbeit im Einzel- bzw. Gruppensetting als auch für den „Einsatz“ weiterer Module. Die individualisierten Interventionen verfolgen nicht nur die Behandlung der zugrundeliegenden Störung, sondern verfolgen insbesondere auch den Zweck, so schnell wie möglich einen regelmäßigen Schulbesuch wieder herzustellen. All dies erfolgt in enger Absprache im multiprofessionellen Team, häufig gibt es im Alltag auch Schnittstellen. In der Praxis kann dies bedeuten, dass eine Schülerin mit ausgeprägten sozialen Ängsten Unterstützung durch diverse psychotherapeutische Maßnahmen, wie die Stärkung des Selbstvertrauens, Rollenspiele und Expositionstrainings, erhält, diese Übungen aber auch im Alltag mit der Familienberatung koordiniert und kooperierend durchgeführt werden.

2.2.3 Modul: Schulische Beratung

In unserem Team führt ein Lehrer der Ruhrlandschule die schulische Beratung durch. Er berät die Patienten über Schulabschlüsse, Bildungswege, Schulformen oder auch Alternativen und über Lernstrategien. Im Einzelnen umfasst dieses Modul Folgendes:

- Lernberatung,
- Schullaufbahn-, Bildungs- und Berufsberatung (Begleitung von Übergängen),
- Beratung der Erziehungsberechtigten in (schulbezogenen) Erziehungsfragen,
- Beratung und Begleitung des Schülers in die Schule,
- Fallbezogene Beratung der Lehrer, kollegialer Austausch,
- Kooperation mit der Ruhrlandschule für Kranke.

Der Lehrer gibt den Schülern Handwerkszeug zum Lernen an die Hand, nimmt Kontakt zu Kollegen an der Heimatschule auf, um Förderbedarfe zu besprechen, damit der Schüler bereits vor der Rückführung Lerndefizite abarbeiten und reduzieren kann. Diese Maßnahmen erleichtern die Rückkehr in die Schule. Er berät auch kollegial die Lehrer der Heimatschulen im Umgang mit der Symptomatik des Schülers, da er über Kenntnisse der psychiatrischen Diagnosen, Behandlungsmethoden und Umgehensweisen verfügt, zum anderen aus eigener Erfahrung weiß, wie sich Letztere in den schulischen Alltag übertragen lassen.

Viele Interventionen des Moduls werden bewusst als Teil regulären schulischen Unterrichts an der Schule für Kranke integriert. Sie sind ein vorübergehendes, zeitlich begrenztes Angebot für Schüler, deren schulischer Wiedereinstieg nach einer längeren Phase von Schulabsentismus nicht geglückt ist oder deren baldige schulische Reintegration keine größeren Aussichten auf Erfolg hätte. So genannter Sonderunterricht kann des Weiteren der Vorbereitung auf einen Schulwechsel dienen bzw. auch Übergänge zeitlich überbrücken. Die Schüler werden, orientiert am individuellen Lernstand und Förderbedarf, in den Kern- und weiteren Fächern unterrichtet, erfahren u. a. Selbstwirksamkeit durch erste schulische Erfolge, soziale Kontakte zu Mitschülern sowie eine geregelte Tagesstruktur. Individuelle Begleitung vor Ort sowie aufsuchende Maßnahmen ergänzen das Angebot der schulischen Beratung.

2.2.4 Modul: Sport-Coaching

Ein sportwissenschaftlicher Kollege hat dieses Modul als eine Kombination sportlichen Trainings mit psychosozialen Aktivitäten entwickelt, die das subjektive Wohlbefinden steigern. Es besteht aus zwölf, einmal wöchentlich stattfindenden, Trainingseinheiten zu je 90 Minuten, einzeln oder auch als Gruppenangebot.

Da viele unserer Schulvermeider häufig vor dem Computer sitzen, entstand die Idee, sie dort „abzuholen“, den Computer als attraktives Medium zum Einstieg in weiterführende sportliche Aktivitäten zu nutzen. In den ersten Einheiten wird deshalb die Gelegenheit geboten, über PC-gestützte, attraktive Sportspiele in Bewegung zu kommen. Im weiteren Verlauf werden die Teilnehmer weg vom Computer, hin zur Realität geführt: hin zum realen Sport, zum Beispiel auf den Sportplatz oder aber in das besonders beliebte Fitness-

studio. Mein Kollege begleitet die Jugendlichen dabei vor Ort, mögliche individuelle sportliche Ziele werden vereinbart, Pläne zu Erreichung erarbeitet und verschriftlicht.

Die Fähigkeit, trotz Schwierigkeiten ein sportliches Ziel zu erreichen, Ausdauer zu zeigen, sich selbst zu überwinden und zu motivieren, wird durch positive Selbstinstruktionen gesteigert. Das Gruppensetting eignet sich u. a. für das Training sozialer Kompetenzen, wie Kommunikations- und Selbstdarstellungsfähigkeiten sowie Kooperationen/Unterstützungen weiterer Teilnehmer.

Auch dieses Modul stellt quasi Motivationsarbeit dar: Erste positive Selbstwirksamkeitserfahrungen werden gemacht, was auch die Veränderungsbereitschaft erhöht und somit die Therapiemotivation. Für die Beziehungsarbeit anderer Professionen ist das Sportmodul mitunter sehr hilfreich und wird gerne auch von mir genutzt: Bevor direkt Probleme besprochen werden, kann das gemeinsame Tun im Hier und Jetzt, das gemeinsame Spaßhaben beim virtuellen Boxen, Tischtennispielen o. Ä. eine erste gute Basis bahnen.

2.2.5 Modul: Familienberatung

Die Familienberatung arbeitet:

- aufsuchend,
- lösungsorientiert,
- systemisch,
- verhaltenstherapeutische Elemente beinhaltend.

Meine Arbeit während dieses Projektes ist etwas untypisch für die Kinder- und Jugendpsychiatrie, da sie vorwiegend mit den Patienten und deren Familien im häuslichen Kontext arbeitet. Üblicherweise funktioniert die KJP nach der „Komm-Struktur“, d. h., wir erwarten, dass die Patienten zu uns in die Klinik kommen. Dies schaffen aber nicht alle, zumindest nicht zeitnah, wie schon eingangs erwähnt. Gerade Angstpatienten können oftmals aufgrund ihrer Symptomatik nicht den Weg in die Klinik/zur Behandlung bewältigen, brauchen schon im Vorfeld Unterstützung vor Ort. Daher arbeiten wir in diesem Bereich überwiegend aufsuchend und untersuchen lösungsorientiert, was eine Familie, dieses Kind/dieser Jugendliche hier und jetzt braucht, um eine adäquate Behandlung in Anspruch nehmen zu können.

In der Fallkonzeption entscheidet das Behandlersteam über den Einsatz der Module „Familienberatung“ und „Schulische Beratung“. Als grobe Leitlinie für die Indikationsstellung dient die Frage, ob im Bereich der Familie respektive der Schule aufrechterhaltende Faktoren für das Fernbleiben zu finden sind. Die individuelle Konstellation in der Familie entscheidet dann über den Einsatz verschiedener Strategien und Interventionen. Der Aufbau einer Beziehung und die Förderung der Beratungsmotivation stellen auch hier die Basis unserer Arbeit dar. Vor dem Hintergrund des Problem- und Lösungsmodells erarbeiten wir dann anschließend mit der Familie bzw. einzelnen Familienmitgliedern einen Beratungsauftrag.

Die **Ziele** – und gleichzeitig Strategien – der Familienberatung sind:

- Beziehung und Motivation fördern,
- Erziehungskompetenz verbessern,
- Schulwegbewältigung,
- Elterngruppe,
- Unterstützung weiterführender Maßnahmen.

Beziehung und Motivation fördern wir durch:

- Individuell gestaltete Beziehungsangebote für das Kind,
- Einzelgespräche mit den Eltern,
- Moderierte gemeinsame Familiensitzung,
- Analyse des bisherigen Umgangs mit der Schulvermeidung,
- Positive innerfamiliäre Kontakthanbahnung,
- Auftragsklärung: Erste Problem- und Zieldefinitionen.

Wichtig ist uns ein individuelles Vorgehen bei dieser ersten Strategie (und auch allen weiteren), denn wir stellen oft unterschiedliche Motivationslagen fest, d. h. wir müssen jedes Familienmitglied dort abholen, wo es steht. Wenn mindestens ein Familienmitglied motiviert ist, arbeiten wir systemisch mit der Familie. Dabei greifen wir Elemente der Verhaltenstherapie wie Expositionsübungen und Verhaltenstraining mit auf. Wir richten auf der Handlungsebene das Interesse auf die Person unseres Patienten mit allen Facetten, d. h. wir legen zunächst den Fokus fernab der Schulvermeidung, reduzieren den Menschen nicht nur auf sein Symptom. Dies dient sowohl der Vertrauensbildung als auch der Gestaltung einer Beziehungsbasis. Auch bzgl. der Arbeit mit den Eltern gibt es kein genormtes Vorgehen, sondern ein individuelles, sich an den Rahmenbedingungen, Bedürfnissen und Fähigkeiten des Einzelnen orientiertes Vorgehen. So können beispielsweise Eltern zerstritten, uneinig, überfordert, eventuell ablehnend agieren. Andere wiederum erleben wir als überbehütend, ängstlich, vermeidend und vieles mehr. Diese Vielfalt verdeutlicht, warum es keine Patentrezepte – wenn auch oft und verständlicherweise ersehnt – zur Lösung der Problematik geben kann. Schuld- und Schamgefühle sowie Angst vor Kontrolle, Bewertung und negativen Konsequenzen spielen bei fast allen Eltern eine große Rolle. Dies sollte uns allen, die wir mit Schulvermeidern und ihren Familien arbeiten, stets bewusst sein, um die Sorgen und Nöte gemeinsam mit den Betroffenen aufgreifen und bearbeiten zu können, nicht zuletzt, um Widerstände zu reduzieren und echte Compliance zu erlangen. Für die Auftragsklärung und individuelle Zieldefinition verfahren wir dementsprechend nach folgenden Grundsätzen:

- Löse kein Problem, was für die Familie nicht existiert!
- Finde heraus, was funktioniert, und mach mehr davon!
- Wiederhole nicht, was nicht funktioniert, mach etwas anderes!

Zur Strategie **Erziehungskompetenz verbessern** gehören folgende Handwerkszeuge:

- Familienabsprachen etablieren,
- wirkungsvoll Aufforderungen stellen,
- natürliche Konsequenzen setzen,
- verstärkte Konsequenzen setzen (Punkteplan/Verstärkerentzugssysteme).

Die Optimierung der interpersonellen Beziehungen und der innerfamiliären Kommunikation von expliziten und impliziten Regeln sowie die Aufstellung von verhaltensorientierten Belohnungsplänen, welche von uns fast nur bei Jüngeren verwendet werden, sind wichtige Handwerkszeuge dieser Strategie. Wir unterstützen die Eltern in ihren erzieherischen Bemühungen, vermitteln ihnen theoretische Grundlagen, erarbeiten mit ihnen die praktische Umsetzung. Anhand von Trainingsaufgaben werden diese dann im häuslichen Umfeld eingeübt, ggf. protokolliert und in Telefonkontakten durch uns gecoacht sowie in intermittierenden Abständen evaluiert, bei Bedarf modifiziert.

Die **Schulwegbewältigung** erfordert zum einen ein **kindzentriertes**, altersadäquates **Vorgehen**, welches selbstverständlich auch immer die Eltern mit einbezieht. Dieses Vorgehen empfiehlt sich vor allem für Schulverweider mit internalisierender Symptomatik und umfasst folgende Elemente:

- Psychoedukation (Eltern und Kind),
- Identifikation dysfunktionaler und funktionaler Kognitionen/Vermittlung positiver Selbstinstruktionstechniken,
- Übungen zum Abbau der Angst- und Vermeidungssituationen vor Ort,
- Kontaktaufnahme zur Schule (s.u.),
- Schulwegbegleitung vor Ort (s.u.),
- Telefonische Nachbetreuung (s.u.).

Beim **familienzentrierten Vorgehen** zur **Schulwegbewältigung** werden folgende Methoden eingesetzt:

- Erarbeitung einer klaren Tagesstruktur und eines transparenten Regelsystems im Umgang mit schulvermeidendem Verhalten und assoziierter Symptome,
- Erarbeitung von Strategien im Umgang mit somatischen Beschwerden,
- Anleitung zur Minderung der Zufriedenheit mit dem Schwänzen.

Das jeweilige Vorgehen richtet sich nach den entweder in- oder externalisierten Symptomen: Zum einen gilt es, bei allen wieder eine geregelte Tagesstruktur, angeglichen an einen normalen Schul-Alltag, zu etablieren und klare Absprachen/Konsequenzen bzgl. der Problematik zu vereinbaren. Zum anderen muss differenziert nach Symptomatik jede Familie individuell unterstützt werden: Beispielsweise spielt bei Jugendlichen mit Depressionen neben der Tagesstruktur der Aktivitätsaufbau eine besondere Rolle. Bei Trennungängstlichen müssten mittels Stufenplan Übungen zur Angstreduktion bzw. zur Förderung der Autonomie vor Ort begleitet werden. Die Eltern müssen im Umgang mit So-

matisierung (s.u.) beraten werden, brauchen Unterstützung bei der Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen, welche den Entzug von Aufmerksamkeit – aufrechterhaltende Funktion! – bewirkt. Bei Schwänzern gilt es, ihnen das Schwänzen unbequem zu machen (s.u), d. h., ihnen die aufrechterhaltende Funktion, Belohnung durch Fernbleiben etc. zu entziehen. Allen Schulvermeidern gemein sind die Sorgen und Ängste bezüglich der Schulrückkehr, deshalb ist eine gute Kooperation mit der Schule für eine erfolgreiche Reintegration unabdinglich und ein wesentlicher Erfolgsgarant. Einige Aspekte der Kontaktabstimmung zur Schule sowie der Begleitung vor Ort werden an späterer Stelle kurz und stark gekürzt vorgestellt (s.u.).

Strategien im Umgang mit körperlichen Symptomen

Häufige Unsicherheiten der Eltern im Umgang mit somatischen Beschwerden sind:

- „Und wenn er/sie diesmal nun wirklich krank ist?“
- „Überfordere ich ihn/sie nicht? Ist das nicht zu hart?“
- „Ich ertrage es nicht ihn/sie so leiden zu sehen.“
- „Wenn ich ihm/ihr nun unrecht tue, das zerstört doch das gesamte Vertrauensverhältnis unwiderruflich!?“

Diese Unsicherheiten sind häufig auch bedingt durch:

- eigene Ängstlichkeiten der Eltern/Mutter,
- überprotektiven Erziehungsstil,
- verstrickte und/oder isolierte Familienkonstellationen.

Diese Unsicherheiten gilt es mit den Eltern zu reflektieren, zu überprüfen, neue Verhaltensmuster zu entwickeln. Einige Beispiele psychoedukativer Arbeit mit den Eltern, hier kurz exemplarisch vorgestellt, in Anlehnung an eine „Orientierungshilfe für Eltern“, welche im Essener Schulvermeidermanual zu finden und zeitnah veröffentlicht werden wird:

Was ist zu tun?

- Abklärung der Symptome durch Kinderarzt,
- Psychoedukation,
- Erarbeitung eines konsequenten Umgangs mit somatischen Beschwerden:
 - Entzug der aufrechterhaltenen Faktoren (Aufmerksamkeit) durch sachlichen Umgang/Ignorieren der Symptome,
 - Beharren auf Schulbesuch trotz der Symptome,
 - Verweigerung eines Entschuldigungsschreibens, Tragen der resultierenden Konsequenzen durch das Kind (z.B. Ordnungsmaßnahmen, Bußgeldbescheide o.Ä.),
 - Sekundären Krankheitsgewinn bei realer Erkrankung reduzieren,
 - Selbstwirksamkeit stärken („Du schaffst das. Ich traue dir das zu!“),

- Möglichst keine „Fluchtmöglichkeiten“ anbieten („Wenn du es gar nicht aushältst, hole ich dich ab.“),
- Krisentage (nach dem Wochenende, Ferien, längerer Krankheit) einkalkulieren und vorplanen,
- Lob beim Zeigen erwünschten Verhaltens.

Tagesstrukturierung – Zuhause und nicht in der Schule („Schwänzer“)¹³

Die Eltern erhalten Hinweise zum Umgang mit Schulschwänzern:

- Während der Schulzeit sind verschiedene Aufgaben im Haushalt zu übernehmen!
- Alternative Beschäftigungen zum Beispiel durch PC-Spiele, Fernsehen, Treffen mit Freunden etc. sollte nicht zur Verfügung stehen!
- Holen Sie notfalls Ihr Kind von üblichen Treffpunkten ab!
- Bitten Sie Geschäftsbesitzer anzurufen, sobald Ihr Kind dort auftaucht!
- Nehmen Sie Kontakt zu Eltern der „Kollegen“ auf und bilden Sie „Allianzen“!
- Etwa zwei Wochen vor dem ersten geplanten Schulbesuch sollte sich Ihr Kind einen stetig zunehmenden Teil des Vormittags mit Schulaufgaben und schulischen Themen beschäftigen. Hierbei sollten Sie begleitend zur Verfügung stehen.

Eine weitere Maßnahme zur Schulwegbewältigung ist die **Kontaktaufnahme zur Schule**, welche wichtig ist, um im Vorfeld u. a. folgende Aspekte klären zu können:

- Besteht die Möglichkeit
 - einer stundenweisen/tageweisen Ausweitung des Schulbesuches?
 - der Rückstellung bestimmter schulischer Leistungsanforderungen?
 - der Einbindung von Klassenkameraden/Lehrern in Pausen/nachmittags/beim Lernen?
- Transfer von therapeutischen Absprachen in den schulischen Alltag,
- Rückmeldesystem zwischen Schule–Eltern-Team über den Schulbesuch.
- Wie kann das Ankommen nach der Rückkehr positiv gestaltet werden?
- Welche Informationen erhält die Klasse über die bestehende Problematik und deren Ursachen?
- Sind alle relevanten Informationen allen Lehrern bekannt?

Es gilt, mit dem Lehrer zu klären: Besteht Vorbereitungsbedarf innerhalb der Lerngruppe, einzelner Mitschüler vor dem/am ersten Schultag? Wie kann man den Rückkehrer vor abwertenden Bemerkungen schützen? Einerseits ist die berechtigte Angst der wiederkehrenden Schüler vor Stigmatisierung zu berücksichtigen, andererseits sollten die möglichen Folgen von „Halbwahrheiten“ nicht unterschätzt werden. Gerade während der Reintegrationsphase sind mögliche Rückfälle zu bedenken. Diese durch „Notlügen“ erklären zu

¹³ In Anlehnung an K. Thimm

müssen, führt häufig zum Aufbau neuer, zusätzlicher Ängste und Barrieren. Diese können u. U. so belastend für das Kind sein, dass der Schulversuch aus diesem Grund scheitert.

Die **Schulwegbegleitung vor Ort** kann sehr unterschiedlich gestaltet sein und richtet sich nach den Bedürfnissen des Kindes/Jugendlichen bzw. den Rahmenbedingungen. Bei den internalisierenden Symptomatiken ist ein Ziel der Schulwegbegleitung durch den Berater, dem Kind ein Gefühl von Sicherheit zu vermitteln. Die Begleitung wird sukzessive in Absprache mit der Familie und je nach Fähigkeiten des Kindes abgebaut. Regelmäßige „coachende“ **Telefonkontakte** im Abstand von drei bis vier Tagen stützen die Familie. Eine intermittierende Begleitung, besonders an kritischen Tagen, z. B. nach dem Wochenende oder Ferien, ist ebenfalls sinnvoll. Falls die Eltern dazu in der Lage sind, können/sollten sie als begleitende Hilfen einbezogen werden: Sie lernen quasi am Modell, werden instruiert und übernehmen dann selbst die Hilfestellung und Verantwortung. Das Ausschleichen der elterlichen Präsenz sollte mit ihnen erarbeitet und zeitlich terminiert werden. Bei Trennungsängstlichen erfolgt dies beispielsweise durch Reduktion der Strecke des gemeinsam zurückgelegten Schulweges, zunächst mit der Möglichkeit der Rückversicherung des Kindes, z. B. durch Telefonkontakte, später ohne diese Möglichkeit. Von Beginn an gilt: So viel wie nötig, so wenig wie möglich! Depressive brauchen weniger die Begleitung zur Schule als eine Unterstützung der Aufstehsituation, sei es vor Ort oder durch vereinbarte Weckanrufe o. Ä.

Bei Schulschwänzern hat das Abholen von zuhause und die Begleitung auf dem Schulweg eher Zwangscharakter mit aversiver Wirkung, da es gerade von Älteren als peinlich empfunden wird. Es bieten sich verschiedene Variationen an, um einer trotzigem Verweigerung entgegenzuwirken: eine „Inkognitobegleitung“, also für andere unsichtbar, indem der Berater Abstand hält, aber trotzdem eine kontrollierende Funktion wahrnimmt. Oder dem Gewähren eines Vertrauensvorschlusses, was bedeutet: so lange keine Begleitung, wie der Jugendliche tatsächlich in der Schule ankommt (Direktes Rückmeldesystem durch die Schule initiieren!). Andernfalls steht direkt die „peinliche“ Variante an, nämlich eine enge Begleitung mit „Übergabe“ an den Lehrer. Natürlich sind auch verlässliche Klassenkameraden gut in die Begleitung zu integrieren.

Elterngruppe

Des Weiteren erhalten die Eltern Unterstützung durch eine Psychoedukationsgruppe zum Thema „Schulvermeidung“. Hier erhalten sie grundlegende Informationen zur Schulvermeiderproblematik und zu psychischen Störungen. Zum anderen werden Handlungsalternativen und Tipps vermittelt, mit dem Ziel, das Erziehungsverhalten zu verbessern und es so dem Schüler zu erleichtern, in die Schule zurückzukehren. Es sollen positive Ressourcen reaktiviert werden, durch Anregung zur positiven Beziehungsgestaltung, lösungsorientierte Hilfe zur Selbsthilfe sowie durch Erfahrungsaustausch unter den Eltern und der Erkenntnis, mit dem Problem nicht allein zu stehen.

Setting:

- eine Sitzung à 120 Minuten, insgesamt neun Treffen,
- teiloffene Gruppe,
- maximal zehn Teilnehmer,
- zwei Moderatoren.

Themen:

- Kennenlernen der Stärken und Schwächen meines Kindes/der eigenen Stärken und Schwächen in der Erziehung,
- Psychoedukation: Ursachen und aufrechterhaltende Faktoren von schulvermeidendem Verhalten,
- Identifikation von Problemsituationen,
- Familienabsprachen vereinbaren und Konsequenzen setzen,
- Wirkungsvoll Aufforderungen stellen und durchsetzen,
- Krisenmanagement und Rückfallprophylaxe.

Methoden:

- Psychoedukative Einführung in den Themenschwerpunkt,
- Praktische Einzel- sowie Gruppenarbeit und vertiefende praktische Übungen,
- Trainingsaufgaben, wöchentliche E-Mail-/Telefon-Kontakte.

Die **Unterstützung weiterführender Maßnahmen**, also über die ambulante Versorgung hinausgehend, unterteilt sich wie folgt:

Prästationär:

- Kontaktabstimmung zur Station/Teilnahme an Stationsaktivitäten,
- Kontaktabstimmung zur Klinikschule/Teilnahme am Unterricht,
- Vorbereitung/Begleitung zur Aufnahme (u. U. Einleitung einer Unterbringung nach § 1631b BGB).

Poststationär:

- Kontaktaufnahme Heimatschule,
- Schulwegbegleitung.

Anbahnung weiterführender Jugendhilfemaßnahmen:

- Motivationsaufbau,
- Kontaktaufnahme und Kooperation mit der Jugendhilfe.

Wenn eine Stagnation oder Verschlechterung im Rahmen der ambulanten Therapie zu beobachten ist, erfolgt die Überweisung in die (teil-)stationäre kinder- und jugendpsychiatrische Behandlung, was häufig große Ängste bei allen Beteiligten auslöst. Deshalb bedarf es einer diese Problematik aufgreifenden Vorbereitung und Motivationsförderung. Die **prästationäre** Begleitung der Familien umfasst motivationale Techniken, zusätzliche konkrete Informationen zum Behandlungsangebot sowie die Anbahnung erster persönlicher Kontakte zum Stationsteam, die auf die Eltern und das Kind angstabbauend wirken. Hierzu dienen ein gemeinsamer Stationsbesichtigungstermin sowie die Teilnahme des Kindes an Stationsaktivitäten und am Probeunterricht der Schule für Kranke vor Ort.

Ein besonderer Unterstützungsbedarf entsteht dann, wenn Konsens beider Elternteile über die Notwendigkeit einer stationären Behandlung ihres Kindes besteht, dieses sich dem aber verweigert. Hier sind die Eltern über eine Behandlung gegen den Willen des Kindes unter Anwendung des § 1631b BGB zu beraten. Die Eltern werden bei Bedarf bei der Antragstellung einer Unterbringung beim Familiengericht unterstützt. Die Begleitung des Kindes durch die Eltern und evtl. zusätzlich durch den Berater wird in detail geplant und evtl. gedanklich/praktisch konkret durchgespielt.

Des Weiteren sollten mögliche Maßnahmen der Jugendhilfe und als letzte Option auch eine außerhäusige Unterbringung besprochen werden. In letzter Konsequenz interpretieren wir eine langdauernde Schulvermeidung mit allen daraus resultierenden Folgen als eine Gefährdung des Kindeswohls, welche die Ausschöpfung aller Maßnahmen rechtfertigt. Oftmals bewirkt die demonstrierte Entschiedenheit der Eltern den nötigen Druck, um eine Veränderungsmotivation beim Kind zu bewirken.

Ziel der **poststationären Unterstützung** ist der Transfer/die Stabilisierung bisheriger Erfolge in den Alltag. Dauer und Frequenz der Interventionen werden nach Bedarf individuell vereinbart, in der Regel endet diese Maßnahme maximal drei Monate nach der Entlassung.

Üblicherweise erfolgt bei Schulvermeidern schon während des (teil-)stationären Aufenthaltes ein gestufter, ca. ein- bis zweiwöchiger „Schulversuch“ an der Heimatschule. Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass die nachhaltige Reintegration in den Schulalltag ohne eine weiterführende Begleitung eine hohe Gefahr des Scheiterns in sich birgt und es häufig zeitnah nach der Entlassung zu Rückfällen kommt. Die poststationäre Unterstützung soll etwaige Unsicherheiten bei der Umsetzung von auf der Station neu erlernten Kompetenzen und Fähigkeiten auffangen. Effektive Nachsorge beinhaltet neben diesem Transfer aber auch eine Erarbeitung/das Aufgreifen der Rückfallprophylaxe. Diese umfasst sowohl die Identifikation möglicher Risikofaktoren als auch die Schaffung stützender Rahmenbedingungen, um beim Wiederauftreten der Symptomatik frühzeitig intervenieren zu können. Beispielsweise auch unter Rückgriff auf Inhalte schon oben beschriebener Strategien, bzw. Interventionen.

Falls sich im Laufe der Beratung herausstellt, dass das Modul „Familienberatung“ nicht ausreichend sein sollte und/oder die Familie über einen Zeitraum von mehr als drei Monaten sozialpädagogischer Hilfen bedarf, sind **weiterführende Jugendhilfemaßnahmen**

des Jugendamtes **anzubahnen**, gleichzeitig wird die Familie pädagogisch bis zur Implementierung einer weiterführenden Unterstützung vor Ort „überbrückend“ begleitet.

Eltern, die die Unterstützung durch das Modul „Familienberatung“ als hilfreich empfanden, erleben häufig auch eine gemeinsame Anbahnung eines längerfristigen Angebots durch Jugendhilfemaßnahmen als Entlastung. In anderen Fällen muss die Familie zunächst zu einer Zusammenarbeit motiviert werden. Sorgen und Ängste der Eltern können häufig schon durch die Vermittlung sachlicher Informationen entkräftet werden. Der Familie wird vermittelt, dass sie prinzipiell an allen Entscheidungen beteiligt ist und einen gewissen Gestaltungsspielraum hat. Bagatellisierungsversuchen seitens der Familie, mit dem Ziel, Jugendhilfemaßnahmen zu umgehen, kann durch die Darstellung der vergangenen realen Probleme oder auch durch schon erwähnte MI-Techniken entgegengewirkt werden. Bei Familien, die nicht in der Lage sind, selbstständig einen Antrag auf Unterstützung zur Erziehungshilfe beim Jugendamt zu stellen, ist eine entsprechende Hilfestellung notwendig. Sehr wichtig ist auch der kollegiale Dialog, die Teilnahme an Hilfeplangesprächen, Fachgesprächen etc. Ein Austausch über bisher erfolgte Interventionen und ein Abgleich des weiteren Procedere sollte hierbei erfolgen. Denn nur so ist ein professionelles, nahtloses, interdisziplinäres Zusammenarbeiten aller beteiligten Helfersysteme zu gewährleisten – was nicht nur für die betroffenen Familien einen Gewinn darstellt.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Urheberrechtlicher Hinweis

Liebe Teilnehmer(innen), Leser(innen)!

Wir stellen Ihnen diesen Text gerne zur Verfügung, um sie für Ihre persönliche Nachbereitung des Vortrages zu nutzen. Unsere Bitte: Behandeln Sie diese Unterlagen vertraulich und nur zu Ihrem persönlichen Gebrauch. Es handelt sich um noch nicht veröffentlichte Visualisierungen, welche die Handschrift der Urheber tragen und eine längere Entwicklung in multiprofessioneller Zusammenarbeit hinter sich haben. Es ist nicht gestattet, die Inhalte zur weiteren Vervielfältigung oder für eigene Vorträge oder Lehrtätigkeit einzusetzen. Bitte haben Sie Verständnis, dass die Urheber das Copyright und das Recht der Erstveröffentlichung für sich bewahren wollen.

Literatur:

Baer, J.S. & Peterson, P.L.: Motivational Interviewing with Adolescents and young adults. In: W.R. Miller & S. Rollnick (2002), *Motivational Interviewing – Preparing People for Change*, S. 320 ff. NY: The Guilford Press.

Di Clemente, C.C. & Velasquez, M.M.: Motivational Interviewing and the stages of change. In: W.R. Miller & S. Rollnick (2002). *Motivational Interviewing. Preparing People for Change*, S. 201-216, New York: Guilford Press.

Gibt es „schlimme“ Schüler? Handlungsleitfaden für Pädagoginnen und Pädagogen im Umgang mit speziellen Problemsituationen. Herausgeber: Abteilung Schulpsychologie/Bildungsberatung des Landesschulrates für Steiermark. Verfasst von: Dr. Josef Zollneritsch, Dr. Agnes Scholz, Mag. Andreas Tankel, Dr. Elke Tholen, Dr. Renate Wamser

Jans, T. & Warnke, A.: Schulverweigerung. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, (2004). 152, S. 13002-13012.

Kearney, C.A. & Albano, A.M.: *When children refuse school*. Oxford: Oxford University Press (2007).

Knollmann et al.: Schulvermeidendes Verhalten aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht. *Dt. Ärzteblatt*, 107 (2010) (4), 43-49.

Leitlinien DGKJP, AWMF-online, Zugriff 03.03.2013

Miller, W.R. & Rollnick, S.: *Motivierende Gesprächsführung*. Freiburg: Lambertus-Verlag (2004).

Prochaska, J.O.: Wie Menschen es schaffen, sich zu ändern, und wie wir noch mehr Menschen dabei unterstützen können. In M.A. Hubble (2001). *So wirkt Psychotherapie*, S. 253 ff., Dortmund: Verlag Modernes Lernen.

Remschmidt, H. et al. (Hrsg.): *Multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD 10 der WHO*. 5. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Huber Verlag, Bern

Thimm, K., Mitarbeit: Katrin Kantik, Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe: *Schulverdrossenheit und Schwänzen – Was tun? Einige Ratschläge für Eltern*

Schulversäumnisse + Elternarbeit: Präventive Ansätze

ULRIKE BEHN

Dipl.-Sozialpädagogin, Therapeutische Fachkraft, Jugendmanufaktur

ULRIKE BRAIGER

Dipl.-Sozialpädagogin, Casemanagerin, Projekt „Die 2. Chance“,

Schulprojekt KEEP sChOOL, Diakonisches Werk Tempelhof-Schöneberg e.V., Berlin

1. Schulverweigerungsprojekte „Die 2. Chance“

Das Programm „Die 2. Chance“ wird vom Europäischen Sozial-Fonds (ESF) und vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert bzw. kofinanziert und ist u. a. Bestandteil der Initiative „JUGEND STÄRKEN“ des BMFSFJ, die leider zum Jahresende eingestellt wird. Unsere Koordinierungsstelle im Bezirk Tempelhof-Schöneberg wird nicht von der Jugendhilfe kofinanziert, sondern über den Träger. Für unsere Eltern bedeutet das, dass sie sich freiwillig auf die Arbeit mit uns einlassen.

Die Zielgruppe sind Schüler/innen, die mindestens 12 Jahre alt sind und sich maximal am Beginn der letzten Klassenstufe befinden bzw. berufsschulpflichtig sind. Die Berufsausbildungsreife dieser Schüler/innen ist gefährdet, d. h., es muss auch eine Prognose von der Schule erstellt werden. Wir betreuen die Kinder und Jugendlichen der Sekundarstufe, von Klasse 7 bis Klasse 10. Das Ziel besteht in der Reintegration aktiv oder passiv schulverweigernder Schüler/innen innerhalb eines Jahres in das reguläre Schulsystem.

Aktiv schulverweigerndes Verhalten heißt, der junge Mensch bleibt der Schule wiederholt und über einen längeren Zeitraum hinweg fern oder er ist physisch anwesend, verweigert den Unterricht aber aktiv durch Störungen.

Passiv schulvermeidendes Verhalten ist dadurch gekennzeichnet, dass der junge Mensch im Unterricht zwar anwesend ist, sich aber nicht am Unterrichtsgeschehen beteiligt und kein Interesse zeigt. Schulverweigerung liegt auch dann vor, wenn er der Schule entschuldigt fernbleibt, aber in einem Maß, welches inhaltlich nicht nachvollziehbar ist.

Während der Betreuung durch das Projekt verbleiben die Schüler in ihrer Regelklasse und es wird individuell mit ihnen gearbeitet. Die Ausnahme bildet ein werkspädagogisches Angebot von Klasse 7 bis Klasse 9. Die Jugendlichen werden einmal in der Woche von Werkspädagogen betreut und auch benotet.

Die Reintegration soll dazu führen, dass

- die Schüler/innen regelmäßig die Schule besuchen,
- sie sich aktiv am Unterricht beteiligen,
- sie eine stabile Leistungsentwicklung zeigen,
- der Verweigerung zugrunde liegende soziale und familiäre Problemlagen aufgearbeitet werden,

- die Schüler/innen einen Schulabschluss erreichen bzw. durch ihr Verhalten die Prognose auf einen Schulabschluss sicher zulassen und sich
- auf berufliche Orientierungen vorbereiten.

Sowohl mit den Jugendlichen als auch mit den Eltern steigen wir in die **Beziehungsarbeit** ein. Wir gehen auf die unterschiedlichen Erwartungshaltungen ein und schließen ein Arbeitsbündnis mit den Jugendlichen und mit den Eltern. Ein Beziehungsaufbau ist notwendig, um die kleinschrittigen Arbeitsziele zu vereinbaren und deren Umsetzung zu bearbeiten. Dazu gehören Genderarbeit und Elternarbeit sowie verschiedene Unterstützungsangebote für Schüler und Eltern sowie für die Schule.

Die Arbeit in dem Projekt verläuft in drei Phasen: Ankommen, Stabilisierung, Abschluss. Das betrifft ebenfalls sowohl die Schüler als auch die Eltern. Dazwischen gibt es natürlich immer wieder Krisen und Rückschläge, die wir gemeinsam bearbeiten.

2. Die Jugendmanufaktur (JUMA) – ein außerschulischer Lernort

Die Jugendmanufaktur ist eine vom Jugendamt anerkannte Tagesgruppe der Jugendhilfe für schuldistanzierte Jugendliche. Sie ist aus einer Kooperation von Schule (7. ISS Tempelhof-Schöneberg), Jugendamt (§ 32 SGB VIII) und Freiem Träger (Diakonisches Werk Tempelhof-Schöneberg e.V.) entstanden. Die Schüler/innen kommen nicht nur aus Schöneberg, sondern aus allen Berliner Bezirken und sogar aus Brandenburg. Die Grundidee ist die Verbindung von Werkpädagogik und Unterricht. Wir müssen dabei recht flexibel auf Veränderungen reagieren und immer wieder neu strukturieren. In diesem Schuljahr betreuen zwei Teams kleine Lern- und Arbeitsgruppen mit jeweils fünf bis sieben Jugendlichen. Eine Gruppe konzentriert sich auf die Holzwerkstatt, die andere auf die Textilwerkstatt.

In der Holzwerkstatt arbeiten die Jugendlichen mit dem Tischler an einem Außenauftrag. Wenn sie nach draußen gehen, werden sie direkt mit der Realität des Arbeitsalltags konfrontiert. Der Tischler hilft mit Anregungen, aber die Jugendlichen müssen selbst erfahren, was sie zur Erfüllung des Auftrags benötigen und wie sie ihn realisieren können. Meist verbindet sich damit auch notwendiges Wissen aus anderen Fächern, z. B. ITG (Informationstechnische Grundbildung). Solche Aufträge motivieren die Jugendlichen zum Arbeiten und Lernen.

Die beiden multiprofessionellen Teams bestehen jeweils aus einer Sozialpädagogin, einem/r Fachanleiter/in und einem/r Erzieher/in. Eine Lehrerin gestaltet den Unterricht. Diese Teams arbeiten zusammen und sind für die Tagesstruktur und die Gestaltung der Tage verantwortlich.

Die Jugendlichen sollen bei uns gut ankommen und sich eingewöhnen und auch wohlfühlen. Das ist die Voraussetzung, damit sie positive Entwicklungen nehmen und wieder mehr Freude an sich selbst und am Lernen finden. Um das zu erreichen, wird eine intensive Betreuung durchgeführt. Diese enthält die Elemente:

- Bezugsbetreuung durch die Sozialpädagogin,
- Elternarbeit,

- Beratung und Therapie,
- Arbeit mit Gruppendynamiken,
- Vorbereitung Schulabschluss.

Die Sozialpädagogin begleitet die Jugendlichen vor allem in der Anfangsphase sehr intensiv, ist zuständig für die Hilfeplanung und bleibt Ansprechpartnerin für die Jugendlichen mit allen Problemen, auch mit Konflikten zu Hause. Sie hält den Kontakt zu den Eltern in der alltäglichen Zusammenarbeit. Beratung und Therapie werden sowohl für die Jugendlichen als auch für die Eltern angeboten. Auf dem Gelände der Jugendwerkstatt arbeitet eine Musiktherapeutin. Einzelne Jugendliche können an musiktherapeutischen Sitzungen teilnehmen. Diese Teilnahme wird durch uns vermittelt. Wir vermitteln aber auch Therapien für Jugendliche, die bereits eine Diagnose und eine entsprechende Therapieempfehlung vorweisen, um zu verhindern, dass sie lange auf einen Therapietermin warten müssen.

Die Arbeit mit Gruppendynamiken sieht zum Beispiel vor, dass jeden Morgen und jeden Mittag ein Ritual des Ankommens und des Abschieds stattfindet, bei dem man miteinander darüber spricht, wie der Tag verlaufen ist. Die Jugendlichen besprechen am Anfang der Woche mit den Anleitern die nächsten Aufgaben, vereinbaren, wer den Frühstücksdienst oder das Kochen übernimmt usw. Auch Konflikte in der Gruppe werden in solchen Runden angesprochen. Für uns ist es wichtig, dass Konflikte, die tagsüber zwischen den Jugendlichen oder auch zwischen Jugendlichen und Anleitern entstehen, spätestens am nächsten Tag geklärt werden.

Die Vorbereitung auf einen Schulabschluss ist das wesentliche Ziel der Jugendlichen und Eltern. Nach unserer Erfahrung haben die Jugendlichen große Chancen, einen Schulabschluss zu schaffen, wenn sie regelmäßig zu uns kommen und sich an der Arbeit beteiligen. Sie werden in einer Gruppe durch mehr Unterricht im zweiten Halbjahr vorbereitet.

Eltern in der Jugendmanufaktur:

- von 24 Eltern sind 19 alleinerziehend,
- 11 Haushalte sind ALG II-Bezieher, sieben Geringverdiener und sechs mit durchschnittlichem Verdienst,
- ein Drittel mit Migrationshintergrund,
- Erziehungsstil: 12 dominant, 12 laissez faire,
- 17 sind gut erreichbar, vier weniger gut, drei schlecht erreichbar.

Bei alleinerziehenden Eltern schauen wir insbesondere nach Ressourcen in deren sozialem Umfeld, um diese zur weiteren Unterstützung einzubeziehen. Die wirtschaftliche Situation der Familien ist oft durch sehr knappe finanzielle Ressourcen gekennzeichnet. Wir stellen den Eltern keinerlei finanzielle Forderungen. Mitunter geben wir den Eltern Fahrscheine, damit sie uns aufsuchen und Gesprächstermine wahrnehmen können. Das Spektrum des Erziehungsstils reicht von sehr kontrollierend, dem Jugendlichen keinen Raum für eigene Verantwortung überlassend, bis hin zu Eltern, die sich wenig für ihre Kinder interessieren, weil sie sehr mit sich selbst beschäftigt sind und selbst große Prob-

leme haben. Die meisten Eltern können wir mehr oder weniger gut erreichen. Drei Eltern reagieren weder auf telefonische noch auf schriftliche Ansprache. Daher suchen wir diese Eltern persönlich auf. Oft steckt eine familiäre Krise hinter dem Verhalten.

Die Arbeit mit den Eltern ist durch Hilfeplanung und Kernprozesse bestimmt. Die Hilfeplanung wird bei den Helferkonferenzen im Jugendamt verabredet. Kernprozesse sind Parameter, die wir benutzen, um den Prozess des Jugendlichen bei uns in der Einrichtung zu reflektieren. Der erste Prozess ist das Ankommen, weitere Prozesse sind der Beziehungsaufbau und die Motivation.

Parallel zu diesen Prozessen finden Gespräche mit den Eltern statt. Die Organisation der Elternarbeit erfolgt typischerweise durch:

- alltägliche Zusammenarbeit,
- Vorstellungsgespräch,
- Aufnahmegespräch,
- Beratungsgespräche,
- Informationsgespräche.

Die alltägliche Zusammenarbeit ist das wichtigste Element der Elternarbeit. Das heißt zum Beispiel: Der Jugendliche kommt früh nicht in die Werkstatt, die Sozialarbeiterin ruft bei den Eltern an, um den Grund dafür herauszufinden. Zumindest wissen die Eltern nach dem Anruf, dass ihr Kind nicht in der Jugendmanufaktur war. Es kommt vor, dass die Gruppe einen Jugendlichen aus dem Bett holt, wenn die Mutter das nicht schafft. Wir informieren die Eltern auch über besondere Vorkommnisse in der Jugendmanufaktur. Leider viel zu selten rufen wir die Eltern an, um Lob auszusprechen. Eine solche Bestärkung halte ich jedoch für sehr wichtig.

Zum Vorstellungsgespräch in der Jugendmanufaktur kommt der Jugendliche mit seinen Eltern oder einem Betreuer. Hier erfahren wir von dem Jugendlichen selbst etwas über ihn und der Jugendliche wird mit der Manufaktur vertraut gemacht, u. a. mit den hier herrschenden Regeln. Nur wenige äußern, dass diese Jugendmanufaktur für sie nicht in Frage kommt. Viele sehen nach der Vorstellung der Räumlichkeiten, der Anleiter und der anderen Jugendlichen eine lohnende Alternative zur Regelschule, sind sogar begeistert.

Nach einem Probetag, der Entscheidung für das Projekt durch den Jugendlichen und nach der Zustimmung durch das Jugendamt findet das Aufnahmegespräch mit dem Jugendlichen und den Eltern statt. Dabei geht es darum, etwas über das Leben der Familie zu erfahren, vor allem im Zusammenhang mit schulischen Belangen. Wir erfragen im Einzelnen die Schullaufbahn des Jugendlichen. Wir lassen uns eine Schweigepflichtsentbindung und eine Erlaubnis zum Fotografieren von den Eltern geben, denn wir dokumentieren die Arbeit auch fotografisch.

Im Laufe der Teilnahme der Jugendlichen am Projekt werden verschiedene Beratungsgespräche durchgeführt, die entweder von uns oder von den Eltern initiiert werden. Vor allem in der Anfangsphase geht es uns darum, Vertrauen aufzubauen und im Kontakt mit den Eltern der Situation, in der sie sich befinden, adäquat zu begegnen. Außerdem gibt es

Informationsgespräche für die Eltern, z. B. Elternabende zu bestimmten Themen, wie Gruppenreisen oder Hauptschulabschluss, Gespräche in Bezug auf Berufsberatung und -orientierung. Die Eltern sollen u. a. darüber aufgeklärt werden, welche Möglichkeiten es generell gibt und über welche wir durch unsere Berufsberaterin verfügen. Oftmals verlangen Eltern auch Gespräche mit den Lehrern.

Unsere Erfahrungen mit Familien mit Migrationshintergrund sind nicht generalisierbar. Die Haltung zu schulischen Problemen der Kinder ist nach unserem Eindruck abhängig vom Grad der Integration in die deutsche Gesellschaft. Das Schul-, Bildungs- und Ausbildungssystem ist ihnen oft fremd und nicht durchschaubar. Hier leisten wir ausführliche Aufklärungsarbeit. Schule stellt für die Eltern eine absolute Autorität dar. Daher besteht von diesen Eltern eine Erwartungshaltung an Schule, dass mit Strenge vorgegangen wird. Wenn Schule diese Erwartung nicht erfüllt, hat sie in den Augen der Eltern versagt. Sie können unsere Herangehensweise nicht nachvollziehen. Das führt kaum zu einer sinnvollen Zusammenarbeit. Uns hilft aber in solchen Fällen, dass unser Projektleiter selbst einen arabischen Vater hat und wir besonders schwierige Gespräche an ihn weiterleiten können. Den meisten Eltern in unserem Projekt ist der starke Wunsch nach besserer Bildung der Kinder gemein, mitunter sind sie selbst jedoch nicht in der Lage, ihre Kinder dabei zu unterstützen. Eine türkische Mutter mit vier Kindern zum Beispiel arbeitet sehr hart, um zum Familienunterhalt beizutragen. Sie wünscht sich, dass ihre Tochter durch bessere Bildung mehr Chancen für ihre Zukunft hat, weiß aber, dass sie selbst ihre Tochter nicht unterstützen kann. Diese Mutter erhielt eine Familienhelferin, über die wir die Zusammenarbeit herstellen konnten, die die Mutter nicht leisten konnte.

3. Arbeit mit Eltern von schulverweigernden Jugendlichen

3.1 Forschungsergebnisse

Schreiber-Kittl hat aus einer Befragung von Experten, die mit Schulverweigerern arbeiten, von Jugendlichen und deren Eltern folgende Ergebnisse gewonnen¹:

- Eltern haben oft eine Abwehrhaltung gegen Schule, da intensiverer Kontakt zur Schule immer dann eingefordert wird, wenn über negative Tendenzen in der schulischen Entwicklung ihrer Kinder gesprochen wird.
- Das Phänomen Schulverweigerung war in der Schulzeit der Eltern weniger verbreitet.
- Es liegen Ängste und Verunsicherungen vor.
- Es erfolgt bei Schulverweigerung kein adäquates Reagieren der Eltern: entweder Strafen oder Ignorieren des Problems.
- Eltern reagieren im Vorfeld von Schulverweigerung mit negativen Sanktionen.
- Aufgrund ihrer eigenen Erfahrung als Schüler/in nehmen sie an, dass sich schlechte Noten durch einen Willensakt des Kindes verbessern lassen.

¹ Schreiber-Kittl, Maria: Alles Versager? Schulverweigerung im Urteil von Experten. Forschungsbericht. München: Deutsches Jugendinstitut, Arbeitspapier 1/2001

Durch diese Reaktionen der Eltern verschleppt sich das Problem und wertvolle Zeit verstreicht, in der man vielleicht noch eine Besserung herbeiführen könnte.

3.2 Risikofaktoren in der Familie

Wie arbeiten wir mit Eltern von Schulverweigerern zusammen? Wir stellen oftmals fest, dass hinter der scheinbaren Gleichgültigkeit eine gewisse Scham steckt. Die Eltern von Schulverweigerern sind bei der Erziehung ihrer Kinder aus unterschiedlichen Gründen (z. B. berufliche Überlastung, starke finanzielle Schwierigkeiten, Arbeitslosigkeit, persönliche Schwierigkeiten, mangelnde Erziehungskompetenz) überfordert.

Eltern haben eine zwiespältige bzw. negative Einstellung zur Schule, oft auch aufgrund negativer Erfahrungen bereits mit der Grundschule. Sie dulden das Fernbleiben ihres Kindes. In der Familie liegen oft gravierende Beziehungsprobleme vor (z. B. Trennung, Inhaftierung, Tod etc.). Kinder übernehmen in manchen Familien die Aufgabe von Erwachsenen (Hausarbeiten, Sorge für Geschwister oder die eigenen Eltern). Mitunter liegen Missbrauch und häusliche Gewalt vor.

Einige Eltern halten ihre Kinder fest, wollen sie nicht loslassen, sehen in der notwendigen Ablösung ihres Kindes vom Elternhaus eine Bedrohung.

Weitere Risikofaktoren liegen in:

- Elterlichen Kontrollschwächen,
- Ausfall von Unterstützung der Kinder (Eltern schaffen es nicht, ihre Kinder bei der Strukturierung ihrer Hausaufgaben und auch der Auswahl dessen, was in ihren Schulrucksack gehört, zu unterstützen – hier führe ich als Ansprechperson des Projekts „Die 2. Chance“ in jeder Woche einen so genannten Rucksackcheck durch),
- Orientierungsmängeln durch ungünstige Grenzsetzung, z. B. übermäßig hohes Taschengeld,
- bildungsfernen Elternmodellen,
- Bagatellisierung der schulischen Misserfolge und Frustrationen mit „unbeabsichtigten“ Laisser-faire-Elementen,
- Totalfreisprechung der eigenen Kinder mit einer Schuldzuweisung an die Schule,
- Autoritätslücken bis hin zum Rollentausch,
- einer starken Unstetigkeit und Unberechenbarkeit im elterlichen Handeln,
- einem wenig einführenden restriktiven, vor allem durch Druckausübung gekennzeichneten Erziehungsstil.

So genannte bildungsferne Eltern haben selbst kaum einen Schulbesuch genossen. Es gibt Mütter in unserem Schulverweigererprojekt, die in ihren Dörfern nach der 6. Klasse die Schule verlassen haben und sehr jung nach Deutschland verheiratet wurden. Sie sehen zwar hier einerseits die Chancen, die sie selbst nicht hatten, schaffen es aber oft nicht, ihre Kinder so zu unterstützen, dass diese regelmäßig die Schule besuchen. Viele der Migrantenfamilien leben in ihrer eigenen community mit eigenen Netzwerken und sozia-

len Kontakten. Wenn es bei den Kindern mit der Schule nicht optimal funktioniert, versuchen die Eltern das zu bagatellisieren, indem sie den Kindern vermitteln, dass der Schulbesuch und der Schulabschluss nicht so wichtig sei, da die Kinder durch die sozialen Beziehungen später schon irgendwie aufgefangen werden. Die Lebensentwürfe der Jugendlichen spiegeln meist die Werte der Eltern wider – das betrifft allerdings nicht nur Migrantenfamilien.

Manche Eltern setzen ihre Kinder stark unter Leistungsdruck, der die Kinder sowohl in ihrer Leistungsbereitschaft als auch Leistungsfähigkeit total überfordert. Das passiert meist oft schon in der Grundschule und verstärkt sich noch in der weiterführenden Schule.

4. Prävention und Intervention in der Elternarbeit

Maßnahmen der **Prävention** sind in erster Linie:

- dichter Kontakt zwischen Eltern und Schule,
- Runder Tisch mit Eltern und dem jungen Menschen, ihm/ihr Verantwortung und Regie zusprechen und selbst Lösungen produzieren lassen,
- Ressource Familie – alle Eltern wollen gute Eltern sein,
- Positivspirale anzustoßen,
- positive Rückmeldungen wichtig!
- Gestaltung von Übergängen.

Den engen Kontakt mit den Eltern herzustellen, ist für Lehrerinnen und Lehrer oft zeitlich schwer zu realisieren. Einige Lehrer führen Hausbesuche durch, die jedoch nicht von allen Eltern zugelassen werden. Aber auch über E-Mail oder Telefon kann man in Kontakt treten. Vor allem sollte man nicht nur mit den Eltern sprechen, wenn es negative Vorfälle zu besprechen gibt. Eltern und Schüler brauchen positive Rückmeldungen, dann fällt es auch leichter, über Probleme zu reden. Offenbar gleichgültigen Eltern muss die Verantwortung für ihr Kind in Bezug auf den Schulbesuch verdeutlicht werden. In den meisten Familien gibt es viele Ressourcen, die es zu erkennen und zu nutzen gilt.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten der **Intervention**:

- elterliche Ursachenzuschreibungen für Erziehungs- und Schulprobleme erfragen,
- direkte Kommunikation zwischen Eltern und Jugendlichen herstellen,
- Wissen der Eltern über das Fehlen ihres Kindes in der Schule sichern (In Berlin sind wir verpflichtet, die Eltern über einen unentschuldigsten Fehltag zu informieren. Schule muss organisieren, dass dies auch tatsächlich geschieht.),
- Klärung dessen, was seitens der Schule bisher unternommen wurde, damit das Kind regelmäßig am Unterricht teilnimmt,
- Erfragen, welche Form der Unterstützung von Eltern und Kindern gewünscht und mitgetragen wird,

- in Gesprächen den Umgang mit den Schulproblemen der Kinder klären – auch über elterliche Gefühle,
- elterliche Ressourcen suchen,
- Transparenz hinsichtlich der elterlichen Schulgeschichte schaffen,
- Eltern bei der Erarbeitung von Bewältigungsmöglichkeiten/-strategien für ihre Belastungssituationen und Erziehungsfragen unterstützen (Kompetenzerweiterung),
- Angebote für Eltern, z. B. Elternkurse zum Thema Pubertät, Beratung bei Erziehungs- und Familienberatungsstellen,
- Unterstützung und Hilfe durch individuelle Beratung, damit Eltern bei „pubertierenden“ Schuldistanzierten Kraft schöpfen und „durchhalten“ (Einmal im Monat kommt die Schulpsychologin zur Beratung in die Schule, dazu werden bei Bedarf die betroffenen Eltern eingeladen.),
- Beratung und bei Bedarf Einschalten von Netzwerkpartnern hinsichtlich sozialer, familiärer und individueller Hintergründe.

Oft sind die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern sehr gestört. Wir helfen den Eltern dabei, die Beziehungen zu ihrem Kind möglichst wieder in einen als positiv erlebten Kontext zu bringen. Ich selbst spreche nie mit den Eltern allein. Die Kinder sind bei jedem Gespräch dabei, denn wir wollen nicht *über* das Kind sprechen, sondern *mit* dem Kind und den Eltern.

Dabei ist es wichtig, Ziele kleinschrittig zu vereinbaren, Lösungen gemeinsam zwischen Eltern und Kindern zu erarbeiten, diese zu überprüfen bzw. bei Bedarf zu modifizieren.

Eltern ins Boot holen, sie wertzuschätzen in ihrer Elternrolle und als gleichwürdigen Partner zu sehen, ist ein wesentlicher Bestandteil im Prozess von Reintegration schulverweigernder Schüler/innen und trägt zum guten Erfolg unserer Arbeit bei.

Morgengespräch zum Bildungsauftrag von Schule Was muss sich an Schule ändern, damit Kinder und Jugendliche (zurück) in die Schule gehen?

Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe bei Schulversäumnissen Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe aus Sicht des Kindes

Gesprächspartner/innen:

FRANK BRETSCH
Schuldirektor, Ehm-Welk-Oberschule Angermünde

CAROLIN KRAUSE
Leiterin des Jugendamtes Köln

STEFAN SCHWALL
Leiter des Instituts apeiros, Wuppertal

KERSTIN LANDUA
Leiterin der Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe im Deutschen Institut für Urbanistik,
Berlin

Kerstin Landua: Guten Morgen, ich begrüße Sie alle recht herzlich zu unserem Podiumsgespräch.

Zunächst möchte ich meine Gesprächspartner/innen bitten, sich selbst und ihren Arbeitskontext kurz vorzustellen und zu erläutern, warum sie dieses Thema besonders bewegt.

Carolin Krause: Den eingangs der Tagung formulierten Satz „Wie werden wir das Problem wieder los?“ werde ich nicht nur zu diesem Thema mitnehmen, weil er sehr viel darüber aussagt, dass wir alle doch immer wieder geneigt sind, Dinge aus der Problemsicht zu betrachten und ein Problem schnell wieder loswerden zu wollen und nicht die Gegebenheiten und Umstände genauer zu sehen und diesen gezielt zu begegnen.

Es ist vielleicht etwas anmaßend, mich als Erste zu der Frage, wie sich Schule ändern muss, um wieder mehr Kinder und Jugendliche in die Schule zu bringen, zu äußern, da ich Jugendamtsleiterin, dabei keine Pädagogin, sondern Juristin bin. Ich leite seit fast sechs Jahren das Jugendamt in Köln.

Meines Erachtens ist es wichtig, die Schule zu fragen. Im Vorgespräch haben wir bereits festgestellt, dass der Eingangsvortrag gestern schon sehr jugendhilfelig war. Darum ist es mir ein Bedürfnis zu verdeutlichen, dass ich sehr großen Respekt vor allen Lehrerinnen und Lehrern habe, die ihren Job sehr gut machen. Von diesen gibt es eine ganze Menge. Gestern haben wir eher darüber gesprochen, was alles nicht funktioniert und besser werden muss. Aber vieles läuft auch im bestehenden System sehr gut. Das sollte man vielleicht voranstellen und an den Ecken, an denen es noch nicht klappt, weiterarbeiten.

In Nordrhein-Westfalen findet am Vormittag der Unterricht statt und am Nachmittag werden die Kinder mit offenen Angeboten „bespaßt“, die sehr schlecht finanziert sind und hauptsächlich von 400-Euro-Kräften durchgeführt werden, die ständig wechseln. Ich

wünsche mir in Bezug auf die Schule ein gebundenes Ganztagsystem nach einem Biorhythmus von Kindern, in dem über den ganzen Tag verteilt Lernen, Sport, Spiel in Beziehung gebracht werden und an unterschiedlichen Orten stattfinden. Das würde sehr viel helfen. Aber wir wissen alle, dass weder das Jugendhilfesystem noch das Schulsystem in den nächsten Jahren in irgendeinem Bundesland mehr Geld erhalten wird. Gestern haben wir viel darüber gehört, dass in Bildung mehr investiert werden muss. Als Jugendamtsleiterin stehe ich unter einem starken finanziellen Druck, in diesem Jahr musste ich 10 Millionen Euro allein in den Hilfen zur Erziehung einsparen. Das kann ich auch einsehen, denn in den sechs Jahren meiner Tätigkeit sind die Kosten für Hilfen zur Erziehung von 100 Millionen auf 160 Millionen Euro angestiegen. Man kann verstehen, dass der Jugendhilfeausschuss und der Rat diese Entwicklung stoppen möchte, vor allem, wenn das nach der Unterkunft der größte Ausgabenposten für die Kommune ist. Im Land und bei den Schulen sieht es nicht anders aus.

Demnach müssen wir nach Wegen suchen, wie wir im bestehenden System das Beste herausholen und von den besten Standorten lernen. Es gibt Schulen, in denen es trotz der gleichen Schulform und der gleichen Klientel besser funktioniert als in anderen. Daraus müssen wir unsere Erkenntnisse ziehen.

Frank Bretsch: An der Ehm-Welk-Oberschule in Angermünde habe ich 1988 als Lehrer begonnen und mit 28 Jahren die Schulleitung übernommen. Unser Haus ist mit drei verschiedenen Schulverweigererprojekten in Brandenburg vertreten. Die gestrige Attacke gegen die Schulen ist mir nicht unvertraut, weil ich seit 1993 dem Kreistag Uckermark angehöre und bis 2003 den Jugendhilfeausschuss leitete. Mir ist sehr wohl bewusst, dass wir das SGB VIII seit 1993/94 im Zuge der Großkreisbildung in Brandenburg erst richtig implementiert haben.

Die Ehm-Welk-Oberschule in Angermünde ist eine zusammengelegte Haupt- und Realschule, demnach ein Haus für alle Schüler – und extrem erfolgreich. Im Sommer 2012 haben wir 101 Schüler entlassen, vier Jahre vorher hatten wir 101 Schüler in die 7. Klasse aufgenommen. In den Gutachten zum Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule haben die Grundschulen nur einem einzigen Schüler zugestanden, später das Abitur abzulegen. Von den 101 Schülern, die wir entlassen haben, haben 49 den Abschluss mit der Berechtigung zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe erreicht. Gleichzeitig arbeitet unser Haus seit 1999 integrativ. Zu uns kommen lernbehinderte Kinder, Kinder mit Defiziten im Sprechen, Hören, Sehen, im emotional-sozialen Bereich und Autisten. Die Arbeit unserer Schule richtet den Fokus auf Sportbetonung und Praxislernen. Im Sommer 2012 haben wir eine 7. Klasse einer Förderschule komplett übernommen. Diese Förderschule hat im November 2012 den Antrag gestellt, im Sommer 2013 aufgelöst zu werden und die bis dahin dort verbleibenden Schüler an unser Haus zu geben. Wir werden dem Wunsch entsprechen und haben absolut keine Bedenken in Bezug auf das Image des Hauses.

Es gibt einige Missverständnisse zwischen Schule und Jugendhilfe, die auch gestern zumindest zum Teil wieder zum Tragen gekommen sind. Ich danke ausdrücklich meiner Vorrednerin für ihren Versuch, darauf hinzuweisen, dass die Schule ebenso wie Jugendhilfe und Jugendpolitik ein eigenständiges Fachgebiet ist. Die Zusammenarbeit wird tatsächlich nur funktionieren, wenn sich alle auf Augenhöhe begegnen.

Lassen Sie mich kurz auf **die wesentlichen Missverständnisse** eingehen:

1. Zum Verhältnis von Schule und Jugendhilfe

Die Konzentration der beiden Institutionen auf dieselbe Gruppe junger Menschen hat bislang nur in Ansätzen zu einer Gemeinsamkeit geführt, derer es vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung dringend bedarf. Es sei hier illustrierend nur angemerkt, dass der Rückgang der Geburtenzahlen in keiner Weise dazu geführt hat, dass die Aufwendungen von Landkreisen und Städten für die Aufgabe Jugendhilfe merklich zurückgegangen wären, ein sicheres Indiz dafür, dass sich die Bedingungen des Aufwachsens der jungen Generation nicht verbessert, sich gleichzeitig jedoch die Sensibilität der Erwachsenen für Problemlagen der Jugendlichen erhöht hat.

In zentralen Fragen, unter anderem der Sicherung des regelmäßigen Schulbesuchs oder auch bei der Feststellung einer Kindeswohlgefährdung, treffen die Institutionen Schule und Jugendhilfe seit Jahren immer häufiger aufeinander und vermerken zunehmend den Druck, miteinander auf Augenhöhe und zielorientiert zu handeln. Letztlich entscheidet sich in dieser Frage auch, ob die kommenden Erwachsenen ihren Aufgaben neben dem eigentlichen Erwerbsleben, nämlich der wahrnehmenden Sorge und der sozial kompetenten Begleitung ihrer Kinder auch entsprechen können. Dafür jedoch gilt es, zuerst einige Sachverhalte zu benennen, die permanent zu gravierenden Missverständnissen führen.

1. Zwei Pflichtaufgaben, aber unterschiedliche Herangehensweisen akzeptieren

Schule und Durchsetzung der Schulpflicht sind eine Pflichtaufgabe, sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft. Die Möglichkeiten, diese durchzusetzen, sind vielfältig und, im schlimmsten Falle, auch sehr restriktiv gegenüber gleichgültigen Eltern.

Auch die Jugendhilfe ist eine Pflichtaufgabe, nur leider haben erst wenige der an der Erziehung und Bildung der jungen Generation Beteiligten den mit dem SGB VIII von 1990 verbundenen Paradigmenwechsel in der Arbeit der Jugendämter tatsächlich verinnerlicht, nämlich weg von einer Eingriffs- und hin zu einer Beratungsbehörde. Und richtig erzielt ein Hinweis auf das Jugendamt noch immer eine Abwehrreaktion bei Eltern, die das erste Mal mit der Hilfe- und Beratungsinstitution Jugendamt in Berührung kommen. In diesem Kontext wird es zunehmend wichtiger, dass Schule und Jugendämter voneinander wissen, von ihren Möglichkeiten, aber auch von ihren Grenzen. Hier ist es absolut notwendig, gemeinsame Beratungen zu organisieren, in denen Lehrerkollegien durch fähige Jugendamtsmitarbeiter informiert werden, damit die Erwartungen aneinander realistisch sind und Schule womöglich in Einzelfällen auch Beratung für Eltern vermitteln kann.

2. Gesetze nutzen bedeutet nicht, Zuständigkeiten abzugrenzen

Im SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfegesetz – von 1990 werden erläuternde Anmerkungen zu jedem Paragraphen angeboten, so auch zum § 36 (Mitwirkung, Hilfeplan) die Anmerkungen 40 und 41. Diese orientieren in besonderer Weise auf die Einbeziehung aller am Sachverhalt beteiligten Fachkräfte. Warum viele Jugendämter die beteiligten Lehrer, Schulsozialarbeiter oder Erzieher nicht unter diese rechnen, wird ihr Geheimnis bleiben, zumal die Anmerkung 55 explizit davon spricht, einzelne kompetente Personen (Lehrer, Ausbilder, Kindergartenerzieher) einzubeziehen.

Schulen sollten, ja müssen auch dieses Recht einfordern. Sonst bleiben diejenigen, die mit dem betreffenden Kind, dem ja geholfen werden soll, die meiste Zeit verbringen, draußen vor der Tür. Draußen vor der Tür ist jedoch keinesfalls der richtige Ort für in Pädagogik, Psychologie und Didaktik ausgebildetes Fachpersonal!

Hier vergeben wir uns sehr viel und verzichten übrigens auch auf die Möglichkeit, Verantwortungsbewusstsein gemeinsam zu entwickeln und wahrzunehmen. Ich wurde während eines Teiles der Hilfeplanberatungen, zu denen ich mich selbst einladen musste, das Gefühl nicht los, dass die zeitliche, räumliche und inhaltliche Exaktheit von Schule im Prozess der Beratung und des Diskutierens als störend empfunden wurde. Weil damit die teilweise Unverbindlichkeit sozialpädagogischer Arbeit noch deutlicher wird?

3. Schule kennt jeder – eine der Ursachen für unser gemeinsames Scheitern

Selbstverständlich kennt jeder das Prinzip Schule. Was aber haben Prinzipien mit dem wirklichen Leben gemein? Wer sieht, wie Eltern, die ihre Kinder einschulen oder auf weiterführende Schulen schicken, an den Lippen der Lehrer und Schulleiter hängen und über die Lebenswirklichkeit in einer Schule staunen, der ahnt, wie weit weg die persönlich gemachten Erfahrungen von der Lebenswirklichkeit der Kinder sind. Und selbstverständlich gilt dies nicht nur für Eltern, sondern auch für Mitarbeiter von Behörden oder freien Trägern. Dadurch geht uns viel an Zeit für Kommunikation verloren, weil das Vorausgesetzte oftmals nicht zutrifft und erst mühsam im Verlaufe eines Gespräches geklärt werden muss, wenn der Sachverhalt denn überhaupt bemerkt wird. Dies ist natürlich auch die beste Voraussetzung für Missverständnisse.

4. Die Diskussion um Geld führt auseinander, nicht zusammen

Die Selbstverständlichkeit, mit der die Fachkräfte im Jugendamt Rechenschaft ablegen müssen über getroffene Entscheidungen, den notwendigen finanziellen Aufwand und nicht zuletzt die damit verbundene Prognose, nicht nur für den betreffenden Jugendlichen, sondern darüber hinaus auch für die betroffene Familie, stellt für Lehrkräfte eine völlig neue Herangehensweise dar. Sehr wohl um den Wert einer Lehrerstelle und deren Bedeutung für einen guten Unterricht wissend, lässt diese Wahrnehmung nach Beginn des Schuljahres immer weiter nach: die Lehrerstunden reichen für einen geordneten Unterricht aus, es können eventuell sogar besondere Angebote gemacht werden. Die ständige Orientierung an einem Finanzrahmen, verbunden mit verschiedensten Angeboten freier Träger, stellt für schulische Bedienstete eine besondere Herausforderung dar. Darüber hinaus impliziert die völlig legitime Vorgehensweise des Jugendamtes den Gedanken, die Kinder bekämen nur so viel an Fürsorge durch vom Jugendamt mit dieser Aufgabe Betraute, wie bezahlbar sei. Hier werden die Teamentscheidung eines Jugendamtes, die Suche nach geeigneten freien Trägern wie auch die Fachlichkeit des Jugendamtes völlig vergessen, weil schlicht dem einzelnen Lehrer nicht bekannt. Diese Wissenslücke durch die Vorstellung des Jugendamtes und seiner Aufgaben in Lehrerkollegien zu ersetzen mit der Überzeugung, dort ebenfalls auf hoch qualifiziertes Fachpersonal zu treffen, ist allemal lohnenswert.

5. Bislang nur bewertende Lehrer ändern sich zunehmend

Lehrer bewerten ihre Schüler nach ihren Leistungen. Dass dabei zunehmend auch die Wahrnehmung der Lebensumstände eine Rolle spielt, wird kaum ein Lehrer bestreiten. Das gleichzeitige Einfordern einer möglichst weitgehenden Objektivität der Bewertung durch die Eltern bedeutet für die Lehrkräfte, sehr sensibel mit allem umzugehen, was neben der eigentlichen Leistungserbringung zur Kenntnis gelangt, und dies nach Möglichkeit im Bewertungsprozess auszuklammern. Gleichzeitig ist die Bereitschaft von Lehrern, für bedürftige Schüler Hilfe zu organisieren, in den letzten Jahren eher noch gewachsen. Dies führt dann auch dazu, dass es wachsende Kontakte zu Mitarbeitern von Jugendämtern gibt. Sofern diese auf Augenhöhe geschehen und sich beide Seiten als Partner in derselben Sache begegnen, ist sehr viel für das jeweilige Kind gewonnen.

6. Die Leitungsebenen stehen in besonderer Verantwortung

Ermutigung im täglichen Tun und eine geeignete Form der Wertschätzung gegenüber den eigenen Kollegen sind genauso wichtig wie das Vorleben einer positiven Einstellung zur jeweilig anderen Behörde oder Einrichtung. Schulleiter, Jugendamtsleiter und auch Einrichtungsleiter spielen mit ihrer nicht nur per se vorhandenen, sondern in einzelnen Entscheidungen auch durch die Mitarbeiter abgeforderten Einstellung zur jeweilig anderen Seite die wesentliche Rolle, wenn es um die Frage eines guten Gelingens im Miteinander geht. Insofern können hierbei auch die Schulträger, insbesondere die der weiterführenden Schulen, die Bedingungen durch zumindest teilweise gemeinsame Dienstberatungen sehr verbessern. Ein persönliches Kennenlernen ist durch kein Telefonat oder Fax zu ersetzen und bietet die beste Möglichkeit, Irritationen oder Missverständnisse zu vermeiden.

Alles in allem zwingen die gesellschaftlichen Veränderungen alle am Wohlergehen von Kindern Interessierten zur Zusammenarbeit. Tatsächlich sind rein rechtlich die Eltern die ersten Ansprechpartner für das Jugendamt, welches jedoch nur dann effektiv und am Interesse des Kindes orientiert handeln kann, wenn es diejenigen mit in die Verantwortung holt, die die Kinder während der Woche am längsten betreuen: die Lehrer. Dabei sind Angst und Misstrauen fehl am Platze, da beide Seiten ein ausgeprägtes Verantwortungsgefühl auszeichnet.

Im Übrigen: Für das gute Gelingen eines zukünftig inklusiven Unterrichts für alle Kinder werden wir es uns definitiv nicht leisten können, auch nur auf eine einzige fachliche Draufsicht und Beratung zu verzichten.

Die besonderen Anforderungen des § 4 im Brandenburgischen Schulgesetz stellen für die Schule eine große Herausforderung dar. Den Verdacht einer Kindeswohlgefährdung zu äußern, ist ein bedeutsamer Schritt, der massive Auswirkungen auf das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkraft und Eltern, aber auch zwischen Lehrkraft und Schüler hat. Dies betrifft weniger die Fälle, in denen sich das Kind Hilfe suchend äußert, sondern vielmehr diejenigen, wo wir auf Indizien angewiesen sind und das Kind eher seine Familie schützt, als seine eigenen Interessen zu artikulieren.

2. Schule muss sich ändern und sie ändert sich auch – nur wie?

Das besondere Dilemma im Verhältnis zwischen Schule und Jugendamt, wie im Übrigen auch zwischen Schule und Freiem Träger, besteht in der vollkommen unterschiedlichen Definition der inhaltlichen Arbeit.

Schule als Ort wird häufig von der Seite der Jugendämter und Freien Träger nicht nur kritisiert, sondern auch mit Veränderungswünschen überhäuft. Allerdings hat Schule keineswegs die Aufgabe, alle sozialpädagogischen Aufträge und Herausforderungen durchzudiskutieren.

Schule hat tatsächlich knallharte Aufgaben mit klaren Zeitvorgaben, die in ihrer Endgültigkeit von keiner sozialpädagogischen Arbeit, von keinem Freien Träger erreicht werden müssen, und zwar schlichtweg deshalb, weil in der Jugendarbeit der Weg das Ziel ist. Wer Schule auf diesen Weg bringen will, handelt verantwortungslos.

Für Schule gibt es klar definierte Ziele: Klausuren auf dem jeweilig erforderlichen Niveau anwenden (was übrigens bedeuten kann, in einer Klasse vier verschiedene Versionen vorzuhalten), objektive Zeugnisnoten, effiziente Vorbereitung auf Prüfungen, Sicherung der Abschlüsse und Lenkung des Überganges in die Berufs- bzw. Studienwahl, um nur einige zu nennen. Und bei der Erfüllung dieser Aufgaben gibt es keinen Auslegungsfreiraum, keine Interpretationsmöglichkeit, denn die Ergebnisse sind fix. Sie stellen tatsächlich eine Abrechnung dar, eine Abrechnung, die sich jeder Sozialarbeiter, jeder Mitarbeiter eines Freien Trägers mit dem Hinweis auf den Prozesscharakter seiner Arbeit verbeten würde. Die Arbeit von Lehrern trägt ebenfalls Prozesscharakter, allerdings stringent strukturiert. Und das Ergebnis wird mehr oder weniger öffentlich abgerechnet – oder wo landen Abschlusszeugnisse, wenn nicht in der weiteren Familie oder als beglaubigte Kopie in verschiedenen Ausbildungsunternehmen?

Schule ist in Bewegung. Teilweise gedrängt, teilweise aus eigenem Antrieb. Die am häufigsten gestellte Frage in diesem Zusammenhang ist die, warum einige Schulen dabei Vorreiter sind und andere so langsam. Dies hat seine hauptsächlichste Ursache im Umfang der pädagogischen Arbeit, in der Zuständigkeit des einzelnen Lehrers für viele Schüler und eine unglaublich angewachsene Bürokratie, die übrigens kaum durch das Herunterbrechen der Aufgaben von oben nach unten als vielmehr durch die Notwendigkeit der rechtlichen Absicherung des Lehrerhandelns verursacht wird. Zudem wird die Bedeutung einer über den normalen Rahmen hinaus innovativen Schulleitung immer noch unterschätzt.

Für die Vermeidung des Verlustes von Schülern, und zwar persönlich (durch Schwänzen) wie auch in der Leistung (durch Versagen), sind viele Schulen bereits Wege gegangen, die einerseits öffentlich nur begrenzt wahrgenommen werden, andererseits auch noch viel mehr Nachahmer benötigen.

Die Weiterbildung von Lehrern zu Mediatoren, die Durchsetzung von Teamarbeit zur Schaffung intensiver Begleitung über mehrere Jahre durch vertraute Bezugspersonen, eine intensive Elternarbeit bis hin zu Hausbesuchen (und zwar nicht nur, um zu beraten, sondern auch, um klar darstellbare Erfolge bzw. Defizite zu benennen), die Einbindung von Beratungsstellen verschiedenster Art in den schulischen Alltag, die gezielte Fortbildung in

den Bereichen Lese-Rechtschreib-Schwäche bzw. Dyskalkulie, die Ausgestaltung integrativen Unterrichts mit Kindern, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben (Sprechen, Hören, Sehen, Lernen, emotional-sozialer Bereich, Autismus) nebst dem stetigen Fortschreiben von Förderplänen zur Sicherung rechtlicher Ansprüche der betreffenden Schüler im Hinblick z. B. auf die Lehrausbildung sind nur die Spitze des Eisberges.

Wir haben noch kein Wort verloren über die persönliche Beratung der Schüler, das Pausengespräch, die Förderung in kleinen Gruppen, das Lehrer-Lehrer-Gespräch mit dem Ziel, den Schüler besser zu verstehen oder sein Lebensumfeld besser nachvollziehen zu können. Lehrer kümmern sich neben ihrer Hauptaufgabe, der Wissensvermittlung, um die Rucksäcke, mit denen die jungen Leute bei uns landen. All das im Interesse eines guten Lehrer-Schüler-Verhältnisses, das diesen Namen auch verdient.

Zur Ehrlichkeit gehört auch zu sagen, dass manche Kinder so kaputt bei uns ankommen, dass die Arbeit mit ihnen im normalen Rahmen von Schule nicht geht, weil sie schlicht eine völlig andere Umgebung brauchen, eine höhere Intensität, einen eingeschränkten Personenkreis ihres Vertrauens.

Dieser Herausforderung stellen sich Schulen durch Schulprojekte, die es unter anderem ermöglichen, auf den einzelnen Jugendlichen bezogene Angebote zu unterbreiten und sich die Zeit zu nehmen, die wirkungsvollsten Bereiche herauszufinden – unter Veränderung der formalen und inhaltlichen Rahmenbedingungen. Dazu erklären sich Lehrer bereit, gemeinsam mit Sozialarbeitern tätig zu sein, ohne dass sie sich gegenseitig davon überzeugen wollen, dass der eine die Aufgabe besser löst als der andere.

Kerstin Landua: Vielen Dank, Herr Bretsch, für Ihre Sicht auf das Thema und die Reflexion des gestrigen Tages sowie die Beschreibung der Arbeit Ihrer Schule. Ich hoffe, wir können Sie im Laufe der Diskussion davon überzeugen, dass wir die Schule nicht als so schlecht wahrnehmen, wie Sie den Eindruck haben. Ich übergebe das Wort an Herrn Schwall.

Stefan Schwall: Ich komme aus beiden Systemen. In meinem ersten Berufsleben war ich Lehrer und habe relativ lange an verschiedenen Schulformen, zuletzt an einer Gesamtschule, unterrichtet und als Oberstudienrat meine Tätigkeit beendet. Schon immer habe ich mit der Jugendhilfe zusammengearbeitet. Meine weitere berufliche Tätigkeit vollzog sich nach der Schullaufbahn in der stationären Jugendhilfe als Hilfskraft im normalen Gruppendienst. Mein Vorhaben war es, im therapeutischen Bereich mit Jugendlichen zu arbeiten. Irgendwann übernahm ich eine Gruppe, weil die Fluktuation im Heim – wie in vielen Heimen – recht hoch war, und bin später in die Heimleitung aufgestiegen. In Kooperation mit dem Jugendamt Wuppertal entwickelte ich ein Verfahren, um Schulverweigerer wieder in die Schule zurück zu bringen.

Nach unserer Position ist die Schule, bei aller, in vielen Fällen berechtigten Kritik die zentrale Sozialisationsinstitution in unserer Gesellschaft. Kinder, die dort nicht sind, haben eine für ihre weitere Zukunft massive soziale Belastung. Sie wachsen in einem irgendwie gearteten Parallelsystem auf. Manchmal kann sich jedoch der Aufenthalt in einem Parallelsystem wie ein Schulprojekt als notwendig erweisen. Dabei möchte ich aus-

drücklich darauf hinweisen, dass ein Schulprojekt keine Schule ist. Eine Schule ist ein völlig anderes System, nämlich ein Zwangssystem. Schulverweigerungsprobleme könnte man theoretisch dadurch lösen, indem man die Schulpflicht abschafft. Dazu ist die Gesellschaft jedoch aus irgendwelchen Gründen, die man durchaus erörtern könnte, nicht bereit. Da die Schule der zentrale Sozialisationsort ist, wollen wir in unserer Arbeit die Kinder vorrangig in dieses System zurückführen.

In der über Jahre hinweg sehr akribisch vorgenommenen Analyse der Einzelfälle stießen wir auf viele typische institutionelle Verlaufsgeschichten. Mit diesem Wissen führten wir in den Schulen Projekte durch. Dabei wurde deutlich, dass – zumindest in Nordrhein-Westfalen – das Schulgesetz häufig nicht angewandt wird. Selbst bei Schulen, die vorgeben, auf Fehlzeiten mit Bußgeldern u.a. Maßnahmen wie Hausbesuchen zu reagieren, fand sich in den Akten kein einziger Nachweis darüber. Das hängt sicher damit zusammen, dass solche Verfahren sehr aufwändig sind und keinerlei Belohnungssystem für den Lehrer enthalten. Der Lehrer weiß nicht, ob Bußgelder verhängt worden sind oder nicht.

Wir haben die Projekte konsequent im Rechtsrahmen umgesetzt. Wir arbeiteten dafür mit fünf Schulen sehr intensiv zusammen. Wir erfassten die Fehlzeiten und wandten ein ausgearbeitetes und fein abgestimmtes Interventionssystem an. Damit konnten wir die minderschweren Fälle von Schulverweigerung direkt vor Ort relativ schnell behandeln. Zu den schweren Fällen rieten wir der Schule, das Jugendamt zu informieren, damit die Eltern Hilfe zur Erziehung beantragen können. Die Eltern waren auch daran interessiert, u. a. deshalb, weil sie, wenn sie das nicht taten, Bußgelder hätten zahlen müssen. Man wird ja in Deutschland nicht dafür bestraft, dass man etwas nicht kann, sondern dafür, dass man sich keine Hilfe holt. Daher haben sich die Eltern an das Jugendamt gewandt. Das führte beim Jugendamt in Wuppertal zu der Wahrnehmung, dass es sich um eine Schwemme von Schulverweigerern handelt, und es lehnte die Hilfen ab. Die Schule schaltete daraufhin das Familiengericht ein. Im Rahmen des Projektes gab es schließlich 25 Gerichtsverfahren. Alle Eltern bzw. die Kinder bekamen die notwendige Hilfe. Das Projekt ist allerdings gestoppt worden, weil die Richter nicht mehr einsehen wollten, dass sie in aufwändigen Verfahren Entscheidungen fällen sollen, die an anderer Stelle getroffen werden müssten. Das Projekt ist immerhin von der Jugendhilfe finanziert worden.

Es stellten sich also zwei Probleme heraus: Einmal setzt die Schule nicht ihre Gesetze um und das könnte auch rechtliche Folgen für die Schule haben. Das zweite Problem ist, dass die Jugendhilfe diese Schulverweigerungsfälle nicht als Fall für die Jugendhilfe anerkennt. Daraus resultiert häufig eine Frontstellung, die hohe Kosten produziert. Im Prinzip braucht man zur Bewältigung des Problems an der Schule Geld, um die Schule zu begleiten, aber die Kinder und ihre Familien müssen über das Maß hinaus, das die Schule leisten kann, Unterstützung erhalten, wie zum Beispiel durch intensive Hausbesuche, Begleitung, Sozialpädagogische Familienhilfe. Das ist vom System Jugendhilfe zu leisten. Daher müssen beide Systeme eng zusammenarbeiten. In der systematischen Zusammenarbeit fanden wir konkret für uns die Lösung der Fälle, die wir bearbeiteten.

Ich werde immer gefragt, ob ich mir vorstellen kann, wie eine andere Schule aussehen soll. Dazu fehlt mir die Phantasie, vielleicht, weil ich zu lange in diesem System sozialisiert worden bin. Ich weiß nur eines: Unser Ziel ist deutlich bescheidener. Die Kinder, die jetzt nicht zur Schule gehen, haben ein Recht auf Bildung und Schule. Ihnen wollen

wir das auch ermöglichen, und das mit allen Mitteln, die zu Gebote stehen. Dabei ist die Schule selbst ein ganz wesentlicher Faktor. Schulprojekte jedoch sind keine Schulen, das möchte ich an dieser Stelle noch einmal wiederholen. Selbstverständlich gibt es andere Orte der Bildung, aber es sind keine Schulen. Schule ist – wie gesagt – ein Zwangssystem und hat einmal dazu gedient, Menschen zu disziplinieren, bestimmte Dinge zu tun. Das war ihre historisch begründete Aufgabe. Das hat man irgendwann mit Bildung kombiniert. Das Grundproblem besteht meiner Meinung auch darin, dass wir immer noch glauben, Schule sei der primäre Bildungsort. Aber das zu trennen, maße ich mir nicht an.

Zum Schluss noch einen Satz zu den Lehrern: In den Schulen, in denen wir tätig sind, treffen wir auf zahlreiche Lehrer, von denen ich überzeugt bin, dass sie einmal höchst engagiert waren. Dass sie es heute zum Teil nicht mehr sind, ist die Folge eines Systems. Wenn ein Kollegium von seiner Leitung allein gelassen wird, werden die Lehrer und Lehrerinnen „den Kindern zum Fraß vorgeworfen“. Leider erlebt man das allzu häufig. Daher muss man mit einem Projekt wie dem unseren genau nach den Belastungsfaktoren suchen, die die Lehrer haben.

Kerstin Landua: Herzlichen Dank an unsere drei Gesprächspartner für ihre Statements. Mit Blick auf unseren Tagungstitel: „... Jugendhilfe und Schule in einem Boot?“ habe ich eher ein Bild einer Flotte, die kreuz und quer fährt, vor Augen. Wir müssten uns darüber verständigen, was wir wirklich voneinander brauchen und erwarten. An der einen oder anderen Stelle habe ich bereits Widerspruch im Plenum und auch hier auf dem Podium wahrgenommen. Herr Bretsch, Sie möchten dazu etwas sagen?

Frank Bretsch: Wir beginnen in der Regel an einer Stelle, sollten aber an zwei Stellen beginnen. Die erste Stelle, an der wir anfangen zu arbeiten, ist die Tatsache, dass es Kinder gibt, die nicht zur Schule gehen. Die zweite Stelle wäre eine Diskussion darüber, wie Schule sein muss, damit so etwas gar nicht erst entsteht und zukünftig vermieden wird. Das sage ich bewusst, weil die Schule eine ganz besondere Affinität zu diesem Thema hat. Wir sprechen über zwei Sachlagen, die sich grundsätzlich voneinander unterscheiden.

An unserer Schule haben wir aufgrund unseres besonderen Programms nicht das Problem mit aktuellen Schulschwänzern, die regulär in unsere Schule gehen. Bei 450 Schülern gibt es pro Schuljahr einen bis zwei Fälle. Das ist sehr gut händelbar. Wir haben in jedem Jahr etwa 30 Anmeldungen von Jugendämtern aus dem Großraum Berlin von Kindern, die richtig „kaputt“ sind. Diese Kinder in dem Rahmen beschulen zu wollen, den wir als Schule kennen, ist schlicht nicht fair. Die Kinder sind gar nicht in der Lage, diese Einrichtung besuchen zu können. Aus diesem Grund haben wir seit 1991 ein Schulprojekt für die Klassen 7 und 8, seit 1993 für die Klassen 9 und 10 mit den Möglichkeiten für einen schulischen Abschluss und seit einigen Jahren ein ESF-Projekt „Berufsvorbereitende Oberschulklasse“ für Jugendliche, bei denen ein Schulabbruch droht. Keines dieser Projekte findet an der Schule statt.

Kinder und Jugendliche, die über Wochen oder Monate nicht zur Schule gehen, haben eine Aversion entwickelt, die sich allein beim Anblick der Schule deutlich bemerkbar macht. Daher geht es darum, Kinder wieder schulfähig zu machen. Das gelingt nicht in

jedem Fall, deshalb müssen auch andere Möglichkeiten für einen Schulabschluss angeboten werden. Das ist das Hauptproblem, an dem wir arbeiten. Dazu kooperieren wir mit verschiedenen freien Trägern, mit dem Jugendamt, mit dem Jugendmedizinischen Dienst, auch die Chefarzte in der Kinder- und Jugendpsychiatrie gehören zu meinen regelmäßigen Kontakten. Tatsächlich kann Kooperation nicht darin bestehen, dass der eine dem anderen vorschreibt, was er besser machen soll. Offensichtlich ist für eine große Zahl von Kindern und Jugendlichen das System Schule, so wie wir es kennen, in Ordnung und eine gute Möglichkeit der Bildung, wenn Lehrer und Schulleitungen sich entsprechend engagieren.

Warum wir die Schule brauchen und nicht auf freiwillige Basis stellen, ist ganz klar: Wir tragen die Verantwortung dafür, dass die jungen Leute, wenn sie ein bestimmtes Alter erreicht haben, allein für sich Sorge tragen können. Da sie im Alter von 8 oder 10 Jahren nicht wissen, was auf sie zukommen wird, was sie werden wollen und welche Erfordernisse notwendig sind, ist von allen eine Allgemeinbildung zu absolvieren. Wie gesagt: Für 80 bis 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler funktioniert das auch mehr oder minder hervorragend, was nicht heißt, dass es ihnen unbedingt Spaß bereitet. Das muss es vielleicht auch nicht, weil die Arbeitswelt möglicherweise auch nicht jedem Spaß macht, aber jeder genau weiß, warum er dieser Arbeit nachgeht.

Die Schule will auch niemanden bestrafen. Das hörte sich in Bezug auf Bußgelder sehr rigoros an. Lassen Sie mich das kurz korrigieren. Eltern zahlen nur dann ein Bußgeld, wenn ihnen nachgewiesen werden kann, dass sie ein Versäumnis begangen haben. Wenn sie das Kind morgens vorbereitet, mit gepackter Tasche und mit Schulbrot versehen in die Schule schicken, es aber nicht dort ankommt, wird niemand ein Bußgeld erheben.

Für uns ist es wichtiger, gut funktionierende Bedingungen zu schaffen, als mit Bußgeld und anderen (Straf-)Maßnahmen zu arbeiten. Bevor wir über Bedingungen sprechen, die innerhalb von Schule herrschen, müssten wir auch mal über den Schulweg, über soziale Beziehungen reden und darüber, dass junge Menschen, wenn sie verprügelt oder abgezogen worden sind, den Weg zur Schule nicht mehr schaffen, weil sie der Meinung sind, sie kämen dort nicht sicher an. Dafür hat Schule ein probates und simples Mittel. Sie ist nämlich per Gesetz für den Schulweg zuständig. Sie ist rechtlich für alles zuständig, was dazu führt, dass ein Kind nicht in die Schule kommt. Wird ein Kind auf dem Weg zur Schule verprügelt oder abgezogen, hat die Schule die Pflicht, von Amts wegen Anzeige gegen die Verursacher zu erstatten und das auch zu verfolgen. Im schlimmsten Fall hat sie dafür Sorge zu tragen, dass die Täter – und nicht die Opfer – die Schule und damit ihren sozialen Rahmen zu wechseln haben.

Wenn das passiert, sind diejenigen, die als allererste zurückbleiben und nicht mehr zur Schule kommen, geschützt und ein wesentliches Problem von Schulversäumnis wird definitiv nicht anwachsen, sondern ausgeräumt. Dazu bedarf es einer Konsequenz, die in der Jugendarbeit nicht unbedingt notwendig ist, weil in der Jugendarbeit meines Wissens der Weg das Ziel ist – das ist in der Schule leider nicht so.

Carolin Krause: Mit dem letzten Satz haben Sie mir genau das Stichwort gegeben, zu dem ich in Bezug auf Ihr erstes Statement antworten wollte. Ich muss etwas geraderü-

cken: Sie sagen, dass die Schule den Erfolgsdruck hätte und öffentlich an ihrem Erfolg gemessen würde – im Gegensatz zur Jugendhilfe. Das stimmt so nicht. Wir werden an anderen Dingen gemessen als die Schule. Ich erinnere daran, dass die Jugendhilfe immer dafür verantwortlich ist, wenn einem Kind etwas zustößt, wenn Kriminalitätsraten steigen usw. Wir helfen uns auch nicht gegenseitig und nähern uns auch nicht an, wenn Sie den Standpunkt vertreten, die Schule müsse den Erfolg vorweisen und die Jugendhilfe sei für den Kleinkram darum herum zuständig. Das hilft uns beiden nicht weiter. Jeder hat seinen Auftrag, jeder schuldet seinen Erfolg und jeder muss mit dem Geld, das ihm zur Verfügung steht, auskommen.

Wie Sie das aus Ihrer Schule schildern, klingt das sehr beeindruckend und ich bin fast gewillt, mir das vor Ort anzuschauen. Ich denke nur nicht, dass das repräsentativ ist und bundesweit 90 Prozent aller Kinder in einem hervorragenden System sind, das für sie alle funktioniert. Ich gebe Ihnen jedoch vollkommen Recht, es hat mit zwei Dingen zu tun: Wir müssen jetzt handeln, um die Kinder, die „unfairerweise“ zu Ihnen kommen, weil sie schon „völlig kaputt“ sind, in einem anderen System – wie zum Beispiel in dem Projekt von Herrn Schwall – trotzdem dazu zu bringen, ihren eigenen Weg im Leben zu finden, ob nun mit oder ohne Abschluss. Andererseits steigt die Zahl derer, die nicht zu diesen 90 (oder auch 80) Prozent gehören und wir müssen gemeinsam – Schule und Jugendhilfe – im Schulsystem eine Lösung finden, dass die Schulverweigerer nicht noch mehr werden, sondern tendenziell weniger.

Stefan Schwall: Noch eine Anmerkung zum rigorosen Vorgehen gegen Schulverweigerer bzw. ihre Eltern. Ich bin nicht so rigoros, wie es mir mitunter nachgesagt wird. In Bezug auf Verträge und auf Gesetze bin ich jedoch ausgesprochen konservativ. Meiner Ansicht nach hat keiner das Recht, ein Gesetz nicht zu beachten, unabhängig davon, auf welcher Ebene das geschieht. Sie haben beschrieben, dass Sie auf der pädagogischen Seite des Schulgesetzes offensichtlich so gut arbeiten, dass die anderen Maßnahmen nicht notwendig sind. Aber der Gesetzgeber schreibt es vor, dass es eine Ordnungswidrigkeit darstellt, nicht zur Schule zu gehen. Wenn die Kinder 14 Jahre alt sind und nicht zur Schule gehen, kann man die Bußgelder auf die Kinder ausstellen, zumindest in Nordrhein-Westfalen.

Mir geht es auch gar nicht darum, das Kind zu bestrafen, sondern dem Kind zu zeigen, dass sein Verhalten eine Konsequenz hat. Wenn man damit frühzeitig beginnt, kann ich genau darüber auch besser mit dem Kind in Kontakt treten, als wenn man das verschleiert und verschiebt. Die Abmahnungen und Bußgelder sind ein Mittel in einer Kette, die einen langen Vorlauf hat, und nicht die erste Wahl.

Wir erleben es immer wieder, dass man das schulverweigernde Verhalten lange Zeit duldet, ohne zu reagieren, höchstens ab und zu darüber redet, um dann zu einem bestimmten Zeitpunkt zu sagen: „Es reicht! Jetzt wird ein Bußgeld verhängt!“ Das bringt gar nichts. Wenn man nicht bestrafen kann, soll man es lassen. Wer sich an dem Wort „strafen“ stößt, muss zur Kenntnis nehmen, dass man in unserer Gesellschaft dafür bestraft wird, wenn man gegen Gesetze verstößt. Das ist aus meiner Sicht auch durchaus legitim. Eine Konsequenz im pädagogischen Sinn ist eine direkte Reaktion auf ein Verhalten, die unmittelbar mit dem Verhalten zu tun hat. Das ist an der Stelle pädagogisch und auch völlig richtig. Aber wir erleben in den Schulen, dass das komplett aus dem Ruder gelau-

fen ist. Es wird sanktioniert oder bestraft, wo eigentlich eine pädagogische Konsequenz angebracht wäre, und es werden pädagogische Konsequenzen eingesetzt, wenn man eigentlich bestrafen müsste. Wenn zum Beispiel Lehrer beleidigt werden, wird weggehört, wenn Gewalt passiert, wird nicht hingeschaut. Das erfahren wir sehr häufig. Die Schulen, die wir in den Großstädten in Nordrhein-Westfalen kennen, sind alles andere als befriedet und rechtlich abgesichert. In diesen Schulen zu arbeiten, ist unsere Aufgabe und die Aufgabe von den meisten Leuten, die hier sitzen.

Frank Bretsch: Wenn wir auf dem Weg der Arbeit mit dem Kind zu einem Ergebnis kommen, müssen wir nicht bis zur letzten Konsequenz gehen.

Stefan Schwall: So lange es Schule als Hybrid und nicht nur als Bildungsanstalt gibt, ist Schulverweigerung m. E. systemimmanent. Ich denke, das ist auch gut so, um nicht zu vergessen, dass es sich um ein Zwangssystem handelt.

Kerstin Landua: Vielen Dank für Ihre Beiträge. Ich eröffne die Diskussion nun ins Plenum, da ich schon viel Bewegung in Ihren Reihen bemerkt habe. Möchten Sie etwas fragen, kommentieren, anmerken?

Teilnehmer: Herr Bretsch, eines habe ich noch nicht ganz verstanden. Es wäre schön, sagen zu können: „Wir sind alle Angermünde, bei uns läuft es auch so positiv.“ Sie sagten, wenn das Kind von zu Hause mit einem Brot in der Tasche losgeht, aber nicht in der Schule ankommt, wird kein Bußgeld verhängt. Bezieht sich das nur auf Angermünde oder glauben Sie, dass das überall so ist? Ich finde es wirklich hervorragend, wie es bei Ihnen funktioniert. Ich kann Ihnen von den etwa 25 Schulen, mit denen wir in Kontakt stehen, sagen, dass es bei 10 bis 12 Schulen auch sehr gut läuft und dass die anderen aber das Zwangsgeld verhängen, weil die in einem System feststecken, in dem sie keine Alternativen sehen. Ich sehe es auch so, dass das System an sich defekt ist.

Frank Bretsch: Wir setzen einfach das brandenburgische Schulgesetz um. Dort ist deutlich formuliert und klar umrissen, wann ein Bußgeld fällig wird. Dieses Bußgeld verhängen auch nicht die Schulen, sondern die staatlichen Schulämter. Das bedeutet, dass es eine rechtliche Würdigung gibt. Laut § 44 des Brandenburgischen Schulgesetzes ist die Bedingung zur Abstrafung mit einem Zwangsgeld etc. die, dass den Eltern nachgewiesen werden kann, dass sie ihre Aufgabe nicht erfüllen. Wir setzen diese Vorschrift um.

Ich habe in besonderer Weise diese Zweiteilung vorgenommen, weil wir mit Kindern aus Berlin und auch aus Brandenburg/Rand-Berlin konfrontiert werden, bei denen genau das nicht funktioniert hat. Das heißt, wir müssen uns auch dieser Aufgabe stellen. Über die unterschiedlichen Bedingungen bei uns und in Großstädten bin ich mir sehr bewusst. Uns besuchen regelmäßig Schulleitungen, um sich über unsere Arbeitsweise zu informieren. Ob es funktioniert, hängt auch sehr deutlich von den personellen Ressourcen ab. Wenn man 20 Jahre daran arbeitet, hat man irgendwann ein Kollegium zusammen, in dem es einen Konsens über die Art und Weise gibt, wie mit Kindern und Eltern zu arbeiten ist und dass der einzelne Lehrer eine extrem hohe Verantwortung für alle an der

Schule trägt. Dann hat man auch die Möglichkeit, schwächere Lehrer zu schützen und vernünftig arbeiten zu lassen.

Teilnehmer: Frau Krause, Sie haben vorhin gesagt, dass steigende Kosten im Bereich der Erziehungshilfen die Jugendämter belasten. Eine Konsequenz daraus könnte sein, dass man die Ganztagschulen stärker unterstützt und damit vermeidet, dass mehr Kinder Erziehungshilfe brauchen. Wenn Schule und Jugendhilfe gemeinsam für den Ganztag aufkommen, können mehr und auch schwierige Kinder in den vorhandenen Ganztagsangeboten betreut werden.

Carolin Krause: Das wäre auch mein Traum. In Köln haben wir zumindest in Förderschulen die Möglichkeit, diese mit Sozialarbeit vor Ort zu unterstützen. Damit verhindern wir, dass viele Kinder in diesen Schulen in Tagesgruppen müssen, die sehr viel teurer sind. Allerdings muss das Geld dafür erst einmal investiert werden, ob aus dem Schulsystem oder aus dem Jugendhilfesystem. Das bringt uns jedes Jahr wieder in die Situation, dass es kein zusätzliches Geld gibt und wenn doch, dann für die Hilfen zur Erziehung, die Pflichtleistungen sind und automatisch steigen. Es gibt aber keine zusätzlichen Mittel im Bereich der Jugendförderung, also in allem, was im weitesten Sinne freiwillig ist. Daher haben wir jedes Jahr weniger Spielraum, um uns intelligente Wege zu überlegen, wie wir zusammen mit Schule strukturell etwas zu verändern, und zwar nicht in einem Projekt, das von einer Stiftung oder einem anderen Förderer unterstützt wird und nach drei Jahren wieder beendet wird. Man soll nicht aufhören, das zu fordern und sich dafür einzusetzen, aber den Alltag muss man mit dem bewältigen, was einem zur Verfügung steht. Meine Prognose ist, dass es in den nächsten Jahren nicht besser wird.

Teilnehmer: Was würde denn passieren, wenn wir tatsächlich im Sinne von Beteiligung, Mitbestimmung und Partizipation aus der Schulpflicht ein Recht auf Bildung machen würden?

Stefan Schwall: Auch dafür fehlt mir etwas die Phantasie. Ich finde das zunächst sehr sympathisch. Meine Sorge bezieht sich jedoch auf die Bevölkerungsgruppe, die nicht so sozialisiert und erzogen ist, dass sie das tatsächlich wahrnimmt. Nur das hält mich noch davon ab, Ihrer Position hundertprozentig zu folgen. Das wäre der Grund, warum ich an der Schulpflicht doch festhalten möchte. Damit ist auch diese Gruppe gezwungen, in ein System zu kommen. Ich sehe sonst die Gefahr, dass wir sie nicht erreichen und dann müsste man das Recht für diese Kinder individuell umsetzen. Die Frage ist, wie wir das realisieren können.

Perspektivisch wird es vielleicht in diese Richtung gehen, die Sie angesprochen haben. Es gibt Modelle, in denen sich Schüler vom Abitur abmelden und sich autonom auf ihr Abitur vorbereiten. Das ist sehr interessant und verläuft erfolgreich jenseits einer staatlichen Struktur. Daher werden wir in Zukunft mehr von solchen Modellen erleben. Wir haben zum Beispiel damit begonnen, autonome Lehrerfortbildungen jenseits der staatlich verordneten Fortbildungen nach der Methode „Kollegen bilden Kollegen“ zu kreieren. Ich setze auf Autonomisierung von Strukturen, bin aber in dem Bereich nicht ganz so kreativ und beobachte nur, was um mich herum passiert.

Carolin Krause: Was würde uns das helfen, wenn es das Recht auf Bildung anstatt der Schulpflicht gäbe? Juristisch wäre es möglich: Wir haben ohnehin ein Recht auf Bildung und die Schulpflicht schaffen wir ab. Dann würde ich mir überlegen, wie ich das Recht des Kindes auf Bildung durchsetze, wenn die Eltern nicht dafür sorgen, dass das Kind das Recht auf Bildung bekommt. Dann stehen wir genau wieder an der Stelle, an der wir jetzt auch stehen. Ich zwingen die Eltern dazu, ihr Kind in ein System zu geben, in dem es die Möglichkeit hat, gebildet zu werden, nämlich in die Schule. Ich glaube, es bringt uns nicht weiter, wenn wir versuchen, juristisch etwas zu verändern. Es würde nichts daran ändern, dass wir weiterhin Kinder haben, die nicht in die Schule gehen wollen und wegbleiben, und dass wir einen Weg finden müssen, damit auch diese Kinder die Chance auf ein unabhängiges Leben bekommen.

Kerstin Landua: Da kann ich Ihnen nur zustimmen. Sie hielten ja vorhin schon das Plädoyer dafür, Handlungsspielräume zu nutzen und uns nicht auf die juristische Ebene zu begeben.

Frank Bretsch: Ich unterschreibe alles, was Herr Schwall zu diesem Thema gesagt hat, teile allerdings nicht so sehr seinen Pessimismus in dieser Hinsicht. Es liegt zunächst einmal daran, dass wir in Deutschland keine Tradition dafür haben. Das ist in anderen Ländern, beispielsweise in den USA oder Kanada, anders. Ich hatte einen Kollegen eingekauft, der aus den Staaten als Englischlehrer nach Europa gekommen war. Das Engagement des Kollegen scheiterte letztlich daran, dass seine Frau, eine ausgebildete Lehrerin, ihre sechs Kinder nicht zu Hause unterrichten durfte. Die Familie ist nun wieder in Texas und die Mutter ist ständig unterwegs und trägt dafür Sorge, dass alle Kinder graduieren. In Deutschland gibt es keine solche Tradition.

Zweitens erlebe ich etwas, das ich Ihnen nicht vorenthalten möchte. In unserem Praxislernen für unsere Hauptschulklassen wird der Dienstag dafür genutzt, dass jeder Schüler in „sein“ Unternehmen geht. Die Schüler suchen eines der 85 Unternehmen auf, mit denen wir in Kooperation stehen. Die Reaktion vieler Eltern lautete: „Was haben Sie sich denn dabei nur gedacht? Wir bleiben morgens liegen und unser Kind darf arbeiten gehen!“

Das ist ein Grund, weshalb ich den Pessimismus nicht ganz teile, weil ich durchaus Ansätze sehe. Ich weiß aber, dass es Gruppen von Menschen gibt, denen das letztlich völlig egal sein würde, und dass wir genau darauf eine Antwort brauchen, die wir im Moment noch nicht haben und für die wir leider auch noch keinen Rechtsrahmen haben.

Bodo Ströber: Ich stehe auf dem Standpunkt, dass Schulpflicht völlig in Ordnung ist, wenn wir begreifen, dass diese Pflicht gleichzeitig ein Recht ist. Wenn wir sehen, wie sich Eltern inzwischen an Schulen bewegen und wie Lehrer darüber reden, merken wir, dass es einen großen Teil von Eltern gibt, die ein Schulrecht/ein Bildungsrecht für ihre Kinder einfordern – immer dann, wenn es mit einem Lehrer Ärger gibt.

Meine Kritik richtete sich überhaupt nicht an die Schule. Schule ist für mich lediglich Ausdruck unserer Gesellschaft. Ich wollte Ihnen gestern laut und deutlich sagen: Wenn wir das System unseres Zusammenlebens nicht ändern, hat auch Schule keine Chance, in

irgendeiner Form mit unseren Kindern adäquat umzugehen. Deswegen sind Sie lediglich die Projektionsfläche, die selbstverständlich Kritik bekommen muss, aber letztlich geht diese Kritik gegen uns selbst. Wenn wir Systeme schaffen und zulassen, in dem die Eltern – wie Sie selbst sagen – liegen bleiben und die Kinder zur Schule gehen müssen, stellt sich die Frage, was wir da eigentlich tun. Bildung ist nicht nur ein Recht oder eine Pflicht, Bildung ist ein Grundbedürfnis. Und wir versuchen sie in Gesetzen und Strukturen zu verorten, die weder der Bildung noch den Kindern guttun. Daran würde ich gern die Diskussion ansetzen.

Sie erinnern sich vielleicht an mein Beispiel mit der Mathe-Lehrerin, die sich darüber beklagt, dass manche Kinder ihrem Unterricht fernbleiben, und überlegt, was sie selbst tun kann. Ich hatte mit der Gegenfrage geantwortet: „Lohnt es sich denn zu kommen?“ Das ist doch die Frage, die wir uns stellen müssen. Wir können uns noch lange darüber aufregen, dass die Banken gerettet werden, aber kein Geld für die Schulen da ist. Aber wenn es sich gar nicht lohnt, in den Unterricht zu kommen, können wir noch so viele Gesetze formulieren, das bringt nichts.

Übrigens: Die Novellierung des Schulgesetzes in Brandenburg hat ein paar Blüten getrieben. Der Landeselternrat war ganz erstaunt, als ihm in einer Sitzung deutlich gemacht wurde, dass inzwischen die Kinder bestraft werden, wenn sie nicht die Schule besuchen, und zwar ab dem Alter von 15 Jahren. Da frage ich mich, was wir für Pädagogen sind, wenn wir die Polizisten brauchen, um die Kinder in die Schule zu holen.

Sie wären nicht auf dieser Tagung, wenn nach zwei Stunden klar wäre, dass sie ihnen überhaupt nichts bietet und langweilig ist. Sie wären alle wieder nach Hause gefahren. Aber unsere Kinder müssen per Pflicht in einer Schule ausharren, an der sie nicht bemerken, dass es ihnen etwas nützt. Und das ist Aufgabe von Pädagogen und nicht der Juristerei. Wir müssen die Kinder so behandeln, dass sie selbst merken, dass sie hier richtig sind, gebraucht und gefördert werden, dass es ihnen guttut.

Kerstin Landua: Hiermit sind wir wieder an dem Punkt: Wie muss sich Schule ändern? Vielleicht können wir versuchen, eine gemeinsame Vision zu entwickeln oder ein paar Eckdaten und Ideen einzusammeln.

Stefan Schwall: Ich stimme Ihnen an vielen Stellen zu, Herr Ströber. Nur: Innerhalb der Jugendhilfe, innerhalb unserer Arbeit an den Schulen ist der Zwang teilweise gut und richtig, weil wir damit die Möglichkeit und einen Hebel haben, Kinder und Jugendliche, die überhaupt keine Motivation mehr aufweisen, zu erreichen. Darüber, dass das insgesamt eine merkwürdige Grundausrichtung ist, teile ich Ihre Meinung.

Teilnehmer: Ich arbeite in einem Berufsorientierungsprojekt mit Schülern im letzten Schulbesuchsjahr. Wir bieten alternative Schule, um diejenigen, die nicht zur Regelschule gehen oder gehen können, dabei zu unterstützen, sich auf das Berufsleben vorzubereiten. Dies geschieht in Kooperation mit einer Schule und mit engagierten Lehrern. Ich selbst arbeite als Sozialpädagoge mit Schülern und sehe in der Diskussion aber auch die Seite als Vater. In den Medien wird immer wieder über Schulen wie Ihre in Angermünde oder auch in Berlin berichtet. Dabei erfahre ich, dass es Schulen in freier Trägerschaft

gibt, in die die Eltern gern ihre Kinder geben, weil dort sehr engagiert gearbeitet wird, aber auch das Gegenteil, dass Lehrer an bestimmten Schulen aufgeben. Es geht offensichtlich nicht nur darum, was Schule leisten muss. Jeder von uns hat ja mal diesen Beruf ergriffen, weil wir Spaß daran haben, weil wir was erreichen wollen, weil wir immer noch daran glauben, dass wir etwas entwickeln können. Aber das System funktioniert insgesamt nicht.

Schule ist eine Pflichtaufgabe, aber wenn wir von Recht auf Bildung und von Schulpflicht reden, habe ich manchmal den Eindruck, dass bei einigen die Einstellung herrscht, dass man sich mit dem Bestehen dieser Pflicht nicht mehr darum zu kümmern braucht, ob jemand auch gern in den Unterricht kommt. In Brandenburg wird eine Diskussion darüber geführt, dass die Schulen in freier Trägerschaft weniger Förderung bekommen, die Lehrer dort schlechter bezahlt werden und daher die Fluktuation hoch ist, was die Schüler wiederum auszubaden haben. In Berlin ist das sicher nicht anders. Ich hoffe, dass von dieser Fachtagung ein Impuls an die Öffentlichkeit ausgeht und die Diskussion weitergeführt wird und es nicht immer nur ein paar Schulen gibt, die hervorragend arbeiten, und ein paar Bereiche in der Jugendhilfe, die mit Konsequenz arbeiten, aber bundesweit vieles noch nicht funktioniert. Wir haben alle gemeinsam viel zu tun.

Kerstin Landua: Damit haben Sie sicher vielen aus dem Herzen gesprochen. Für die Verbreitung der Diskussion hier werden wir mit der Tagungsdokumentation sorgen, so wie Sie die Impulse und Ergebnisse in Ihre Praxis vor Ort mitnehmen.

Teilnehmerin: Es gibt laut Dr. Ricken von der Universität Oldenburg amerikanische Studien, die besagen, dass man bereits in der 3. Klasse erkennen kann, wer später nicht mehr in die Schule kommen wird. Ich schaue mir oft in Grundschulklassen die Schüler an und finde schon viele Indikatoren dafür, dass einige wahrscheinlich Schwierigkeiten bekommen werden. Dieser Aspekt fehlt mir hier. Wenn wir so etwas wissen, müssen wir nicht nur über schulische Veränderungen in der Oberschule nachdenken, sondern darüber, wie man frühzeitig Unterstützung anbietet, damit wir die Schüler nicht verlieren. Manche Kinder haben wir bereits fast vor der Einschulung verloren, wenn der Übergang von der Kita in die Schule nicht gelingt. Das wäre mir ein großes Anliegen, denn dieses „SOS“-Hinterherrennen mit Hilfe der Polizei ab der Oberschule kommt reichlich spät, um das Recht auf Bildung umzusetzen. Man muss wesentlich früher hinschauen und reagieren.

Kerstin Landua: Vielen Dank für Ihre Anmerkung. Über Strategien und Möglichkeiten der Prävention haben wir in der Tat bisher fast gar nicht gesprochen. Es kam gestern im Vortrag von Frau Schettler kurz zum Ausdruck.

Frank Bretsch: Sie haben die größte Peinlichkeit für Schule angesprochen. Dafür bin ich Ihnen dankbar. Diese Peinlichkeit besteht darin, dass die Kinder mit leuchtenden Augen, schwatzend, betrachtend, alles anfassend, mit Elan in ihren Unterrichtsraum gehen, an den Lippen ihrer Lehrer/in hängen und wir es innerhalb der ersten Jahre schaffen, genau das zu verspielen. Dieses Problem hängt sehr stark mit schulimmanenten Dingen zusammen, aber genau so viel mit Erziehung, mit Wertschätzung von Schule, die Kindern

zu Hause zunehmend entgegengebracht wird, weil die Belastungen größer und die Kinder kritischer werden und weil die Dinge, die Schüler aus der Schule mit nach Hause bringen, in einer kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenssituation gipfeln. Kinder werden immer selbstbewusster.

Die Auseinandersetzung, die wir hier führen, ist für mich eine Form von Wertschätzung und deswegen bin ich auch sehr gern hier.

Carolin Krause: Auch ich bin froh darüber, dass Sie das Thema ansprechen. Ich hatte es mir bereits vorher notiert, aber es hat sich weder gestern noch heute ergeben. Ich glaube auch, dass es einer der wichtigsten Aspekte darstellt. Meiner Ansicht nach haben wir im Kindergarten noch einen guten Gesamtblick auf die Kinder, da 80 bis 90 Prozent der Kinder in Nordrhein-Westfalen kurz vor der Schule die Kita besuchen. Sie sind den ganzen Tag versorgt. Sie gehen dann in eine Grundschule, die vormittags stattfindet. In der offenen Ganztagschule bringen wir inzwischen 60 bis 70 Prozent der Kinder unter. Genau die Kinder, von denen wir jetzt sprechen, gehen dort aber nicht hin. Sie sind schon in der Grundschule abgehängt, sie besuchen nicht die offene Ganztagschule, weil sie nicht prioritär dort genommen werden, weil nicht beide Eltern berufstätig sind, sondern eher gar keiner von beiden, weil sie außerdem den einen Euro Essensgeld nicht bezahlen können oder wollen oder weil die Kinder die offene Ganztagschule mit ihrer knappen Personalausstattung schon so stören, dass sie rausfliegen. Genau diese Kinder haben dann schon das Problem, in der Grundschule nicht mitzukommen. Es sind auch genau diejenigen, die nach vier Jahren nicht die Empfehlung für Gymnasium oder Realschule bekommen. Man kann eigentlich schon voraussehen, wie der Weg weitergeht. Im Kindergartenbereich ist soweit noch alles in Ordnung.

Wir arbeiten zurzeit verstärkt am Übergang Kindergarten – Grundschule. In Köln wurde ein Spezialdienst des Jugendamtes eingerichtet, der täglich rund um die Uhr Ansprechpartner für Lehrer, Erzieher, Ärzte ist und aktiv in Kindergärten und Schulen geht, um Kontakte zu knüpfen und auf seine Arbeit aufmerksam zu machen, damit rechtzeitig auf Probleme mit einem Kind reagiert werden kann. Das hat viel Geld gekostet und es ist aufwändig, diesen Dienst zu erhalten, aber er bewirkt sehr viel.

In einem Netzwerk, das in allen Kölner Bezirken besteht und sich „NEIS – Netzwerk Erziehung in Schule“ nennt, setzen wir uns regelmäßig mit Schulleitern, Lehrern, Vertretern der Polizei und Ärzten zusammen. Wir beobachten allerdings, dass am Anfang alle begeistert waren und wirklich die Leitungen teilnahmen, inzwischen aber jeder weiß, wie das Netzwerk arbeitet und wir uns ständig etwas Neues einfallen lassen müssen, damit wir als Jugendamt nicht allein bei diesen Treffen sitzen bzw. mit Vertretern von Vertretern zu tun haben und das Netzwerk langsam wieder verschwindet.

Trotz dieser u. a. Maßnahmen ist das System in Nordrhein-Westfalen m. E. sehr gefährlich.

Stefan Schwall: Das Problem liegt sicher nicht darin, dass man die Entwicklung nicht frühzeitig sieht. Wir sind alle mit Kenntnissen über Diagnostik, Clearing usw. ausgestattet. Ich sehe das Problem eher darin, dass die vielen Arbeitsgruppen und Netzwerke, die viel

Geld kosten, darüber *reden*, wie man dieses oder jenes tun *könnte*. Es wird einfach nicht konkret gearbeitet. Man hat ein Kind im Blick, das ein bestimmtes Problem hat, und dann wird erst einmal gesucht, wer dafür verantwortlich ist und weiter mit dem Kind arbeiten soll. Ich empfinde immer stärker, dass eher eine Abweisung stattfindet. Der Lehrer ist die zentrale Figur in der Schule, der die zentrale Verantwortung für das Wohl des Kindes hat. Wenn er sieht, dass es dem Kind schlechtgeht, muss er nicht den nächsten Experten suchen, der vielleicht nicht einmal einer ist. Der Lehrer ist aus meiner Sicht die zentrale Ansprechperson. Daher würde ich immer wieder dafür plädieren, gegenüber diesem Pädagogen an seine Verantwortung in diesen Situationen zu appellieren. Erst für das, was er nicht mehr leisten kann, müssen andere einbezogen werden.

Kerstin Landua: Die Frage nach der Zuständigkeit ist noch einmal sehr wichtig: Wer hat den Prozess im Blick, wer koordiniert, wer ist am Anfang tätig, wer begleitet den Prozess bis zum Ende?

Dr. Monika Reincke, Schulgesundheitsdienst, Referat für Gesundheit und Umwelt, München: Ich möchte Ihnen zustimmen, würde allerdings noch weitergehen. Schon bei der Einschulungsuntersuchung, die wir am Gesundheitsamt durchführen, findet man Indikatoren für Kinder, die es später als Schüler schwer haben werden.

Herr Ströber, an diese Vision oder – aus meiner Sicht – Illusion oder Utopie einer Schule, in der Schüler davon überzeugt sind, dass es sich für sie lohnt, dort hinzugehen, glaube ich nicht. Und man kann auch nicht die Begeisterung eines Erstklässlers bis in die Oberstufe tragen. Wenn wir uns an unsere eigene Schulzeit erinnern, ist es doch in Wahrheit so, dass man wegen der anderen Schüler, wegen der Freunde, außerdem wegen einzelner Lehrer und einzelner Unterrichtsfächer gern in die Schule geht. So war es jedenfalls bei mir und auch bei meinen Kindern. Aber dass ein Jugendlicher durchweg sechs oder acht Stunden begeistert die Bildung in sich aufnimmt, halte ich für eine Illusion.

Herr Schwall, Ihre Ausführungen zur Schule als Sozialisationsort halte ich für sehr wichtig. Es gehört zu den Entwicklungsaufgaben eines Kindes, dass es sich in einer Gruppe bewegt und auch Situationen, die vielleicht langweilig oder unangenehm sind, aushält und durchhält. Das kann das Kind nur, wenn es einen anderen Gewinn davon hat – und den hat es meistens von seinen Freunden in der Schule. Daher müssten wir die Schule zu einem Ort machen können, der angenehm ist, wo Schüler gerne hingehen und sich wohlfühlen, weil sie dort z. B. mit netten Gleichaltrigen zusammentreffen oder weil sie sich dort als Person ernstgenommen und wertgeschätzt fühlen. Nicht nur, weil es sich für sie lohnt. Dafür müssten wir mehr Raum schaffen, denke ich.

Teilnehmer: Es ist unbedingt noch einmal erwähnenswert, dass es 16 Bundesländer und demnach auch 16 Schulgesetze gibt. Was bei Ihnen in Brandenburg unter § 44 steht, steht bei uns in Niedersachsen unter § 63. Wenn wir diese Tagung beendet haben werden, wird der Föderalismus in Deutschland nicht in 14 Tagen abgeschafft und wir werden die Probleme weiterhin haben. Ich könnte Ihnen erzählen, was in Osnabrück gemacht wird, dass wir dort sehr erfolgreich sind, dass wir über ein großartiges Netzwerk verfügen, in dem wir alle Eitelkeiten der Schulträger, Schulämter und Jugendhilfe zum größten Teil abgeschafft haben. Wenn uns einer fragt, wer in Osnabrück über die Verhängung eines

Zwangsgeldes entscheidet, kann ich nur antworten: *Wir* entscheiden gemeinsam. Das funktioniert sehr gut. Das hilft den meisten von Ihnen aber nicht weiter. Wenn uns Schulvertreter aus Nordrhein-Westfalen besuchen, hören sie sich mit leuchtenden Augen alles an, können es aber bei sich nicht umsetzen. Das ist nun einmal leider so. Das heißt, bilaterale Gespräche zu den Arbeitsweisen sind grundsätzlich immer richtig und wichtig, weil man nur so vorankommt, denn jeder steckt in einem anderen der 16 Systeme. Aber das Große und Ganze darf man dabei nicht aus den Augen verlieren.

Teilnehmerin: Ich möchte noch einmal auf die Ausführungen von Herrn Schwall eingehen. Meines Erachtens ist es in besonderem Maße der Auftrag gerade von Grundschulpädagogen, eine Beziehung zu den Schülern aufzubauen und ihnen zur Verfügung zu stehen. Ich sehe das absolut nicht so, dass er auch die Schlüsselfigur beim Aufbau eines Netzwerks zu sein hat, das manche Schüler tatsächlich lebensnotwendig brauchen, um zurechtzukommen. Dabei ist nicht nur eine Person gefragt, sondern mehrere Professionen. Das muss von anderen in die Wege geleitet werden. Wie ich es in meiner täglichen Arbeit erlebe, glaube ich nicht, dass Schule immer die beste Instanz ist, die den Eltern Unterstützung anbietet. Das wirkt immer etwas bigott, wenn man die Eltern mit dem letzten Vorfall mit ihrem Sprössling konfrontiert und anschließend darauf hinweist, dass man die Eltern doch nur unterstützen wolle und sie sich doch Hilfe beim Jugendamt holen sollten. Damit ist Schule nicht gut beraten und daher ist es wichtig, dass es Netzwerke gibt. Diese sind sehr sinnvoll, denn nach meiner Erfahrung hat sich zwischen Jugendhilfe und Schule viel bewegt, weil man sich persönlich auf der Arbeitsebene begegnet ist. Das hat die Prozesse wesentlich beschleunigt. Es fallen zwar Kosten an, aber letztlich kommt bei den Kindern viel mehr an.

Teilnehmer: Diese spannende Diskussion erinnert mich an einen Ausspruch des Kabarettisten Jürgen Becker: „Seht auf uns! Hier in Nordrhein-Westfalen leben Rheinländer und Westfalen in einem Bundesland zusammen. Es ist furchtbar, aber es geht!“

Sie stellen nach mehreren Jahrzehnten immer noch die Frage: „Jugendhilfe und Schule in einem Boot?“ fast mit einem ungläubigen Fragezeichen. Tatsächlich nehme ich Teile der Diskussion so wahr, dass ich eine Paartherapie empfehlen würde. Sie haben alle dasselbe Problem erkannt, wollen alle an demselben Problem arbeiten. Meine These ist: Sie haben kein Wissensproblem, alle kennen die Antworten, alle haben gute Vorschläge, es gibt gute Schulen. Hirnforscher Gerald Hüther sagt: „Das menschliche Gehirn will lernen, es kann gar nicht anders.“ Er hat aber auch bei der Untersuchung von Hirnaktivitäten von Jugendlichen im Tagesverlauf festgestellt, dass der Ort, an dem das Gehirn am wenigsten aktiv war, die Schule war. Nun möchte ich nicht wieder das System Schule bashen, sondern dazu auffordern, sich wirklich zusammen in ein Boot zu setzen. Überlegen Sie gemeinsam und sagen Sie nicht, das System Schule sei total schlecht oder die Jugendhilfe habe keine Ahnung von Schule und am besten geben wir den Eltern die Schuld. Das kann nicht funktionieren. Es funktioniert nur, indem wir uns tatsächlich alle zusammen Gedanken darüber machen, wie Schule sein müsste und wer etwas dazu beitragen kann.

Als wir uns gestern rechtliche Rahmenbedingungen überlegt hatten und über Datenschutz sprachen, ging es nach wie vor nur um Fragmente. Das eine Fragment darf nicht wissen, was das andere ist. Wenn wir aber die Denkschablone verlassen und alles als ein

Gesamtsystem betrachten, dann bewegen wir uns eher in eine Richtung, in der wir das Fragezeichen streichen können.

Kerstin Landua: Die alte Frage ständig neu – damit haben Sie völlig recht. Wir werden in uns gehen, ob wir uns alle zusammen „auf die Couch legen müssen“ oder ob es nicht doch schon genügend gute Beispiele und Vorschläge der Zusammenarbeit gibt.

Teilnehmer: Wir nähern uns ja bereits einander an, stellen aber auch immer wieder fest, dass es gar nicht so einfach ist. Die Kooperative Erziehungshilfe in Lübeck ist ein Verbund, in dem Sonderschullehrerinnen und -lehrer, Erzieher/innen und Sozialpädagogen/innen aus dem Bereich Jugendhilfe zusammenarbeiten, um die Schulen zu beraten. Es existieren jedoch zum Teil Rechtsgrundlagen, die solchen Modellen sehr im Wege stehen.

Die Eltern können für ihr Kind beispielsweise im Rahmen der Integrationshilfe nach § 35 KJHG einen Helfer anfordern, der das Kind in der Schule begleitet. Innerhalb von zwei Jahren wurden von anfangs 50 inzwischen etwa 250 dieser Maßnahmen durchgeführt, mit steigender Tendenz. Die Schule hat gemerkt, dass dahinter eine Ressource steckt, auf die sie zurückgreifen kann. Der Einsatz dieser Mittel ist zum Teil grob unsinnig. Ich sah Klassen mit vier Integrationshelfern, die völlig ungeeignet waren und im Klassenraum herumstanden und mehr störten als halfen. Einige Helfer waren für Kinder eingesetzt, die sie eigentlich nicht brauchten, nur weil die Eltern Akademiker waren und ihren Anspruch durchgesetzt hatten. Aber diese leisteten gute Arbeit und kümmerten sich um die Kinder, die sie wirklich brauchten und deren Eltern keinen Antrag gestellt hatten. Darin stecken für unsere kleine Stadt 2,6 Millionen Euro. Dieses Geld wird in der Schule dringend gebraucht. An drei Stellen erlebten wir, dass sich das Jugendamt an ein anderes Modell gewagt hat. Beispielsweise wurde vor zwei Jahren ein Budget eingerichtet und der Schule das Geld für die Integrationshilfe gegeben, so dass die Schule selbst die Helfer einsetzt. Diese Personen sind längerfristig dort tätig und werden auch ausgebildet. Das Gesetz steht dem jedoch entgegen. Der Einzelfallanspruch der Eltern wird nur indirekt wahrgenommen, aber in dem Moment, in dem ein Elternteil auf einem persönlichen Helfer für sein Kind bestehen würde, hätte das Jugendamt ein Problem.

Der gesetzliche Rahmen ist demnach falsch, er passt einfach nicht mehr. Es müsste so sein, dass diese Ressourcen, die von den Kommunen im riesigen Umfang ausgegeben werden, mit den Ressourcen der Schule zusammengelegt werden, um die Hilfen besser zu steuern und die Schule zu unterstützen, damit zumindest in der Eingangsphase der Grundschule Lehrer und Erzieher zusammenarbeiten können.

Kerstin Landua: Vielen Dank. Ich würde an dieser Stelle gern die Leipziger fragen, die sozusagen schon zwangsweise kooperieren und die Schulverwaltung und Jugendhilfe in einem Amt vereinigt haben: Funktioniert dort die Kooperation besser? Sitzen Sie tatsächlich in einem Boot?

Dr. Heike Förster, Amt für Jugend, Familie und Bildung, Leipzig: Die Schulverwaltung ist die eine Sache, die Inhalte von Schule ist eine andere. Nur das Zusammenlegen der beiden Ämter schafft noch keine Hoheit über die Inhalte oder über Lehrerkontingente. Sicher

ist das gemeinsame Amt hilfreich bei der Meldung von Schulversäumnissen, die schneller mit dem ASD kommuniziert werden können. In solchen Kontexten funktioniert das, aber ansonsten löst es das Grundproblem in keiner Weise.

Teilnehmerin: In den letzten Jahren habe ich in vielen Bereichen gearbeitet, von der Kinder- und Jugendpsychiatrie bis zur offenen Kinder- und Jugendhilfe bei einem freien Träger.

Ich erfahre hier von mehreren wunderbaren Projekten, die gut gelingen. Wir wären aber nicht hier, wenn alles überall gelänge. Wir arbeiten an den Kindern als Symptomträgern und auch mit deren Eltern. Aber letztlich ist es ein gesellschaftliches Problem. An den Schulen muss etwas passieren, Schule muss ein Bildungsort werden, zu dem Kinder (wieder) gern hingehen. Aber das können die Lehrer nicht allein schaffen. Ich sehe es als großes Problem an, dass wir die Kinder, die Benachteiligungen oder Verhaltensauffälligkeiten aufweisen, von einer Institution in die nächste stecken, als würde jeder seinen Arbeitsplatz an diesen Symptomträgern legitimieren. Mit den Eltern passiert dabei in den Schulen zu wenig. In den Kindergärten wird die Elternarbeit hingegen noch stärker in den Fokus gerückt. Weist ein Kind Verhaltensauffälligkeiten oder Benachteiligungen auf, wird es in diese Diagnostik, in jene Psychiatrie, in die nächste Einrichtung geschickt, wieder wird ein neues System aufgebaut. Damit stigmatisieren wir die Kinder und die Familien. Es muss sich gesellschaftlich für alle etwas tun. Bildung und Schule sollen praxisbezogener werden, aber wir müssen auch die Lehrer unterstützen und als Jugendhilfe mit daran arbeiten – und das nicht nur mit immer neuen Projekten und neuen Hilfen, denn das verunsichert die Kinder und die Familien und senkt ihr Selbstwertgefühl. Der erste Bildungs- und Erziehungsort ist nun einmal die Familie und daher müssten wir dort ansetzen und nicht gleich mit einer Diagnose aufwarten, um das Kind in irgendein Projekt zu stecken. Wir reden sehr viel über gut funktionierende Projekte, die sicher ihre Berechtigung haben, aber insgesamt ist es kein geschlossener Kreislauf.

Kerstin Landua: Danke für diesen Beitrag. Den drei Gesprächspartner/innen auf dem Podium möchte ich nun zum Abschluss die Gelegenheit geben, entweder einen Wunsch zu formulieren oder auch eine Erkenntnis, die Sie aus der Diskussion mitnehmen.

Carolin Krause: Meine Erkenntnis ist die, dass wir das Problem nicht wieder loswerden, aber wir können daran arbeiten, dass es uns gemeinsam mehr Spaß macht, an dem Problem zu arbeiten. Die Jugendhilfe neigt dazu, immer das große Ganze am Ende zu sehen. Man ist mit einem Problem zu einer Veranstaltung gekommen und geht mit dem ganz großen Problem, dass im Prinzip von der Wiege bis zur Volljährigkeit der Kinder so vieles nicht funktioniert, dass wir ganz früh anfangen müssen und Schule so bleibt, wie sie ist, wieder aus der Veranstaltung heraus. Überall arbeiten sehr engagierte Menschen und wir müssen alle dafür sorgen, dass die engagiert bleiben, dass auch Lehrer gern in die Schule gehen und dass sie die Kinder mögen. Bei weitem nicht jeder Lehrer schafft das sein gesamtes Berufsleben lang. Wir hätten auch darüber sprechen können, dass wir Ausstiegsmöglichkeiten für Lehrer brauchen. Man muss auch gehen können, wenn man meint, es nicht mehr zu schaffen. Wir können nur gemeinsam daran arbeiten, dass es allen mehr Spaß macht, mit diesem Problem zu leben, und es nicht zu groß werden zu lassen.

Frank Bretsch: Ich danke zunächst dafür, dass Schule die Chance hat, hier gehört zu werden. Hüther ist ein sehr intelligenter Provokateur, das nur nebenbei.

Ich nehme außerdem den Satz noch einmal auf, dass Strukturen das Problem nicht lösen. Darum holen wir uns die verantwortliche Leiterin des Sozialpädagogischer Beratungsdienst für Eltern und junge Menschen (SBE) oder des Arbeitersamariterbundes regelmäßig in die Schule, damit die Kollegen wissen, was Jugendhilfe kann und was Jugendhilfe definitiv nicht kann. Bevor man miteinander ins Gespräch kommt, ist es extrem wichtig, überhaupt erst einmal voneinander zu wissen.

Aus den Diskussionen auf dieser Veranstaltung folgt, dass vor allem eines gefordert ist: Augenhöhe in der Zusammenarbeit und der Verzicht auf die Bewertung der Arbeit des anderen, auch wenn es angesichts manch eines Misserfolges schwerfallen mag. Nur so wird eine Nachhaltigkeit in der Betreuung von Kindern und Jugendlichen erreicht.

Und zum Schluss: Schulen sind keine Blackbox, kommen Sie einfach zu uns. Sie sind willkommen. Und seien Sie auch für uns da – als Partner. Danke.

Stefan Schwall: Für mich ist es noch einmal wichtig zu betonen, dass man zwischen Bildung und Schule unterscheiden sollte. Das ist sinnvoll und das tun Sie vielleicht schon. Aus dieser Unterscheidung wird etwas Neues wachsen.

Es scheint zahlreiche intelligente Lösungen in vielen Varianten zu geben, die die verschiedenen Institutionen zusammenbringen. Das ist zunächst erfreulich, wie durch gelebte Kooperation versucht wird, institutionelle Schranken aufzulösen. Es ist sicher spannend, über die Jahre zu verfolgen, ob das erstens tatsächlich einen messbaren Effekt hervorbringt und ob das zweitens Schule verändert. Das werde ich mitnehmen und mir über die nächsten Jahre genauer anschauen.

Kerstin Landua: Ich bedanke mich ganz herzlich bei meinen drei Gesprächspartner/innen und auch bei Ihnen im Plenum für Ihre Diskussionsbeiträge und Nachfragen. Ich hoffe, es war etwas Anregendes, Interessantes und Nachdenkenswertes für Sie dabei. Vielleicht ergeben sich aus dieser Tagung Kooperationen oder Kooperationsbesuche als ein produktives Ergebnis.

Best Practice

Arbeitsgruppe 1: Das Jugendhaus OASE in Potsdam

BODO STRÖBER,
Leiter des Jugendhauses OASE, Potsdam

Einige Schulen unterscheiden sich vom normalen Schulsystem dahingehend, dass sie die schulvermeidenden Kinder und Jugendlichen als ein Problem erkennen, das etwas mit der Schule selbst zu tun hat. Sie suchen daher nach Möglichkeiten, etwas in der Schule selbst zu ändern, damit die Kinder anders in der Schule ankommen. Dazu gibt es unterschiedliche Antworten. Eine davon ist die Hoffbauer Stiftung mit dem Jugendhaus OASE, wohl wissend, dass es auf dem Weg der Innovation lange schon nicht mehr der Weg Nummer 1 ist. Das Jugendhaus OASE selektiert Jugendliche aus der Schule heraus und beschult sie anders. Das ist gut und richtig, aber auf dem Grad der Innovation eigentlich von vorgestern. Inzwischen sollte man darüber nachdenken, wie man so ein Haus wie das unsere schließen könnte. Das ist das eigentliche Ziel. Sozialarbeiter kennen diesen Gedankengang, dass man immer so arbeiten sollte, dass man sich am Ende überflüssig macht. Wenn das Jugendhaus OASE 20 Jahre besteht, müsste man sich fragen, ob das ein Grund zum Feiern oder zum Trauern ist.

Wir befinden uns in einem ehemaligen Schiffer-Kinderheim. Diese Häuser wurden gebaut, damit die Binnenschiffer sich hier an den Wochenenden mit ihren Familien treffen konnten. Um die Jahrhundertwende war dies ein beliebtes Ausflugslokal. Zu DDR-Zeiten befand sich hier ein epidemiologisches Zentrum, d. h. eine Tierversuchsstation. Im Herbst 1993 übernahmen wir das Gelände. Die Gebäude wurden entkernt. Potsdam hatte nach der Wende eine relativ bewegte Hausbesetzerszene. Viele Jugendliche kamen aus verschiedenen Teilen Deutschlands in die Stadt und hausten dort unter katastrophalen Zuständen. Zunächst richteten wir mit Hilfe von Fördermitteln Betreutes Wohnen ein, wollten zusätzlich aber eigentlich noch einen Raum schaffen, in dem in erster Linie Beschäftigungsmöglichkeiten angeboten würden. Leider konnten wir mit diesem Vorhaben nicht auf Unterstützung des Bildungsministeriums rechnen. Letztlich initiierten wir ein ganz eigenes Projekt mit Unterstützung des Arbeitsministeriums, es entstand eine Jugendwerkstatt mit mehreren verschiedenen Werkstätten. Es gibt inzwischen drei verschiedene Projektbereiche: Der erste ist die vom ESF geförderte Jugendwerkstatt Phantasia – ein Arbeitstrainingsprogramm für Jugendliche im letzten Schulbesuchsjahr. Diese werden auf eine Berufsausbildung vorbereitet und erhalten die Möglichkeit, den Abschluss der 9. Klasse zu absolvieren. Für dieses Jahr können sich die Jugendlichen vorzeitig nach Klasse 9 einschulen lassen, das ist laut Schulgesetz immer dann möglich, wenn es eine vergleichbare weiterführende Maßnahme gibt. Das heißt, wenn Jugendliche hier nicht ausreichend mitarbeiten, unterstehen sie wieder der normalen Schulpflicht. Die Jugendlichen arbeiten in der Holzwerkstatt, der Keramikwerkstatt u. a., sie verfügen über ein Bootshaus, einen Backofen usw.

Der zweite Bereich ist LEO (Lernen in der Oase) für Schulverweigerer im 9. und 10. Schulbesuchsjahr, er besteht seit 1999. Hier erhalten die Jugendlichen die Möglichkeit des Erwerbs eines qualifizierten Schulabschlusses. Unsere Einrichtung ist nicht dafür geschaffen worden, dass Jugendliche einen Schulabschluss bekommen, sie ist aber dazu da, ihnen die Möglichkeit zu geben, einen qualifizierten Schulabschluss zu erwerben. Das ist ihre eigene Aufgabe. Die Kinder und Jugendlichen, die zu uns kommen, sind, indem sie

hierher kommen, keine Schulverweigerer mehr. Sie sind Schüler. In den zwei Jahren hier bei LEO haben sie die Möglichkeit, keine Schulverweigerer zu sein. Damit beenden sie ihre Schulpflicht, ohne sich als Schulverweigerer strafbar zu machen. Es gibt durchaus Jugendliche, die sich nach wenigen Wochen, nach einigen Monaten oder auch nach einem Jahr für ein Ziel entscheiden, entweder mit der 9. Klasse die Schule zu beenden oder den Abschluss der 9. oder der 10. Klasse zu absolvieren. Wir haben dafür zu sorgen, dass die Einrichtung für die Jugendlichen auch an dieser Stelle hilfreich ist. Für das Projekt LEO bewerben sich die Jugendlichen sehr oft selbst. Mit ihnen wird ein Gesprächstermin vereinbart, zu dem sie eine Begleitperson mitbringen können, das kann die Mutter, die Freundin, der Bruder oder ein Sozialarbeiter sein. Die Eltern sind die Hilfe Beantragenden (Hilfe zur Erziehung § 27 SGB VIII), in unserem Fokus stehen natürlich zuallererst die Jugendlichen.

Das dritte Projekt – Phönix – ist 2003 als Lernprojekt „7./8. Klasse“ für jugendliche Schulverweigerer entstanden, mit dem Ziel der Reintegration in Schule. Über die Aufnahme wird i. d. R. in einem Förderausschuss entschieden, der Schwerpunkt liegt auf sozial-emotionalem Förderbedarf. Die Kinder kommen aus der Grundschule und haben den Übergang in die Sekundarstufe 1 nicht geschafft. Verhaltenspsychologische Studien belegen, dass eine echte, nachhaltige Verhaltensänderung nach eineinhalb Jahren beginnt. Kürzere Projekte würden kaum solchen Effekt erzielen. Darum sind diese Kinder zwei Jahre bei uns. Nach etwa eineinhalb Jahren entscheidet sich, ob sich tatsächlich etwas geändert hat, ob sich manifestiert, was das Kind hier gelernt hat, oder ob es in alte Verhaltensmuster zurückfällt.

Damals, als über die Einrichtung des Projekts entschieden wurde, konnte ich mir nicht vorstellen, dass ein Kind, das eine tiefe Abneigung gegen die Schule hat, nach zwei Jahren in unserem Projekt wieder zurück in die Schule geht. Ich habe mich jedoch eines Besseren belehren lassen. Das Kind erweitert hier seine Kompetenzen, mit schwierigen Situationen umzugehen. Auch Schule befindet sich in einem Veränderungsprozess und ist durchaus gewillt, mit diesen Schülern und deren Stärken und Schwächen neu umzugehen. Dies ist jedoch ein Prozess.

Wir stehen gerade in einer Beiratsdiskussion mit dem Schulamt über die Reintegration als Prozess. Kinder, die von heute auf morgen wieder in eine normale Schule gehen sollen, haben Angst davor und bleiben dort nicht lange. Die Kinder müssen langfristig darauf vorbereitet werden; der Kontakt zum Lehrer sollte vorher hergestellt werden, das Kind soll die Möglichkeit bekommen, die Schule kennen zu lernen, eventuell schon an einem Sportfest teilnehmen u. ä. Die Lehrer kommen zu uns und lassen sich erklären, wie wir mit den Kindern arbeiten. Somit kommt ein pädagogischer Austausch der Fachkräfte zustande. Diese Reintegrationsprozesse funktionieren in der Regel. Das war auch für uns neu und ist der innovationsstärkste Punkt, der m. E. zukunftsweisend ist. Hier ist eine Zusammenarbeit von Lehrkräften in einem normalen Regelschulbetrieb und den Lehr- und Lernbegleitern unseres Projekts strukturell am deutlichsten. Die Jugendlichen aus dem LEO-Programm sehen die Lehrer in der Regel nie wieder. Aber die Kinder aus dem Phönix-Projekt kommen wieder in die Schule zurück. Dadurch ist die Auseinandersetzung miteinander zwangsläufig und momentan am spannendsten, denn an dieser Stelle bewegt sich sehr viel.

Gesetzlich herrscht keineswegs Klarheit, hier reiben sich die Freiwilligkeit im Kinder- und Jugendhilfegesetz und der Zwang im Schulgesetz. Das ist ein Problem für die Ämter. Wenn ein Jugendamt einen Hilfeplan beendet, weil er nicht funktioniert, muss auch das Schulamt zustimmen. Das Jugendamt finanziert die eine Hälfte der Hilfe und die andere das Schulamt, denn das bezahlt die Lehrkräfte. Niemand kann eine Maßnahme bei uns beenden, ohne dass der jeweils andere Partner zustimmt. Dem Jugendamt oder dem Schulamt zu erklären, dass es nicht mehr allein entscheiden darf, ist mitunter nicht konfliktfrei.

Darum bildeten wir als wichtigste strukturelle Basis einen Beirat, der im Abstand von einigen Monaten zusammensitzt und dem die Direktorin der Kooperationschule, die Teamleiter aus den drei Bereichen, der Stiftungsdirektor als höchster Vertreter des Trägers, die Schulräte der Stadt Potsdam und des Kreises Potsdam-Mittelmark, die Vertreter der Jugendämter Potsdam und Potsdam-Mittelmark, eine Vertreterin der Landeskooperationsstelle Jugendhilfe-Schule, die für den Bereich Schule zuständige Vertreterin des Bildungsministeriums, der Schulträger der Stadt Potsdam und die schulpsychologische Beratung angehören – alle, die in diesem Bereich wichtig sind und Entscheidungskompetenz haben. Der Beirat bekommt die Möglichkeit, etwas für die Kinder zu tun, was außerhalb von Paragraphen und Papieren liegt. Die Vertreter im Beirat sind froh darüber, mit ganz konkreten Geschichten zu tun zu haben und nach gemeinsamen Lösungen zu suchen. Dazu müssen Einigungen erzielt werden, denn Schulgesetz und Kinder- und Jugendhilfegesetz widersprechen sich mitunter.

Unsere Zielgruppe besteht zwar aus Schulverweigerern, jedoch keineswegs aus Leistungsverweigerern. Ich selbst habe während meiner Tätigkeit keinen Leistungsverweigerer kennen gelernt. Wir treffen hier Kinder und Jugendliche an, die bereits große Persönlichkeitsschritte bewältigt haben, die zum Teil schon in der Grundschule mit Aufgaben bedacht sind, die 17- oder 18-Jährige für eine Überforderung halten. Sie sind an den familiären Schwierigkeiten nicht zerbrochen, sondern zeigen mehr oder weniger auffällig an, dass sie ein Problem haben. Jungen werden in der Regel eher auffällig und erhalten dadurch auch frühzeitiger Hilfe zur Erziehung, während Mädchen sich eher zurückziehen und man genauer hinsehen muss, um eine Belastung zu erkennen.

Das Wort „Leistungsverweigerung“ würde ich immer in Beziehung zu einem System setzen, das bestimmte Dinge erwartet und der, an den die Erwartung gestellt wird, erfüllt sie nicht. Die Verweigerung hängt mitunter mit der Art und Weise zusammen, wie die Erwartung an den Schüler gestellt wird. Da sich viele Schüler bei bestimmten Fächern/Aufgaben fragen, wozu sie das je brauchen sollten, sind unsere Lehrkräfte dazu angehalten, Situationen zu schaffen, in denen ein bestimmtes Wissen gebraucht wird. Nun hat eine Regelschule meist nicht die Möglichkeiten, über die wir verfügen: ein Gartenteich, einen Obstgarten u.a. Aber solche Gelegenheiten brauchen auch die normalen Schulen.

In unserer Arbeit sollten wir nicht nur selbst definieren, was für die Kinder und Jugendlichen hilfreich ist, sondern auch genau zuhören, was unsere Klienten eigentlich brauchen. Und wenn unsere Kinder lernen, sich Ziele zu setzen, ist es unsere Aufgabe, mit ihnen gemeinsam zu überlegen, wie sie diese Ziele erreichen können, und die Bedingungen dafür zu schaffen, dass diese Ziele erreichbar sind.

Solange aber alle Jugendlichen nur irgendwie mitgenommen werden, ist das Problem auch nur scheinbar gelöst. Wenn das System Schule auch an Stellen, an denen es tatsächlich aufgrund ihrer Struktur, ihrer Profession oder ihrer Rahmenbedingungen unfähig sein muss, kein „Stopp“-Signal gibt, welches von verantwortlicher Seite auch gehört wird, warum sollten dann andere etwas ändern? Daher ist es für die Jugendhilfe wichtig zu verdeutlichen, was sie leisten kann und was nicht.

Die Einstellung, sich helfen zu lassen und danach als jemand hier herauszukommen, der Hilfe gebraucht hat, sich diese Hilfe geholt hat und nun weitergeht, muss man zu einer Persönlichkeitsqualität erheben. Wenn zum Beispiel ein Handwerksmeister die Bewerbung eines Jugendlichen bekommt, der schulische Schwierigkeiten hatte und sich helfen ließ, erkennt er doch, dass dieser Jugendliche durch ein Tal gelaufen ist, durch das andere Jugendliche möglicherweise später noch durch müssen. Wir müssen demnach das, was wir tun, als Qualität selbst erkennen und auch beschreiben.

Natürlich müssen wir als freier Träger auch wirtschaftlich arbeiten und brauchen die Belegung. Wenn wir allerdings einen Jugendlichen bei uns halten, weil wir auf das Geld angewiesen sind, obwohl mit ihm einfach nicht mehr zu arbeiten ist, wird es nur schlimmer, weil die Qualität immer weiter absinkt und sich das bei den Eltern, dem Jugendamt und auch bei den Jugendlichen herumspricht. Dadurch entsteht erst recht ein Problem, weil man nicht mehr belegt wird. Das Jugendhaus OASE hat nicht nur drei Bereiche, weil alle drei inhaltlich wichtig sind, sondern auch, weil sie sich gegenseitig inhaltlich und strukturell unterstützen können.

In Potsdam sind wir als freie Träger in der glücklichen Situation, dass das Jugendamt unser Partner ist. Wir sprechen von „Jugendhilfe“ und meinen dabei den öffentlichen und die freien Träger. Beide haben die Aufgabe, den Jugendlichen zu helfen.

Best Practice

Arbeitsgruppe 2: Mittelschulen in München – gelebte Kooperation

Hintergründe von Schulversäumnissen und Schulvermeidung aus kinderärztlicher Sicht

DR. MONIKA REINCKE,

Teamleitung Schulgesundheitsdienst, Abteilung Gesundheitsfürsorge im Referat für Gesundheit und Umwelt der Landeshauptstadt München

Hinter vielen Attesten und Krankschreibungen der Schüler/innen verbirgt sich schulvermeidendes Verhalten, Schulabsentismus oder wie man das nennen will. Es gibt zahlreiche Definitionen und Begriffe:

- **Schulabsentismus/Schulfehlzeiten/Schulversäumnisse:**
 - Fernbleiben von der Schule.
- **Schulverweigerung/schulvermeidendes Verhalten:**
 - Schulschwänzen,
 - Schulangst,
 - Schulphobie,
 - Fernhalten von der Schule,
 - Schulvermeidung bei Psychose.

Unter psychiatrischem Blickwinkel wird zwischen Schulangst und Schulphobie unterschieden.

Bei der Schulangst ...

- besteht eine Angst vor der Schulsituation oder den mit ihr verbundenen Umständen,
- liegen die Probleme in der Schule,
- bestehen Schwierigkeiten mit Mitschüler/innen oder Lehrkräften (Überforderung, Hänseleien/Mobbing wegen körperlicher Auffälligkeiten/Behinderungen/ADHS, Asperger-Syndrom),
- können Gewaltübergriffe vorgekommen sein,
- geben die Kinder/Jugendlichen körperliche Beschwerden an (die nicht am Wochenende/in den Ferien auftreten!),
- wissen die Eltern vom Fehlen in der Schule,
- kann das Kind/Jugendlicher überfordert sein (Teilleistungsstörungen),
- können Eltern zu hohe Erwartungen haben,
- **müssen die Auslöser durch kritische Beobachtung geklärt werden,**
- **ist eine Leistungsdiagnostik erforderlich,**

- **ist die Schule (Schulsozialarbeit) zur Klärung und Behebung besonders gefordert.**

Bei Schulphobie ...

- liegt eine Emotionalstörung mit Trennungsangst vor,
- liegen die Probleme in der Familie (Krankheit, Todesfälle, Scheidung), familiäre Konflikte,
- besteht häufig eine sehr enge Mutter/Kind-Bindung, Überprotektion (besondere Risikogruppe chronisch Kranke und behinderte Kinder),
- stehen heftige körperliche Beschwerden der Kinder/Jugendlichen in der Trennungssituation im Vordergrund,
- kommt es zum sozialen Rückzug,
- wissen die Eltern vom Fehlen in der Schule,
- besteht eine ängstliche, depressive Symptomatik,
- liegt häufig keine Lernstörung vor,
- **sollte es keine Toleranz von Fehlzeiten geben und keine Sonderregelungen,**
- **ist eine psychiatrische Diagnostik/Psychotherapie erforderlich (mit anfänglichem stationären Aufenthalt),**
- **ist Elternberatung, Familientherapie erforderlich,**
- **ist Wiedereingliederungshilfe (Schulsozialarbeit) erforderlich.**

Beim Schulschwänzen ...

- sprechen wir von einer Störung des Sozialverhaltens,
- wissen die Eltern nichts vom Fehlen in der Schule, die Schüler/innen halten sich eher nicht zu Hause auf,
- gibt es Probleme in der Familie, Vernachlässigung,
- zeigen Schüler/innen häufig dissoziales, disziplinloses, oppositionelles Verhalten und fehlende Regelakzeptanz,
- hat die Peergroup große Bedeutung,
- besteht oft eine frühe Bindungsstörung,
- liegt häufig eine Lernstörung vor und eingeschränkte Leistungsbereitschaft,
- geben die Kinder/Jugendlichen – rückwirkend – körperliche Beschwerden an,
- ist frühes Handeln wichtig; keine Toleranz,
- muss eine psychische Störung bzw. psychotherapeutische Behandlungsnotwendigkeit abgeklärt werden,
- braucht es Einbindung der Schulsozialarbeit, Konfliktberatung, Elternarbeit,
- braucht es Unterstützungssysteme (Verhaltensvertrag).

Beim Fernhalten von der Schule ...

- sind die Schüler/innen lernwillig, gerne in der Schule,
- sind die Eltern direkt verursachend (Kinder müssen zu Hause „arbeiten“),
- können die Eltern psychisch krank sein (Münchhausen by proxy Syndrom),
- liegt eine eingeschränkte Erziehungskompetenz vor,
- **ist das Einschalten vom Jugendamt bzw. Familiengericht vorrangig (Kindeswohlgefährdung!)**

Bei beginnender psychischer Erkrankung ...

- kommt es zum sozialen Rückzug,
- bestehen häufig Schlafstörungen, Zwänge, Grübeln,
- fallen die Leistungen ab,
- haben die Kinder/Jugendlichen körperliche Beschwerden (Appetitlosigkeit, Abgeschlagenheit),
- wissen die Eltern vom Fehlen in der Schule,
- **ist eine kinder- und jugendpsychiatrische Abklärung/Behandlung erforderlich,**
- **sollte eine Suchterkrankung ausgeschlossen werden (Computersucht, Drogen, Alkohol).**

Was wird bei einem Schulversäumnis vermieden?

Bei der Schulangst wird die soziale Situation in der Schule vermieden, bei einer Schulphobie hingegen die Trennungssituation, die Trennung von den Bezugspersonen zu Hause. Beim Schulschwänzen werden Anstrengung, Leistung, Regeln und Misserfolg vermieden.

Best Practice

Arbeitsgruppe 2: Mittelschulen in München - gelebte Kooperation

Eckpunkte der Kooperation

HARTMUT KICK,
Stellvertretender Leiter des Sachgebiets Jugendsozialarbeit im Stadtjugendamt
Sozialreferat der Landeshauptstadt München

Hintergrund

Im Jahr 2008 gab es in München schwere Gewaltvorfälle von Jugendlichen gegenüber anderen Jugendlichen oder gegenüber Erwachsenen. Das wurde einerseits zu einem Wahlkampfthema, andererseits zum Anlass genommen, sich ernsthaft für eine Veränderung stark zu machen. Vor allem die Jugendhilfe wurde aufgefordert, solche Vorfälle zu verhindern. Alle Gewalttaten verhindern können wir nicht, aber wir können versuchen, im Vorfeld von extensiver Gewalt genau hinzuschauen. In dieser Zeit setzte das Bewusstsein dafür ein, dass wir nicht nur versäult denken dürfen, sondern dass alle Dienste, die mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, gemeinsam als Stadtgesellschaft zusammenarbeiten müssen, um optimale Hilfen zu gewähren.

Meine Aufgabe war es, die Biografien von jugendlichen Gewalttätern auszuwerten. Wir stellten bei vielen Fällen massive Schulversäumnisse in der Vergangenheit fest. Es zeigte sich ein deutlicher Zusammenhang. Fast alle, die durch Gewalttaten auffielen, hatten eine schwierige Vorgeschichte. Das machte deutlich, dass es sehr wichtig ist, frühzeitig und koordiniert hinzuschauen und zu reagieren.

Vor diesem Hintergrund sollte eine gemeinsame Vereinbarung zwischen Schulamt, dem Stadtjugendamt und dem Referat für Gesundheit und Umwelt geschlossen werden, um am Problem der Schulversäumnisse gemeinsam mitzuwirken. Es ist sicher nachvollziehbar, dass dies nicht so einfach ist, da München keine kleine Stadt ist. In München leben inzwischen 1,4 Millionen Einwohner. Es gibt viele unterschiedliche Zuständigkeiten, die nun zusammenwirken müssen. Wir haben 13 Sozialbürgerhäuser, in die das Stadtjugendamt München aufgeteilt ist, 11 Schulräte, 13 Schulärztinnen. Wir kooperieren auf drei verschiedenen Ebenen. Jährlich findet ein Treffen der Führungsebene statt. Außerdem gibt es in München 130 Grundschulen, 44 Haupt- bzw. Mittelschulen und 15 Förderschulen. Alle Beteiligten sollen nun gemeinsam wirksam handeln!

Neben den von uns ausgewerteten Fällen von Gewalt beweisen viele Untersuchungen einen Zusammenhang zwischen Schulversäumnissen und Delinquenz¹. Das DJI hat straffällige und im Vergleich dazu nicht straffällige Jugendliche zu ihrer Schulvergangenheit befragt. Die delinquenten Jugendlichen wiesen deutlich häufiger Schulversäumnisse auf als die Vergleichsgruppe. Allerdings werden nicht alle Kinder mit schulvermeidendem

¹ u.a. DJI: Projekt "Netzwerk Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung" 01.11.2002 bis 31.10.2005; Rat für Kriminalitätsverhütung in Schleswig-Holstein: Schulabsentismus. Konzept zur Kriminalitätsverhütung (2007)

Verhalten automatisch Straftäter. Schulversäumnisse sind für die Jugendhilfe auf jeden Fall ein wichtiger Indikator für Unterstützungsbedarfe.

Auffällig bei der Analyse der Hilfeverläufe war auch, dass es zu Abbrüchen bei den Übergängen zwischen den verschiedenen Schul- und Hilfesystemen kam. Durch mehrmalige Schulwechsel, daraus folgenden Abbrüchen in den Hilfen, negative Erfahrungen mit der Schule sowie zusätzliche familiäre Probleme geht häufig der Kontakt zum Jugendlichen verloren. Übergänge können demnach zu Abbrüchen führen. Das macht eine Optimierung der Hilfen umso notwendiger. Das Referat für Gesundheit und Umwelt sieht einen verstärkten Bedarf, Schulen beim Thema „Gesundheit“ und auch in Bezug auf Schulversäumnisse zu unterstützen.

Die Zielsetzung der Optimierung:

- Die Zusammenarbeit der Institutionen wird systematisiert.
- Herangehensweisen der Institutionen werden geklärt.
- Jugendliche bekommen verbindliche Hilfestellung.
- Die Hilfe bei Schulversäumnissen beginnt früher.
- Die Diagnostik wird für das Thema sensibilisiert.
- Schnittstellen und Funktionen sollen klar sein, deshalb ist eine Handreichung für ein gemeinsames verbindliches Vorgehen sinnvoll.

Die Entwicklung der Zahlen im Bereich der Schulversäumnisse wird kontinuierlich beobachtet.

Handreichung für alle beteiligten Professionen

Auf Anregung der Jugendamtsleiterin wurde eine **Handreichung**² mit Vertreterinnen und Vertretern des staatlichen Schulamtes, des Schul- und Kultusreferates, des Referates für Gesundheit und Umwelt und der Regierung von Oberbayern erstellt. Diese enthält:

- Klare Darstellung, wer was wann macht,
- Orientierung an drei Eskalationsstufen,
- Unterschriften von allen Beteiligten.

Die Handreichung soll zu mehr Verbindlichkeit im Handeln führen.

² Landeshauptstadt München (2009): Schulversäumnisse. Download unter:
<http://www.regierung.oberbayern.bayern.de/aufgaben/schulen/grundhaupt/besonders/06828/index.php>

Die Eskalationsstufen

Erste Stufe

Die erste Stufe ist durch vereinzelt, insbesondere unentschuldigtes Fehlen „weniger als fünf Tage pro Halbjahr“ gekennzeichnet, wobei wir die Fehltage nicht nur an der Tatsache messen, ob sie entschuldigt sind oder nicht. Mitunter liegen Atteste vor, die Anlass für Zweifel bieten.

Dafür sind folgende Maßnahmen vorgesehen:

- Gespräche mit Schüler/Schülerin,
- Gespräch mit Eltern,
- Gespräch im Lehrerkollegium.

Wirkungsfeld: Die Schule handelt eigenständig.

Zweite Stufe

Die zweite Stufe beginnt bei regelmäßigem Fehlen „ab zwei Tagen im Monat“, insbesondere unentschuldig, sowie bei Hinweisen auf Leistungsabfall, Erkrankung, Verhaltensänderung.

Maßnahmen sind hier:

- Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeit, auch mit den Schulärztinnen und den Schulpsychologen,
- Die Verantwortung für die Jugendhilfe liegt zunächst bei der Schulsozialarbeit (wenn nötig, vor allem, wenn es Anhaltspunkte für eine Gefährdung gibt, wird die Bezirkssozialarbeit miteinbezogen).

Wirkungsfeld: Wenn unentschuldig nicht am Unterricht teilgenommen wird, kann ein Bußgeld erhoben werden. Die Schule macht eine Meldung an die Bußgeldstelle. Dies ist jedoch nur im Zusammenspiel mit den anderen Maßnahmen sinnvoll.

Dritte Stufe

Häufiges Fehlen ab vier Tagen im Monat, Hinweise auf Erkrankung, Veränderung des Verhaltens, Leistungsabfall und/oder gewichtige Anhaltspunkte auf Kindeswohlgefährdung kennzeichnen die dritte Eskalationsstufe.

Sie erfordert folgende Maßnahmen:

- unbedingt notwendig ist die Zusammenarbeit mit der Bezirkssozialarbeit,
- Zusammenarbeit mit den Schulärztinnen,
- Eltern werden von der Schule einbezogen.

Wirkungsfeld: Aktion geht in die Breite, setzt das volle Hilffssystem ein, da eine Kindeswohlgefährdung vorliegen kann. Sinnvoll ist hier auch die Einbeziehung des Projekts „2. Chance“. Wichtig ist auch hier die frühzeitige Einbindung der Jugendhilfe und des Gesundheitsbereichs. Das ist allerdings auch eine Ressourcenfrage.

Ausblick

Die Handreichung und die Broschüre wurden an alle wichtigen Adressaten im Gesundheitsdienst, in der Jugendhilfe und in den Schulen verteilt. Daneben haben wir in den Schulen unsere Sozialbürgerhäuser mit den entsprechenden Ansprechpartnern bekannter gemacht und alle wichtigen Informationen, die im Zusammenhang mit Schulversäumnissen interessant sein könnten, in einer Empfehlung für alle Grund-, Haupt und Förderschulen zusammengefasst. Dazu gehört auch eine Tabelle mit Hinweisen zur Wahrnehmung und Beurteilung gewichtiger Anhaltspunkte einer Kindeswohlgefährdung nach dem § 8a SGB VIII.

Zudem sind von den Schulärztinnen Auffälligkeiten bei Schulkindern und Jugendlichen, die auf eine Erkrankung, Misshandlung oder Vernachlässigung hinweisen, erarbeitet worden. Hier sind tabellarisch verschiedene körperliche Symptome aufgeführt. Diese Auflistung ist nicht ganz vollständig, gibt aber Aufschlüsse darüber, welche Hintergründe bestimmten Symptomen zugrunde liegen könnten.

Die Münchener Polizei hat ebenfalls ihre Maßnahmen, Schulschwänzer aufzugreifen und Schulen zu unterstützen, wenn Schulversäumnisse vorkommen, aufgelistet.

Am Anfang der Broschüre steht die Kooperationsvereinbarung, am Ende findet sich eine Beschreibung des Projekts „Die 2. Chance“. Somit sind alle wichtigen Aspekte zum Thema Schulversäumnisse kompakt zusammengefasst.

Wichtig sind gemeinsame Absprachen und ein gemeinsames Vorgehen sowie Dokumentation und Informationsaustausch im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten. Das Referat für Gesundheit und Umwelt hat eine Fachtagung zum Thema durchgeführt. Weitere Fachveranstaltungen sollen folgen. Schulversäumnisse und die Zusammenarbeit werden weiter beobachtet, das Verfahren soll evaluiert und an die Erfahrungen angepasst werden.

Interessant sind an dieser Stelle die Zahlen der Münchener Polizei. Die Münchener Polizei ist in Supermärkten, Einkaufszentren usw. unterwegs und achtet dabei insbesondere am Vormittag auf herumlungernde Jugendliche und Kinder. Zum anderen unterstützt die Polizei die Schule, indem sie die von der Schule als Schwänzer gemeldeten Schüler zur Schule bringt.

Die Broschüre wurde zum Ende des Schuljahres 2008/09 herausgegeben. In diesem Schuljahr hatten wir die größte Zahl der polizeilichen Eingriffe. Wir hoffen, dass die Broschüre dazu geführt hat, dass es weniger werden, können die Zahlen jedoch nicht 1:1 in den Zusammenhang mit der Broschüre bringen. Auf jeden Fall haben wir eine größere Sensibilisierung für dieses Thema erreicht. Das ist bereits an der großen Nachfrage nach der Broschüre zu bemerken. Wenn der erneute Anstieg der Aufgriffe der Münchener Polizei wirklich der Gradmesser sein sollte, müssen wir inzwischen noch aufmerksamer werden und am Thema weiterarbeiten, eben weil die Zahlen wieder ansteigen.

Best Practice

Arbeitsgruppe 2: Mittelschulen in München - gelebte Kooperation

Fallbeispiele

In der Arbeitsgruppe wurden **den Teilnehmenden** folgende **Fälle zur Diskussion** gestellt:

Sabrin

Sabrin, 10 Jahre, stammt aus einer tunesischen Familie. Ihre Mutter leidet seit Geburt an einer chronischen Kehlkopfschwäche (sie war selber ein Zwilling, der andere Zwilling verstarb bei der schweren Frühgeburt). Die Krankheit führt dazu, dass die Mutter sehr schwer atmet. Der Vater hat eine nicht näher bezeichnete psychische Erkrankung, die dazu führt, dass er arbeitsunfähig ist und regelmäßig Medikamente nehmen muss. Sabrins kleine Schwester besucht eine Förderschule.

Sabrin hatte schon in der Grundschule viele Fehlzeiten. Wegen sehr guter Schulleistungen erhielt sie eine Gymnasialempfehlung und wurde bei einem großen Münchner Schulzentrum für das Gymnasium angemeldet. Im September 2011 besucht Sabrin einige Tage das Gymnasium, weigert sich dann aber, weiter dorthin zu gehen. In der Annahme, dass „die Schule zu groß“ sei, meldet die Mutter sie ab und bei der zuständigen Sprengel-Mittelschule (= Hauptschule) an. Dort erscheint Sabrin nicht ein einziges Mal, es werden Krankheitsatteste einer Nervenärztin für Erwachsene ohne Angabe einer Diagnose vorgelegt.

Ende Oktober wendet sich der Rektor an Sie (Schulsozialarbeit) und zeitgleich an die zuständige Schulärztin mit der Bitte um Unterstützung in diesem Fall.

Alexander

Alexander, 14 Jahre, lebt als einziges Kind bei seiner (deutschen) Mutter, der Vater (aus Thailand) hat sich, als Alexander 8 Jahre alt war, von der Familie getrennt und lebt inzwischen wieder in Thailand. Mutter und Sohn haben sehr unter der Trennung gelitten, die Mutter hat nun seit einiger Zeit wieder eine gute Vollzeit-Arbeitsstelle, wo sie Halt findet und auf die sie finanziell angewiesen ist. Alexander hat nach der Grundschule zunächst eine Realschule besucht, musste dann aber auf die Mittelschule (= Hauptschule) wechseln. Jetzt besucht er die 7. Klasse. Er hat viele Fehlzeiten wegen Kopf- und Bauchschmerzen und häufiger Infekte. Meist bringt er Atteste vom Kinderarzt (immer desselben). Seine Schulleistungen lassen nach. In der Familie ist bereits aufgrund der Vorgeschichte eine ambulante Erziehungshilfe (männlich).

Der Klassenlehrer wendet sich an Sie (Schulsozialarbeit) und zeitgleich an die zuständige Schulärztin mit der Bitte um Unterstützung in diesem Fall. Zur ersten Vorstellung bei der Schulärztin (an neutralem Ort, nicht in der Schule) kommt Alexander ohne seine Mutter.

Für beide Fälle wurden die Fragen diskutiert:

- Welche Art des Schulversäumnisses liegt hier vermutlich vor (mögliche Ursache)?
- Weiteres Vorgehen? Wer sollte was unternehmen? (Schulsozialarbeit, Lehrkräfte, Schulleitung, Gesundheitsdienst) unter besonderer Berücksichtigung von

- a. Kooperations-Möglichkeiten,
- b. regionalen Besonderheiten.
- Wo sehen Sie in der Vorgeschichte Chancen für eine Intervention? Wer müsste tätig werden?
- Worauf muss unbedingt geachtet werden?

In München wurden die beiden Fälle innerhalb der Kooperationsnetze wie nachfolgend beschrieben bearbeitet und gelöst.

„Auflösung“ Fallbeispiel Sabrin:

- Schulsozialarbeit: Gespräch mit Mutter, Kind, Lehrerin, Angebot eines niederschweligen Schulversuches,
- Schulärztin: Untersuchung und Gespräch an neutralem Ort, Kontaktaufnahme mit Nervenärztin,
- Einleitung einer ambulanten kinderpsychiatrischen Vorstellung und Psychotherapie, gleichzeitig Hilfe bei der Anmeldung zum (teil)stationären Aufenthalt in einer kinderpsychiatrischen Klinik,
- Gleichzeitig Kontaktaufnahme mit Bezirkssozialarbeit (BSA),
- Tagesklinischer Aufenthalt mit Beschulung in einer kinderpsychosomatischen Klinik April 2012 bis Ende Juli 2012,
- Vor Entlassung Kontakt mit der behandelnden Psychologin und BSA
- Seit September 2012 Besuch der Orientierungsstufe (Ganztagesklasse), gleichzeitig ambulante Psychotherapie (zweimal in der Woche) und Betreuung durch BSA,
- Februar 2013: regelmäßiger Schulbesuch, sehr gute Schulleistungen, Freundinnen, weiter psychotherapeutische Begleitung nötig (Stress-Situation: anstehender Land-schulheim-Aufenthalt).

„Auflösung“ Fallbeispiel Alexander

- Schulsozialarbeit: nicht angesprochen von Seiten des Klassenlehrers,
- Schulärztin: Kontakt mit Mutter, Kinderarzt, Lehrer, Ambulanter Erziehungshilfe (AEH),
- Organische Abklärung, Diagnose Somatoforme Störung,
- Schulärztliche Attestpflicht,
- Durch Zusammenwirken aller Akteure besserer Schulbesuch und vermehrte Freizeitaktivität (HipHop),
- Versetzung in 8. Klasse,
- Mitte 8. Klasse Ende der AEH, gleichzeitig verminderte Wachsamkeit der Schule den schulärztlichen Attesten gegenüber,
- Trotz schlechter Schulleistung Versetzung in 9. Klasse (10.Schulbesuchsjahr, keine Schulpflicht mehr),

- Mutter meldet sich, da sie die Unterbringung des Jungen in einer Wohngruppe „beantragt habe“ und bittet um Unterstützung,
- Erneute Kontaktaufnahme mit Schule, Schulsozialarbeit, BSA,
- Noch vor dem Halbjahreszeugnis Schulausschluss ohne jeden Abschluss wegen „unentschuldigtem Fehlen“.

Take-home-Messages für die Arbeitsgruppe:

- Kooperation bedeutet frühzeitige Einbindung aller beteiligten Akteure.
- Aufgaben und Rollen müssen klar benannt werden und abgegrenzt sein.
- Ideal sind strukturell verankerte Vorgehensweisen, z. B. in einer Kooperationsvereinbarung.
- Schweigepflicht und Datenschutz müssen sorgfältig beachtet werden.

Best Practice

Arbeitsgruppe 3: Das Projekt „Berufsvorbereitungsreife“ Gelingende Reintegration an Schulen – Das Berufsvorbereitungsjahr für Schulverweigerer

DR. HEIKE FÖRSTER,

Leiterin der Abteilung Planung und Fachaufsicht, Amt für Jugend, Familie und Bildung der Stadt Leipzig

OSTD THOMAS GRAUPNER,

Berufliches Schulzentrum 7 der Stadt Leipzig

Bereits in der Vorbereitung dieser Tagung überlegten wir, welche Altersspanne wir beim Thema Schulverweigerung im Blick haben, und kamen zu dem Schluss, dass die älteren Schüler oftmals weniger Beachtung finden. Im Ansatz beginnen wir eher in der 6. bis 8. Klasse. Im Kontext der Berufsvorbereitungsjahre wird das Problem der Schulverweigerung zwar massiv, aber kaum thematisiert. Wir haben uns den älteren Schülern gewidmet, da im Beruflichen Schulzentrum der Stadt Leipzig innovative Ideen umgesetzt werden, um an die Schüler heranzukommen, die ins Berufsvorbereitungsjahr geschickt bzw. „abgelegt“ werden und sich kaum jemand um diesen Übergang kümmert. Es ist für die Kommune wichtig, dass diese Jugendlichen in den Systemen bleiben und vielleicht sogar einen guten Übergang ins Erwerbsleben schaffen. Gelingt das nicht, verlieren wir diese Jugendlichen wahrscheinlich völlig.

In Leipzig gibt es zwei Schulverweigererprojekte für insgesamt 36 Schüler. Das ist für die Stadt Leipzig mit 500.000 Einwohnern nicht sehr viel, hat aber wie so oft mit der Finanzierung zu tun. Daher sind wir für alle innovativen Lösungen in den Schulen selbst sehr dankbar, denn Jugendhilfe kommt häufig erst sehr spät an die Zielgruppe heran. In den letzten Jahren wurde von Seiten der Jugendhilfe viel im Bereich der Schulsozialarbeit entwickelt. Alle Mittelschulen und Förderschulen wurden mit Schulsozialarbeitern ausgestattet, in den Grundschulen wurde damit begonnen, um früher auf schulverweigerndes Verhalten von Kindern reagieren zu können, ohne ständig neue Projekte ins Leben zu rufen.

Das Berufliche Schulzentrum 7

In unserem Beruflichen Schulzentrum lernen 1.250 Auszubildende in den verschiedenen Berufsgruppen an drei verschiedenen Standorten (**Abbildung 1**), davon kommen 1.190 regelmäßig und erreichen gute Abschlüsse als Facharbeiter und Gesellen. Allerdings gelingt das nicht bei allen jungen Menschen, die unser Schulzentrum besuchen. Anfangs befassten wir uns als Schule noch nicht intensiv mit dieser Problematik, aber die jungen Menschen, die von Schule so gar nichts mehr hören wollten, teilweise sogar Angst vor der Schule hatten, haben uns doch nachdenklich gestimmt. Heute ist es als ein Problem bei uns angekommen.

Standorte		
		
Stammschule:	Außenstelle 1:	Außenstelle 2:
An der Querbreite 8 04129 Leipzig	Tauchaer Straße 188 04349 Leipzig	Neustädter Straße 1 04315 Leipzig
Telefon: 0341 904530 Telefax: 0341 9045310	Telefon: 0341 92815211 Telefax: 0341 92815225	Telefon: 0341 649730 Telefax: 03416497324
1250 Auszubildende 70 Lehrer	seit 01.02.2011 Regionales Kompetenzzentrum für Elektrotechnik und IT-Berufe	

Abbildung 1

© Thomas Graupner

Die Schüler, die wir in unser Projekt aufnehmen, haben die Schule bereits jahrelang nicht mehr regelmäßig besucht. Darum haben wir uns bewusst der auf dieser Tagung bereits gestellten Frage: „Lohnt es sich, an die Schule zurück zu kommen?“ gewidmet und auch den Ort „Schule“ für das Projekt gewählt. Daneben gibt es einige Schulverweigererprojekte, die außerhalb der Schule tätig sind. Wir wollten an der Schule eine Klasse mit den Mitteln bilden, die Schule bietet. Dazu suchen wir uns Partner, die uns unterstützen. Nach unserer Erfahrung gibt es nicht *das* Mittel, das für alle gilt. Einige Schüler, von denen wir den Eindruck hatten, dass sie gut wieder angekommen sind, blieben plötzlich weg, andere wiederum entwickelten sich überraschend positiv.

Ein Standort liegt im Leipziger Osten, ein Stadtteil mit dem höchsten Anteil an Migranten und an SGB-II-Empfängern. Dort leben viele Kinder und Jugendliche, deren Eltern über mehrere Jahre nicht am Erwerbsleben teilgenommen haben. Das bringen die Jugendlichen als Erfahrung mit. An diesem Standort steht eine wunderschöne alte Schule, die teilweise von den Schüler/innen selbst gestaltet wird. Daher haben wir uns entschlossen, unser Projekt in der Schule stattfinden zu lassen. Die Jugendlichen sehen, was Schule, vor allem der Wechsel von der allgemeinbildenden Schule zur Berufsschule, alles bedeuten kann. Der Übergang kann zur Krise werden, aber auch einen individuellen Gewinn für jeden Jugendlichen bringen.

Unser Projekt richtet sich an berufsschulpflichtige Jugendliche ohne Schulabschluss mit aktivem schulaversiven Verhalten. Das Schulsystem in Sachsen ist zweigliedrig (**Abbildung 2**). Es herrscht eine neunjährige allgemeine Schulpflicht, danach spricht man von

einer Berufsschulpflicht, die mindestens ein Jahr bzw. so lange gilt, wie der Ausbildungsvertrag der ersten Ausbildung läuft.

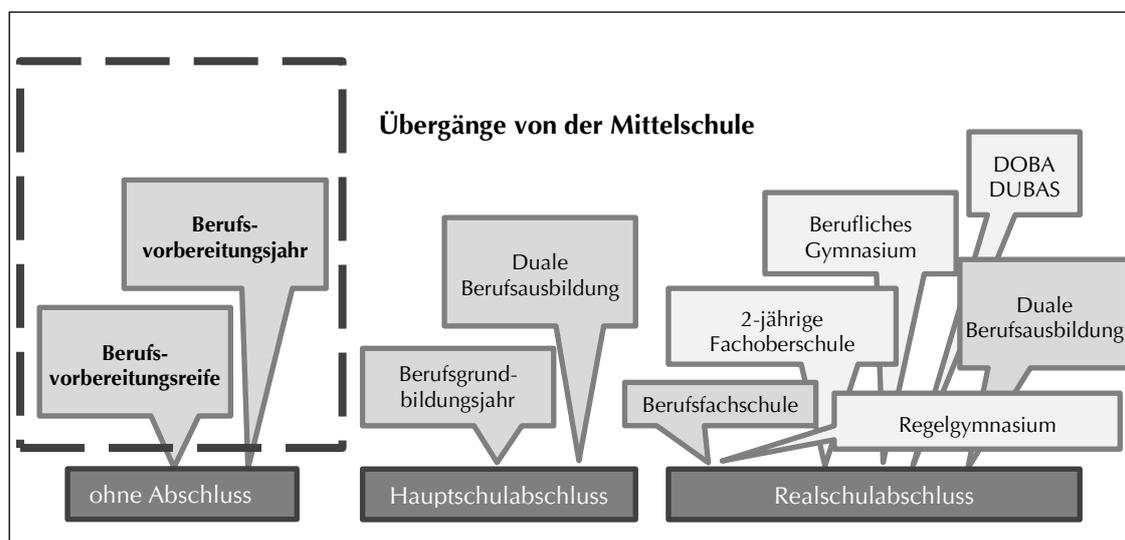


Abbildung 2

© Thomas Graupner

Ein junger Mensch hat neun Jahre allgemeine Schulpflicht hinter sich gebracht, mit seinen Erfahrungen und der sich daraus ergebenden Haltung, dass er endgültig nichts mehr von der Schule wissen will, teils aus Überdruß, teils tatsächlich aus Angst. Bei der Angst spielt Erfahrung mit Mobbing eine große Rolle, ein Problem, auf das Schule nicht ausreichend reagiert hat. Diese Jugendlichen brauchen jemanden, der ihnen aktiv zuhört. Oft haben sie sich selbst schon aufgegeben, ebenso wie deren Eltern und Lehrer sie schon aufgegeben haben. Mitarbeiter des Jobcenters Leipzig traten an uns heran und berichteten von etwa 50 Kindern, deren Eltern vom Jobcenter betreut werden – mit dem Hinweis darauf, dass diese Kinder erwartungsgemäß ihre nächsten Kunden werden. Diese Erfahrung hätten sie seit Jahren gemacht.

Darum haben wir uns mit dem Jobcenter Leipzig, der Sächsischen Bildungsagentur Regionalstelle Leipzig, Stadt Leipzig – Amt für Jugend, Familie und Bildung sowie Internationaler Bund (Schulverweigerung – Die 2.Chance) zusammengesetzt. Es stand für uns fest, dass es nicht mit einem befristeten Projekt getan ist, das irgendwann wieder ausläuft. Vor diesem Hintergrund gründeten wir vor zwei Jahren das Projekt „Berufsvorbereitungsreife“ für Schulverweigerer am Standort Neustädter Str. 1. Die besondere Klasse besteht aus 12 Schülern, die keinen Schulabschluss haben.

Die Schüler müssen sich für das Berufsvorbereitungsjahr bewerben, aber nicht alle Jugendlichen kommen an. Das Berufsvorbereitungsjahr kann in ein- oder zweijähriger Form absolviert werden. In diesem Bildungsgang kann man einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschluss nachholen. Für einige Jugendliche reicht diese Zeit jedoch nicht aus, vor allem, wenn sie bereits längere Zeit keine Schule mehr besucht haben. Daher schalten wir diesem Berufsvorbereitungsjahr ein Schuljahr vor. Dieses nannten wir „Berufsvorbereitungsreife“.

Ziele, Konzept und Arbeitsweisen des Projekts „Berufsvorbereitungsreife“ für Schulverweigerer

Das erste Schuljahr hat das Erreichen der Reife für das Berufsvorbereitungsjahr zum Ziel. Letztendlich erreichen diese Jugendlichen einen Abschluss, der dem regulären Hauptschulabschluss gleichgestellt ist. Wesentlich wichtiger ist der Abschluss eines Ausbildungsvertrags. Eine Firma kann einen Ausbildungsvertrag auch ohne vorliegenden Hauptschulabschluss schließen.

Aus diesem Grund widmen wir dem Anschluss immer mehr Aufmerksamkeit. Dabei haben wir mit Handwerkern gute Erfahrungen gemacht. Es sind Handwerker, die über besondere soziale Kompetenz verfügen und die Jugendlichen auch in andere Aktivitäten einbinden, zum Beispiel Sport. Es zeichnet sich zurzeit in Sachsen eine Entwicklung ab, dass es tausende Ausbildungsplätze mehr gibt als Schulabgänger, außerdem sind viele Ausbildungsabbrüche zu verzeichnen. Daher denken viele Firmen um und bemühen sich um Ausbildungswillige. Inzwischen führen wir auch Fortbildungen für Ausbilder der Handwerksunternehmen durch, damit die Ausbilder für die Arbeit mit den Jugendlichen befähigt werden. Die Ausbildungsbetriebe müssen unsere Partner sein. Nicht nur die Schule muss sich ändern, auch die Ausbilder müssen die Zusammenarbeit mit den Jugendlichen überdenken.

Unser Projekt beinhaltet drei wesentliche Aspekte:

- Schule als Lernort,
- außerschulische Partner,
- Konzeptarbeit.

In einer Schule als Lernort benötigt man natürlich Lehrer. An unserer Schule arbeiten vor allem Fachlehrer für Elektrotechnik, IT und Gestaltungsberufe. In Gesprächen mit den Leitern der verschiedenen Beruflichen Schulzentren machte ich deutlich, dass wir für das Projekt Pädagogen mit sehr guten sozialen Kompetenzen benötigen. Inzwischen lehren in der Projektklasse freiwillig Lehrer aus verschiedenen Schulstandorten Leipzigs. Es war sehr wichtig, dass diese Lehrkräfte sich selbst dazu entschieden haben. Mit diesen Lehrern ist auch eine Beziehungsarbeit möglich, die wesentlich zum Gelingen des Projekts für die Jugendlichen beiträgt.

Die Lehrer an unserer Schule haben bisher den vorliegenden Lehrplan für das Berufsvorbereitungsjahr in Sachsen zu Grunde gelegt. Hier in unserem Projekt ist jedoch auch Kreativität gefragt, um Lehrpläne umzubauen. Wir führen jeden Freitag Beratungsrunden mit allen Lehrern durch, um die entsprechenden Ideen zu sammeln und abzugleichen. Für diese Arbeit wurden von der Sächsischen Bildungsagentur in Leipzig zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt.

Die außerschulischen Partner hatte ich bereits genannt. Das Jobcenter Leipzig hat leider aus Mangel an Ressourcen seine Mitarbeit wieder beendet. Die Mitarbeiter hatten den ersten Impuls gegeben und im ersten Jahr mit den Jugendlichen Integrationsvereinbarungen geschlossen, die diese mit Rechtsfolge einhalten mussten, sehen aber diese Jugendli-

chen nicht als ihre Zielgruppe an. Die Zusammenarbeit mit dem Jobcenter Leipzig wäre für den weiteren Erfolg sehr förderlich.

Der Internationale Bund mit seinem Projekt „Die 2. Chance“ ist für das Casemanagement zuständig und stellt eine Sozialarbeiterin für die Gruppe der Jugendlichen. Sie kennt die Schüler, nimmt an den Beratungen teil, spricht mit dem ASD und führt eine Eingangsdiagnostik mit den Jugendlichen durch.

Außerschulische Partner sind selbstverständlich auch die Personensorgeberechtigten, obwohl bei dieser Gruppe von Jugendlichen nur wenige Personensorgeberechtigte ein Interesse an einer engen Zusammenarbeit haben. Ich halte es für eine große Leistung eines Jugendlichen, wenn er morgens pünktlich in der Schule sitzt und er der Einzige in der Familie ist, der früh aufsteht. Das Lehrerteam besucht im laufenden Schuljahr Fortbildungen nach einem eigenen Konzept. Einen Schwerpunkt bilden die regelmäßigen Fallberatungen mit Unterstützung von Experten.

Als weiterer Kooperationspartner wurde RWE Vertrieb AG gewonnen. RWE Vertrieb führt eine „Bildungsinitiative Energie“ durch, die thematisch nahe an der Elektrotechnik liegt. Mit deren Hilfe können wir mit Themen wie „Erneuerbare Energien“ die Jugendlichen für Umweltschutz und ressourcenbewussten Umgang mit Rohstoffen sensibilisieren. Die Schüler arbeiten dazu in Projekten und unternehmen Exkursionen in Kraftwerksanlagen der Umgebung.

Wichtige Partner sind die Kammern, insbesondere in Bezug auf Anschluss, Ausbildung und Praktika. Wir haben gemerkt, dass das Praktikum für die Schüler eine Krisensituation darstellt. Sie müssen sich aus der vertrauten Umgebung heraus allein in einer Firma behaupten. Dort verzeichnen wir häufig Abbrüche. Die Lehrer bereiten den Schüler vor und begleiten ihn dorthin. Die Jugendlichen sind oft ungeübt darin, eine festgelegte Arbeitszeit einzuhalten.

Unser Konzept erstreckt sich über zwei Jahre (**Abbildung 3**). Im ersten Jahr wollen wir die Schüler für die Schule zurückgewinnen.

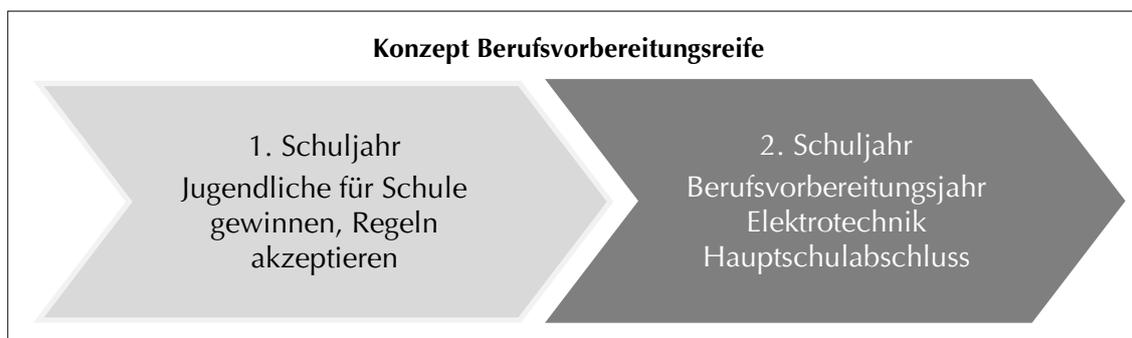


Abbildung 3

© Thomas Graupner

Wir arbeiten nach einem Stufenkonzept. Die erste Stufe ist die regelmäßige Teilnahme am Projekt über drei Monate. Hier bietet sich noch die Möglichkeit, in ein reguläres Berufsvorbereitungsjahr zu wechseln. Danach findet eine Richtungsorientierung in ein Berufsfeld statt. Das muss nicht zwangsläufig Elektrotechnik sein. Die Schüler sollen sich mit Praktika vorbereiten, um dann im zweiten Jahr in einer ganz normalen Klasse die Berufsvorbereitung zu absolvieren.

Der Schüler wird bei uns willkommen geheißen. In den ersten Monaten beginnen wir mit dem Jugendlichen mit der Stärkung des Selbstkonzepts über die Biografiearbeit. Die schulaversiven Handlungsweisen in der Schule begründen sich nicht nur in Schule selbst, sondern in seiner Biografie und seinem sozialen Umfeld. Wir sind daran interessiert, dass die alten, negativen Erfahrungen mit Schule durch positive Erfahrungen mit unserem Schulkonzept kompensiert werden und der Jugendliche keine Angst mehr vor der Schule hat. Für die Schüler mit extremer Schulangst haben wir zwei besondere Räume eingerichtet, in denen nur sie sich aufhalten, um Vertrauen zu gewinnen.

Im Oktober führen wir ein Naturerlebniscamp unter Einbeziehung von Experten durch. Für die meisten ist das der erste „Urlaub“. Die Lehrer nehmen daran ebenfalls teil. Es ist nicht immer einfach, Lehrer dazu zu motivieren, mit solchen Schülern eine Woche wegzufahren. Die Finanzierung erfolgt über Sponsoring oder Mittel aus dem Bildungs- und Teilhabepaket. Dieses Gruppenerlebnis ist für die weitere Arbeit mit den Jugendlichen sehr wichtig.

Handlungsfelder

- Erkennen der Ursachen und Gründe für entstandene Brüche in den Bildungsbiografien der Jugendlichen,
- Entwickeln wirksamer Strategien gegen die hohe Schulabbrecherquote in Leipzig.

Für diese Felder haben wir uns spezielle Fachberater mit ins Boot geholt. Die Fachberater sind notwendig, um Strategien zu entwickeln. Wenn wir erfolgreich mit den Grund- und Mittelschulen im Vorfeld arbeiten, wird das Projekt irgendwann vielleicht nicht mehr gebraucht. Prävention ist weitaus wichtiger als ein Projekt wie unseres. Unsere besondere Klasse gibt es nur, weil diese Jugendlichen bereits einen längeren Weg der Schulverweigerung hinter sich haben. Wir bieten ihnen sozusagen eine neue Chance. Danach sind sie in der Regel 18 Jahre alt und von den Unterstützungsmöglichkeiten des Schul- und Jugendhilfesystems überhaupt nicht mehr zu erreichen.

Arbeitsweise und Methoden

- Biografiearbeit,
- Training sozialer, methodischer und personaler Kompetenzen (Kompetenzdiagnostik),
- Erziehungspartnerschaft,
- Hoher Praxisanteil,
- Einzelfallhilfe in Schule und häuslichem Umfeld.

Auch für den Praxisteil sind Experten gefragt, denn die Lehrer sind eher für theoretischen Unterricht ausgebildet.

Durch die Netzwerkarbeit bieten sich zahlreiche Gelegenheiten für alternative Betätigungen, die den Schülern Erfolgserlebnisse beschern, beispielsweise das Kunstmoos-Graffiti, das die Schüler selbst mit Hilfe einer Künstlerin erstellten (**Abbildung 4**).



Abbildung 4

© Thomas Graupner

Es ist noch viel Öffentlichkeitsarbeit nötig, um unser Konzept auch den Schulleitern und Lehrern bekannt zu machen, so dass Jugendliche auch direkt von den Mittelschulen an uns verwiesen werden und somit ein besserer Übergang geschaffen wird.

Außerdem planen wir, gemeinnützige Projekte außerhalb von Schule zu unterstützen, die sich dem „social learning“ zuwenden. In unserer Region befinden sich zahlreiche Altersheime, in denen die Schüler bestimmte Arbeiten übernehmen könnten. Solche Projekte können den Jugendlichen auch neue Berufsfelder öffnen.

Die wichtigste Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit ist die Kommunikation und die Zusammenarbeit mit allen beteiligten Institutionen und Professionen.

Es ist nicht immer einfach, am Ende festzustellen, ob wir mit unserer Arbeit Erfolg haben oder nicht. Wenn aber ein Schüler den Schritt vom „Du bist willkommen“ zum „Ich bin willkommen“ und „Ich will ... werden“ vollzogen hat, war es für ihn ein Erfolg.

Best Practice

Arbeitsgruppe 4: Das Projekt apeiros in Wuppertal

Umfassender Problemlöseansatz für das Thema Schulverweigerung

STEFAN SCHWALL,
Leiter des Instituts apeiros, Wuppertal

Was ist Schulverweigerung?

Bei der Betrachtung des Systems Schule sind verschiedene Dinge zu unterscheiden: Schulverweigerung ist ein Symptom, hinter dem in der Regel nicht nur eine Ursache, sondern ein Komplex von verschiedenen Ursachen steht. Mitunter vergisst man in der diagnostischen Arbeit mit den Kindern, dass verschiedene Ebenen des Kindes selbst sowie seines Umfeldes zu berücksichtigen sind. Wenn ein Kind über einen längeren Zeitraum nicht in der Schule gewesen ist, hat es sehr viel gelernt: Es hat gelernt, wie es Erwachsene austrickst und dass man Erwachsene nicht ernst nehmen muss. Bestimmte Maßnahmen werden von den Erwachsenen zwar angekündigt, aber nicht umgesetzt. Das hat natürlich fatale erzieherische Wirkungen. Das Kind hat außerdem gelernt, dass man auch ohne Schule gut leben kann. Man kann lange schlafen und muss bestimmte, unangenehme Dinge nicht tun. Das hat sich schon in seinem Inneren verfestigt. Das heißt, durch bloßes Zureden wird man diese Kinder kaum erreichen. Systematisch erreicht man diese Kinder durch Gespräche – selbst wenn man sie täglich führt – nicht. Das ist für die Jugendhilfe sehr schwer zu verstehen, weil sie eher auf den beraterischen Ansatz setzt, zum Beispiel mit Familientherapie. Man glaubt, das Familienproblem wäre gelöst und das Kind würde nun wieder zur Schule gehen. Das funktioniert aber so nicht. Das Kind ist ja nun schon über Monate nicht in der Schule gewesen und dann den ersten Schritt zu wagen, um sich sehr vielen Konflikten, Anstrengungen und Problemen zu stellen, muss das Kind erst wieder einüben.

Daher sind bei schweren Verweigerungszuständen die Maßnahmen auch sehr aufwändig. Man kann aber Kinder, selbst wenn sie über Jahre nicht in der Schule waren, in die Schule zurückbringen.

Die verschiedenen, zu beachtenden Ebenen sind im Einzelnen:

- die Ebene des Kindes/des Schülers,
- die Ebene der Eltern,
- die Ebene der Schule, aber auch
- die Ebene des Ordnungsamtes (im Zusammenhang mit Bußgeldern),
- die Ebene des Jugendamtes,
- die Ebene der Wirtschaft.

Wenn die Schule ein Bußgeld beantragt und das Ordnungsamt diesen Antrag nicht weiter bearbeitet, hat das genau den gleichen Effekt, wie wenn die Schule eine Maßnahme ankündigt und dann nicht durchführt.

Das Jugendamt steht häufig auf dem Standpunkt, dass Schulverweigerung kein Jugendhilfeproblem sei. Doch das Gericht befindet das Jugendamt für verantwortlich für entsprechende Hilfen in solchen Fällen.

Wenn Kinder oder Jugendliche vermittelt bekommen, dass sie nichts wert sind und dass man sie in der Wirtschaft/in der Gesellschaft mit ihrem Wissen und Können nicht braucht, muss man sich nicht wundern, dass Jugendliche sich fragen, warum sie überhaupt zur Schule gehen sollen – insbesondere, wenn weitere Probleme vorliegen.

Man muss all diese Ebenen und Aspekte im Kopf behalten und berücksichtigen, wenn man mit den Kindern und Jugendlichen arbeitet und eine Lösung herbeiführen möchte. Wenn Sie in Projekten mit Schulverweigerern langfristig arbeiten, ist es immer sinnvoll, die Wirtschaft mit einzubeziehen, durch Praktika, Ausbildungsplätze usw.

In der Gesamtsituation der Schulverweigerung sind die

- individuelle Ebene des Kindes,
- familiäre Ebene,
- institutionelle Ebene und
- gesellschaftlich historische Ebene

zu betrachten.

Was ist Schule?

Schule gibt es seit dem 18. Jahrhundert in dieser institutionellen, uns bekannten Form und ist mit dem Aufkommen von Fabriken, Gefängnissen und Krankenhäusern auch baulich diesen angeglichen worden. Sie zeigen alle eine ähnliche Struktur, das ist das Panoptikum. Man kann in einem Panoptikum von einer bestimmten Position aus möglichst viele Menschen kontrollieren. 600 Schüler laufen nach dem Klingelzeichen in 50 Klassenräume und setzen sich auf ihren Platz. Vorn sitzt der Lehrer und hat den Überblick über alle seine Schüler. Dass dieses System funktioniert, ist ein historisch gewachsener Prozess, der in uns und unsere Kultur eingeschrieben ist und eine tiefe Kontroll- und Steuerungsleistung darstellt. Jeder Mensch, der in diese Schule geht, ist irgendwie sozialisiert. Und das fängt frühzeitig an.

Dies verlernen die Kinder irgendwann, wenn sie längere Zeit nicht in die Schule gehen. Schulverweigerung bringt also nicht nur ein individuelles Problem des Kindes oder eines in der Familie mit sich, sondern irgendwann auch ein strukturelles Problem. Die Schüler sind nicht mehr in der Lage, den Ordnungsfaktor am Ort Schule zu steuern. Das muss man ihnen wieder beibringen. Man darf demnach nicht vergessen, dass wir es mit einer historisch gewachsenen Institution zu tun haben, die ein vorrangiges Ziel verfolgt – und das ist nicht Bildung. Das, was die Kinder an der Hauptschule lernen, könnten sie innerhalb eines Jahres auch woanders lernen. Das vorrangige Ziel ist Disziplinierung im klassi-

schen Sinne. Die Kinder werden von außen diszipliniert und sollen sich selbst disziplinieren. Das ist ein Schwerpunkt von Schule. Geht ein Kind nicht zur Schule, hat es eine elementare Kulturtechnik verloren oder beginnt sie zu verlieren und ist damit automatisch ein potenzieller Empfänger für Hilfe zur Erziehung. Aus diesem Grund scheitern Eltern und die meisten Lehrer und Helfer, weil das Kind so massiv die Schule ablehnt. Der Schulbesuch ist für das Kind hoch kompliziert. Das wird mit Steigerungen antrainiert. Man trifft auf eine ganze Gruppe von Schulverweigerern, die das von zu Hause nicht mitbekommen. Und diese Gruppe wächst. Sie können in dem immer schneller werden und immer stärker strukturierten Leben kulturell nicht mehr mithalten und nicht mehr daran teilhaben. Wenn sich die Anforderungen in der Schule erhöhen, vergrößert sich dieses Problem automatisch.

Schule ist also zunächst ein historisches Konstrukt. Darüber hinaus ist Schule gekennzeichnet durch:

- Affektivität – affektive Neutralität oder die Liebe von Eltern und Lehrern,
- Gemeinschaftsorientierung – Selbstorientierung oder familiäre Unterordnung und schulische Individualisierung,
- Partikularismus – Universalismus oder wie die Familie das eigene Kind schützt und fördert, die Schule alle (oder auch nicht),
- Zuschreibung – Leistung oder nur in der Schule wird Leistung gefordert,
- Diffusität – Spezifität oder das Verhältnis von Ganzem zu den Teilen.

Ein Kind lernt in der Schule, dass es nicht nur die Liebe von den Eltern bekommt, sondern sich in einem anderen System bewegt, in dem ganz andere Regeln herrschen, um Zuwendung zu bekommen. Es merkt, dass es nicht mehr in dem Schutz der Familie steht, sondern es ist allein und muss sich selbst orientieren, unabhängig von den Eltern. Es ist ein Bestandteil des kulturellen Erwerbs, sich in der Schule selbst orientieren zu können. Die großen Konflikte, die Eltern mit Schule haben, basieren genau auf diesem Unterschied. Ein weiterer wesentlicher Aspekt von Schule ist der zwischen Partikularismus und Universalismus. Für die Familie ist das Kind natürlich besonders wichtig, in der Schule ist es genauso wichtig (oder sollte es genauso wichtig sein) wie alle anderen auch. Das ist ein Bruch für das Kind, den es erst einmal verarbeiten muss. Die Probleme, die ein Kind in der Schule bekommt, muss es durch Idealisierung kompensieren, indem es sich sagt: „Ich bin jetzt endlich ein Schüler, ich bin jetzt groß, ich habe eine Bedeutung!“ Sonst bekommt es den Alltag nicht in den Griff. Das gilt für Kinder ebenso wie für Erwachsene.

Kinder werden in der Familie in der Regel immer schon geliebt, in der Schule müssen sie Leistungen bringen. Es gibt also eine neue Währung, in der man seinen eigenen Wert platziert. Außerdem muss das Kind durch Ein- und Unterordnung lernen, dass es in der Klasse ein Teil von einem Ganzen ist und auch, welcher Teil von diesem Ganzen es ist. Wenn ein Kind das nicht kann, fällt es aus dem System Schule heraus.

Diese Brüche erleben viele Kindern nicht erst in der Schule, sondern auch schon in der Kita. Der Unterschied zwischen der Grundschule und der weiterführenden Schule schafft einen weiteren Bruch. Die Grundschule wird in der Regel noch stärker emotional durch eine Bezugsperson geführt und das Kind kann sich durch eine bestimmte Ausrichtung

und Übergangsobjekte im psychologischen Sinne (Stoffe, Tiere, Pflanzen usw.) noch halten und steuern. Diese Dinge sind in der weiterführenden Schule nicht mehr vorhanden. Und das ist gewollt und Teil der schulischen Sozialisation. Es dient der immer stärkeren Erlangung der Fähigkeit, unabhängig von Personen Leistungen zu erbringen und nicht mehr über die Währung „Emotion“ und „Beziehung“ zu verfügen, sondern nur die Währung „Leistung“ an sich ist gefragt. Daher sind die weiterführenden Schulen kahler, anonym und kühler als die Grundschulen.

Schule ist demnach Ausdruck unserer Gesellschaft. Man kann Schule nicht separat verändern, ohne die Gesellschaft zu verändern. Wir bekommen das, was wir säen. Auch in den alternativen Schulprojekten findet eine Disziplinierung und Sozialisierung statt, wenn auch wesentlich subtiler.

Weitere vier Dimensionen machen die Schule aus:

- Unabhängigkeit oder was Schüler alleine tun müssen, z. B. pädagogisches Engagement, Gemeinschaft,
- Leistung oder Beherrschung der Umwelt, z. B. Komparation, Leistungsdruck, Lernbereitschaft,
- Universalismus oder die Akzeptanz des Anderen, z. B. Rivalität, Störneigung, Gemeinschaft,
- Spezifität oder meine Rolle als Schüler, z. B. Gemeinschaft, pädagogisches Engagement, Wärme.

In diesen vielen Aspekten wird die Bildung noch gar nicht genannt. Eigentlich sind Unter- richtung und Bildung nur das Medium für den Erwerb dieser „Tugenden“.

Schulverweigerung als Systemproblem

Wenn man Schule als Bildungseinrichtung sieht, wie viele Politiker dies tun, kann man nichts verbessern. Daher gehen wir davon aus, dass Schule die Segregation verschärft. Sie ist nicht der Auslöser dafür, aber sie verschärft sie massiv, weil die unterschiedlichen sozialen Fähigkeiten der Kinder so massiv den Schulbesuch fördern oder unmöglich machen, dass die Schule eigentlich auf diese Unterschiede eingehen müsste, das aber überhaupt nicht tut. Hat ein Kind seine Hausaufgaben nicht erledigt, wird es dafür bestraft. Es wird nicht danach gefragt, ob es überhaupt dazu in der Lage war oder ob es eventuell durch häusliche Bedingungen daran gehindert worden ist. Das Kind wird nach der Systemlogik bestraft und irgendwann „aussortiert“.

Am stärksten findet diese Verschärfung der Segregation am Gymnasium als Standardschule statt. Standardschule bedeutet, dass alle anderen Schulen sich im Verhältnis zum Gymnasium sehen, entweder in Konkurrenz oder von vornherein als schlechtere Schule. Das ist bereits an der Lehrerausbildung zu erkennen. Die didaktischen und bildungstheoretischen Ansätze, die dort gelehrt werden, sind auf eine bestimmte Gruppe ausgerichtet. Die Schülergruppe, mit der wir es in unseren Projekten zu tun haben, werden von dieser Didaktik nicht berührt, sie kommt bei diesen Schülern nicht an. Das bewirkt, dass auch die Lehrer, die mit ihren erlernten bildungstheoretischen, handlungsorientierten Ansätzen

in der Hauptschule nicht durchkommen, frustriert sind, mit den Schülern nicht mehr richtig arbeiten und beginnen, die Schüler an der Hauptschule zu dehumanisieren.

Hinweise für die Verschärfung der Segregation sind z. B. die deutliche Zunahme des Nachhilfesektors. Die meisten Schüler, die Nachhilfeunterricht bekommen, sind Gymnasiasten. Das Gymnasium ist demnach das Schulsystem, das am stärksten durch massiven elterlichen Finanzeinsatz gesponsert wird. Das heißt, man hat grundsätzlich als armes, problembelastetes Kind große Schwierigkeiten, die Anforderungen zu erfüllen, wenn man nicht außerordentlich begabt ist. Das schafft eine geringere Durchlässigkeit im System. Die immer höhere Anforderung an die emotionale und soziale Kompetenz kann ohne Unterstützung von außen kaum noch getragen werden.

Im Kontext dieses Systems ist Schulverweigerung zu sehen, nicht nur in der mangelnden Bereitschaft des Kindes. Schulverweigerung ist ein komplexes Symptom mangelnder Integration und maladaptiver Prozesse. An dieser Stelle befinden wir uns auf der sechsten Achse des ICD 10. Dort wird die Gesamtbefähigung, sich in einem gesellschaftlichen Rahmen zu verorten, beschrieben. Geht jemand nicht in die Schule, ist er auf dieser Achse auffällig und man kann sicher sein, dass die anderen Achsen in irgendeiner Weise belastet sind.

Die Dynamik der Schulverweigerung

Schulverweigerung ist kein einheitliches Phänomen, sondern eine Sammelbeschreibung für die Folge unterschiedlicher multikausaler Problemlagen. Verschiedene Systemanforderungen und Problemlagen verschärfen sich gegenseitig und führen zu einer negativen Dynamisierung (**Abbildung 1**).

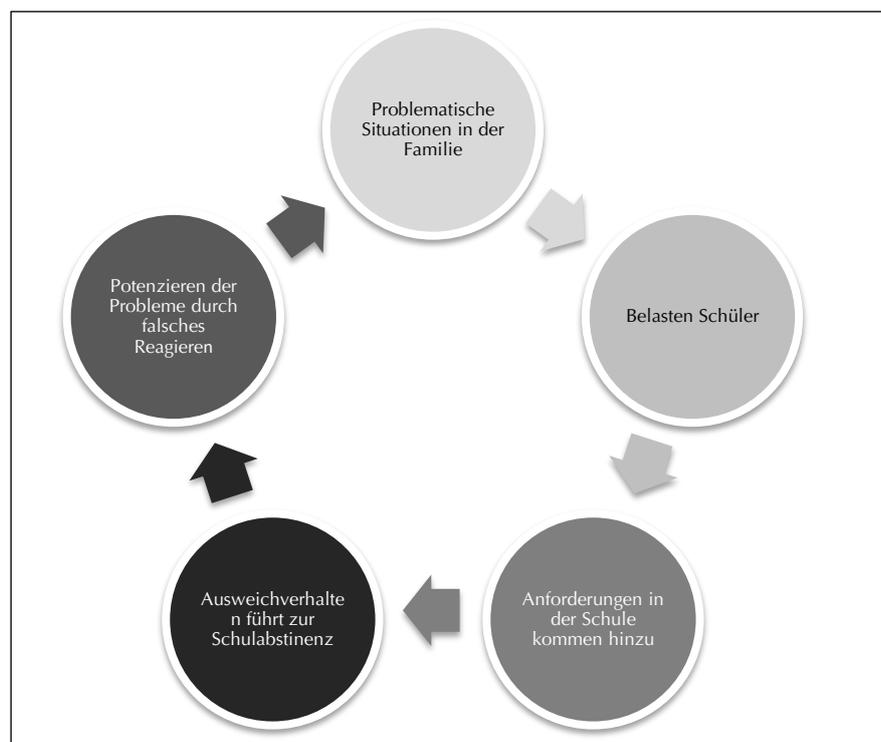


Abbildung 1

© Stefan Schwall

Wir gehen zunächst von einem belasteten Kind aus, das zum Beispiel arm ist. Die Mutter ist psychisch krank und achtet nicht darauf, ob Hausaufgaben gemacht werden oder nicht. Das Kind geht tapfer zur Schule und merkt in der 2. Klasse, dass es etwas anders als die anderen ist, und es beginnt zu somatisieren. Das ist häufig der Auslöser. Das Kind ist belastet, wird emotional immer stärker belastet und die Schule reagiert in der Regel nicht darauf. Sie hält den Status, dass das Kind auffällig ist, keine Hausaufgaben macht usw., aufrecht. Das Kind weiß, dass es die Erfordernisse nicht erfüllen kann, und muss auf diese Situation irgendwie reagieren. Dazu hat es zwei Möglichkeiten: einmal das Ausweichen, indem es also Gründe findet, nicht in die Schule zu gehen, oder indem es sich in der Schule versteckt, weil es auf keinen Fall auffallen möchte, die zweite Möglichkeit ist eine aggressive Reaktion, die aggressive Abwehr von Anforderungen. Daher kann man in der Grundschule an diesen Verhaltensmustern recht gut erkennen, welche Problemkomplexe das Kind aufweist und welche weiteren Schwierigkeiten das Kind im schulischen Kontext zwangsläufig entwickeln wird. Wenn man das weiß, kann man reagieren.

Insbesondere haben wir an Grundschulen Kinder identifiziert, die häufig und über längere Zeit krankgeschrieben sind. Bis die Schule irgendwann darauf reagiert, ist das Verhalten bereits eingeschliffen und kaum noch durch rein sozialpädagogische oder erzieherische Möglichkeiten abzuändern. Das zieht sich durch die Schulzeit. Wenn sie zurück in die Schule kommen, können sie dem Unterricht nicht mehr folgen, lassen sich wieder krankschreiben usw. In der letzten Klasse bleiben nur noch Einweisungen in die Psychiatrie oder irgendwelche Projekte.

Wenn man das aber frühzeitig erkennt, kann man das Kind adäquat ansprechen und verstärkt mit ihm arbeiten, unter Umständen mit Hilfen vom Jugendamt im familiären Kontext versuchen, das Kind etwas zu stabilisieren. Man macht jedoch keine armen Menschen reich und keine psychisch kranken Eltern gesund. Es bleiben demnach Bedingungen, die nicht abänderbar sind. Man kann auch nicht alle Kinder in ein Heim stecken. Welche Institution wäre noch in der Lage, irgendwie positiv auf das Kind zu reagieren? Die Schule ist m. E. die eigentliche Institution, die diese Aufgabe übernehmen müsste, um zu kompensieren, vielleicht in Kombination mit der Jugendhilfe. Wenn ein Kind eine Chance hat, den Irrsinn um sich herum zu sortieren, weil es grundsätzlich in anderen Kontexten mit vernünftigen Menschen wie Lehrern zu tun hat, kann es seine Identität bewahren. Wenn es in der Schule aber auf ähnliche Bedingungen wie zu Hause trifft, kann es am Ende nur noch an sich selbst zweifeln oder es geht in die aggressive Abwehr. Das kann man bei diesen Kindern lernen.

Die anderen Kinder, die nicht somatisieren, sind die frechen Kinder. Sie weigern sich, etwas zu tun, und legen sich mit den Lehrern verbal an. Wenn das eine gewisse Dauer übersteigt, kann man auch hier von einem Abwehrverhalten ausgehen.

Das Problem der Schulverweigerung

In beiden Fällen reagiert die Schule in der Regel komplett falsch. Die mangelnde Differenzierung der Problemlage führt zur falschen Behandlung der Problemkonstellation – auch am falschen Ort. Die Kinder, die krank sind, werden geschont und geschützt, was das Verhalten noch verstärkt, und bei denen, die aggressive Abwehr zeigen, geht man in die Gegenaggression. Falsche und verspätete Bemühungen führen jedoch schnell zur

Verschärfung der Problematik. In der Regel sind die Kinder einfach zu behandeln, sobald sie aus der Schule raus sind und sich in einem anderen Kontext befinden.

Karlheinz Thimm hat eine Systematik erstellt, die davon ausgeht, auf welche Art und Weise das Kind verweigert und welches Primärmotiv der Verweigerung zugrunde liegt¹. Es wird außerdem die institutionelle Verlaufsgeschichte untersucht. Die Entwicklung der Noten spielt ebenfalls eine Rolle. Anhand der phänotypischen Beschreibung hat *Thimm* sieben Typen von Schulverweigerung unterschieden (**Abbildung 2**).

Die erste große Gruppe sind die Angstvermeider. Diese vermeiden – wie das Wort schon sagt – Angst. Hat jemand Flugangst, zeigt er Vermeidungsverhalten, indem er nicht fliegt, sondern lieber eine längere Reisezeit in Kauf nimmt. Das ist insofern unproblematisch, weil niemand von ihm verlangt zu fliegen. Angst ist ein sehr starkes Motiv, etwas nicht zu tun.

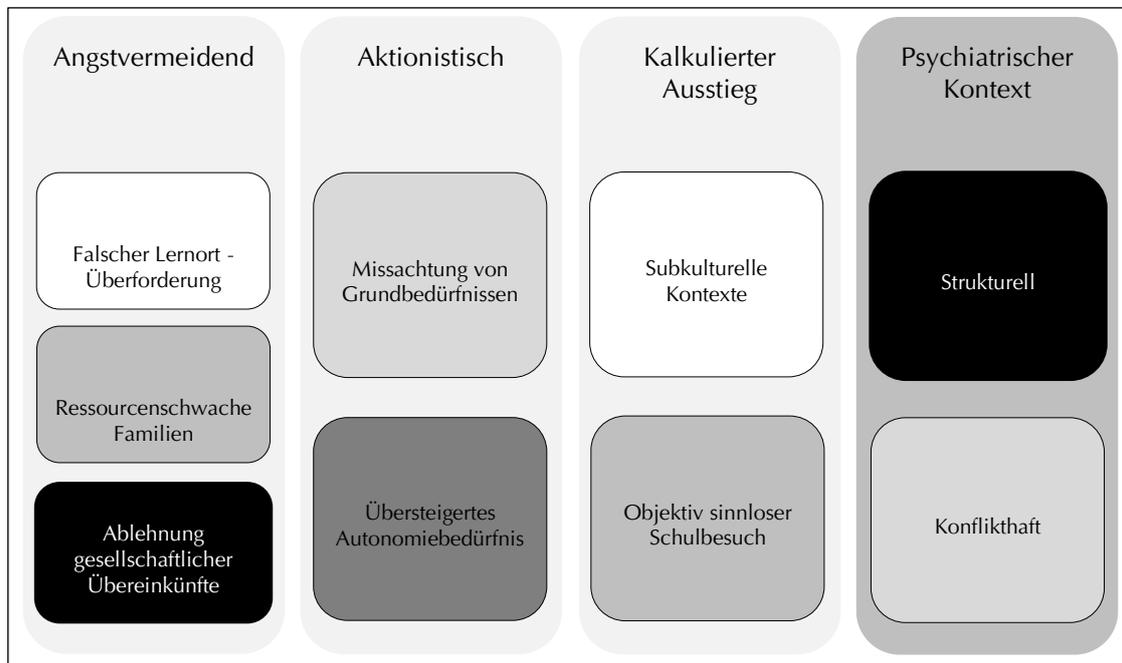


Abbildung 2

© Stefan Schwall

Die zweite Gruppe nennt Thimm aktionistische Schulverweigerer, die sich dadurch auszeichnen, dass sie Regeln verletzen und eine erhebliche Belastung für viele Lehrer darstellen. Das beginnt etwa in der 2. Klasse. Sie geben freche Antworten, machen keine Hausaufgaben, verweigern die Mitarbeit, kommen zu spät, stören den Unterricht usw.

Die dritte Gruppe bilden die kalkulierten Aussteiger. Diese gehen gezielt nicht in die Schule, weil es in ihren Augen sinnlos ist. Und tatsächlich wäre es relativ sinnlos, sie in die Schule zurückbringen zu wollen.

¹ Thimm, K. (2000): Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster: Votum

Die erste Untergruppe bei den Angstvermeidern sind die Kinder, die emotional, sozial und/oder kognitiv überfordert sind. Sie befinden sich entweder in der falschen Schulform und können den Lehrstoff nicht bewältigen oder sie sind zu empfindsam und können das, was emotional in der Schule passiert, nicht verarbeiten. Andere sind sozial nicht kompetent genug, diese Kämpfe, Auseinandersetzungen und Anforderungen zu erfüllen. Die Kinder, die systembedingt überfordert sind, müssten das System wechseln. Ein lernbehindertes Kind ist ohne eine besondere Förderung in einer normalen Regelschule falsch. Es ist besonders schutz- und förderungsbedürftig und wird in eine Regelschule gesteckt, weil es niemand bemerkt hat oder sogar jemand es wissentlich dorthin geschickt hat. Diese Kinder leiden in dem Regelsystem, wenn sie dort nicht mitkommen. Ein Kind, das ständig überfordert wird, hat irgendwann keine gesunde Selbstregulation mehr. Es empfindet sich nicht mehr als wertvoll. Man hat verschiedene Möglichkeiten, damit umzugehen.

Die zweite Gruppe bei den Angstvermeidern kommt aus ressourcenschwachen Familien. Die gibt es tatsächlich, auch wenn man in den meisten sozialpädagogischen Hilfen und Therapien auf die Ressourcen schaut. Wenn eine Familie wirklich arm ist, aber wegen selbst verschuldeter hoher Rechnungen das wenige vorhandene Geld noch einmal kürzen muss, hat das unmittelbare Wirkung auf die Kinder und auf ihren Schulbesuch. Andere Kinder werden von ihren Eltern emotional nicht angenommen. Das ist absolut keine Bewertung im Sinne, dass die Familie schlecht ist. Es ist wichtig, dass wir die nicht vorhandenen Stärken sehen, damit die Gesellschaft – vor allem die Schule – sie kompensieren kann. Die betroffenen Kinder sind meist sehr tapfer und kompensieren eine ganze Menge über einen langen Zeitraum. Doch irgendwann kommt ein Punkt, an dem es einfach zu viel ist. Ihre Verhaltensänderung vollzieht sich nicht langsam, sondern kommt plötzlich zum Ausbruch. Solche Fälle gehören in den Bereich der Hilfen zur Erziehung in enger Zusammenarbeit mit der Schule, zum Beispiel mit Ganztagsbetreuung oder Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit. Aber diese Kinder können die schulischen Anforderungen nicht allein schaffen. Sie gehen irgendwann nicht mehr in die Schule, weil sie mit ihrem Selbstwertgefühl am Ende sind. Wenn ein Kind die Schule mit seiner Wertlosigkeit in Verbindung bringt, weicht es aus. Das hat nicht immer etwas mit der schulischen Leistung zu tun, sondern mitunter auch damit, dass es sich seiner Kleidung bzw. seiner Armut schämt.

Die dritte Gruppe gehört meist nicht zu denen, mit denen wir zu tun haben. Es sind meist Jugendliche, die das gesamte Gesellschaftssystem ablehnen und sich „ausklinken“, aber irgendwann wieder in der Schule sind.

Die Kinder und Jugendlichen mit angstvermeidendem Verhalten bilden die größte Gruppe der Schulverweigerer und diese wächst ständig an. Eine Ausweichmöglichkeit für Mädchen ist es zum Beispiel, schwanger zu werden.

Die aktionistischen Schulverweigerer werden in zwei Gruppen eingeteilt. Die erste Gruppe besteht aus Kindern, die regellos erzogen worden sind, mitunter auch aus so genannten besseren Familien. Sie suchen ihre Grenzen und sind relativ einfach zu handhaben. Man muss ihnen deutlich die Grenzen aufzeigen. Es sind häufig Trennungskinder, die aufgrund der Trennung einen Erziehungspart verloren haben. Meistens teilen sich die Eltern die Erziehung auf, sind in dieser Situation selbst etwas orientierungslos und können daher keine oder nur wenig Orientierung geben. Diese Gruppe ist durch die Schule sehr

gut aufzufangen. Die Eltern und die Schüler reagieren prompt auf Mahnungen und Bußgelder. Solche Maßnahmen müssen jedoch schnell und konsequent umgesetzt werden. Allerdings sind sie nicht das erste Mittel, sondern man beginnt mit Hausbesuchen u. a.

Die zweite Gruppe sind misshandelte, missbrauchte oder vernachlässigte Kinder und Jugendliche, bei denen selbst Grenzen verletzt worden sind. Sie haben erlebt, dass man ihre eigenen Grenzen nicht respektiert hat. Wenn man bei denen mit verschärften Grenzsetzungen und Regeln arbeitet, empfinden sie das als existenzielle Überforderung. Die Schule neigt häufig dazu, die beiden Gruppen gleich zu behandeln. Diese Kinder bekommt man aber nur über eine unterstützende Beziehungsarbeit. Sie brauchen eine verlässliche Person, die keine Grenzen übertritt, die viel aushält, austariert und bewegt. Es handelt sich in beiden Fällen um Kinder, deren Grundbedürfnisse nicht befriedigt worden sind und die daher auf der Suche nach der Erfüllung ihrer Grundbedürfnisse sind.

Die Kinder und Jugendlichen in der einen Gruppe der kalkulierten Aussteiger weisen absolut keine Motivation auf, in die Schule zu gehen. Es ist auch nicht sinnvoll, sie in die Schule zurück zu holen. Für sie sind alternative Projekte und Maßnahmen angezeigt. Sobald man ihnen eine Perspektive eröffnet, funktioniert das auch.

Die Kinder und Jugendlichen der zweiten Gruppe bewegen sich in subkulturellen Kontexten, zum Beispiel bestimmte religiöse Gruppen, Sinti und Roma. Sie bringen häufig ihre Kinder deswegen nicht in die Schule, weil sie verhindern wollen, dass die Kinder so werden wie wir. Das ist kein sozialpädagogisches oder psychologisches Problem, sondern ein politisches Problem. Mit dieser Gruppe können wir nicht arbeiten, wir erreichen nichts.

Apeiros

Unser Modell hat sich aus der Praxis entwickelt. Ich selbst war lange Zeit als Lehrer tätig und habe danach mit gewalttätigen Jugendlichen in einem Heim gearbeitet. Während meiner Arbeit im Heim ist aufgefallen, dass diese Zielgruppe relativ unregelmäßig zur Schule gegangen ist. Die meisten Erzieher wollten sich nicht mit den Jugendlichen darüber auseinandersetzen. Ich habe also am eigenen Leibe erlebt, wie sich Erwachsene verhalten, wenn sie für zu viele Kinder oder Jugendliche verantwortlich sind, die nicht das tun, was sie eigentlich sollen. Dieses Verhalten entwickeln auch Lehrer. In Verhandlungen mit dem Jugendamt zu verschiedenen Themenfeldern wurde ich gefragt, ob ich nicht ein Konzept zum Thema Schulverweigerung entwickeln könnte, denn dieser Bereich wäre kaum noch zu steuern und außer stationärer Hilfe hätte das Jugendamt keine adäquaten Angebote.

Ein Jahr lang schaute ich mir viele Schulen, Heimschulen und Projekte an und studierte Literatur zum Thema, u. a. das Buch zur Schulverweigerung von Karlheinz Thimm². Das daraus entstandene Konzept sah vor, dass wir zunächst einzelne Fälle im normalen HZE-Bereich bearbeiten. Wir stellen fest, dass viele Fälle eine institutionelle Verlaufsgeschichte haben. Diese Verlaufsgeschichte ist anhand von Kennzahlen bis in die Grundschule

² ebenda

nachvollziehbar. Daraufhin beschlossen wir, das Problem von der Seite der Schule und frühzeitig anzugehen. Dabei ist uns ein Fehler unterlaufen, wir sind nämlich davon ausgegangen, dass die Schulen Ordnungsmaßnahmen wie Mahnungen oder Bußgelder gegenüber Schulverweigerern verhängen. Teilweise hatten die Schulen das uns gegenüber zwar behauptet, aber es stellte sich bei näherer Prüfung heraus, dass dies über Jahrzehnte nicht erfolgt war. Es wurde sauber dokumentiert, dass bestimmte Schüler der Schule ferngeblieben waren, aber es waren keine Reaktionen auszumachen. Das betraf sowohl Haupt- als auch Real-, Förder- und Gesamtschulen in Wuppertal. Die Schulen, die teilweise Reaktionen gezeigt hatten, gehen mit diesen Mitteln allerdings sehr willkürlich und unsystematisch um. Wir stellten demnach fest, dass die Schulen ihr eigenes Schulgesetz nicht umsetzen. Normalerweise müssten in solchen Fällen zivilrechtliche Klagen üblich sein. Mit diesem Wissen sind wir auf die Schulen zugegangen und haben viele Projekte und Untersuchungen durchgeführt.

Um die primäre Motivation der Schulverweigerer (**siehe Abbildung 2**) zu ermitteln, untersuchen wir die Fallverläufe und führen Interviews mit den Kindern durch. Weiterhin verfügen wir über verschiedene Testmethoden, zum Beispiel zur Erkennung von Anstrengungsvermeidung. Wir haben bei den Kindern der zweiten Hauptgruppe (aktionistische Verweigerer) häufig eine hohe Bereitschaft festgestellt, Anstrengungen auf sich zu nehmen. In einigen Fällen lässt sich die Gruppenzuordnung nicht genau feststellen. Ich halte die Eingruppierung zunächst offen, arbeite aber weiter mit dem Kind. Das vordergründige Verhalten kann durchaus wechseln, auch Angstvermeider können aggressiv auftreten. Die Motivation jedoch begründet sich darin, welchen Sinn die Schulvermeidung hat: Liegt die Hauptbedeutung in der Vermeidung von Angst oder im Ausleben der Autonomie? Diese Motive wechseln nicht, sondern sind unterschiedliche elementare Konfliktverarbeitungsstrategien. Allerdings wechseln die Verhaltensstrategien innerhalb der schulischen Entwicklung. Unser Diagnostikmodell wird lediglich im Kontext Schule eingesetzt.

An dieser Stelle unterscheiden wir außerdem die Intensität der Schulvermeidung. Alle Gruppen können unterschiedliche Intensitäten in ihrem Verhalten zeigen. Sie können ab und zu mal fehlen und sind dann noch gut über die Schule zu erreichen. Die mittlere Intensität ist durch ein Fernbleiben zu 20 Prozent der Unterrichtszeit gekennzeichnet. Die höchste Intensität liegt dann bei 100 Prozent, das heißt, die Kinder kommen überhaupt nicht mehr in die Schule oder nur noch ganz selten. Diese Kinder und Jugendlichen bekommen wir auch nicht mehr in das Schulsystem zurück und sind somit auf Maßnahmen der Jugendhilfe angewiesen.

Aufgrund der phänotypischen Beschreibung in dem Modell, das eine Einteilung der Vermeidungsmotive vornimmt, haben wir Handlungsmuster entwickelt. Die Herangehensweise an die Primärmotive ist mitunter nicht einfach und manchmal kaum möglich, weil sie häufig verschüttet sind. Daher brauchen wir eine Art Breitbandhandlungsstrategie, eine Maßnahme, die möglichst flächendeckend die Probleme erfasst. Diese gründet sich aus dem Konzept von den **vier Grundbedürfnissen**, die aus der Psychiatrieforschung stammen³:

³ Grawe, K.: *Grawe: Psychologische Therapie*. 2. korr. Auflage 2000, Göttingen: Hogrefe

- **Selbstwert.** Dabei geht es um eine gesunde Selbstwertregulation. Das heißt, wenn jemand eine Negativerfahrung macht, sollte er in der Lage sein, diese realistisch einzuschätzen und zu verarbeiten. Das ist in der Schule häufig schwierig, weil es oftmals zusammengepackt wird: Wenn jemand schlechte Arbeiten geschrieben hat, ist er ein schlechter Schüler und darum auch ein schlechter Mensch. Die Selbstwertregulation muss also wieder hergestellt werden.
- **Lust-/Unlustregulation.** Es ist mit Unlust verbunden, in die Schule zu gehen, wenn man gerade Lust auf andere Dinge hat. Aber dem nachzugehen, bringt später noch mehr Unlust. Das Kind muss also lernen, die langfristigen Folgen abzuwägen und dafür unlustige Situationen jetzt in Kauf zu nehmen. Es ist ganz typisch für die Kinder, die morgens nicht aufstehen wollen und liegen bleiben. Irgendwann bekommen sie aber ein schlechtes Gewissen.
- **Beziehung.** Alle Menschen suchen tragfähige, stabile Beziehungen.
- **Orientierung und Kontrolle.** Wir alle suchen Orientierung und wollen unsere Umwelt mit kontrollieren.

Apeiros im HzE-Bereich

Wir können bei allen Schulverweigerern sagen, dass die Grundbedürfnisse in unterschiedlichem Maße nicht ausreichend befriedigt sind. Es gibt Kinder, die sich selbst permanent abwerten. Das bildet den Schwerpunkt ihrer Problematik. Unser Ziel war es also, die Selbstwertregulation wieder aufzubauen. Die Kinder werden bei uns in einer sehr respektvollen, aber auch sehr klaren Art und Weise behandelt. Wir sprechen die Fehler an, wir sagen ihnen auch, was geht und was nicht geht. Dazu gehört zum Beispiel, dass sie zu uns kommen müssen, weil es das Schulgesetz gibt. Unser System agiert massiv auf der Gesetzesbasis. Die Schüler entscheiden, ob sie bei uns lernen wollen oder nicht. Das heißt aber nicht, dass unser System nicht so ausgerichtet ist, dass es keinen Spaß macht zu lernen. Unser Haus ist mit vielen Glaswänden und ansprechendem Mobiliar so eingerichtet, dass unsere Besucher den Eindruck einer Werbeagentur haben und sie nicht mit Jugendhilfe verbinden. Im Gebäude befinden sich außer uns noch Anwaltsbüros und Arztpraxen. Manchmal sitzen Jugendliche mit bei mir in meinem Büro, um ihre Aufgaben zu erledigen, während auch ich arbeite. Es gibt keine künstliche Trennung zwischen den Erwachsenen und den Jugendlichen in Bezug auf die Räumlichkeiten. Ist etwas kaputt, wird es sofort ausgetauscht. Die Kinder erhalten hochwertige Materialien, zum Beispiel teure Ordner, damit vermitteln wir ihnen auch Wertschätzung. Es wird nur sehr selten etwas zerstört.

Die Mitarbeiter in unserer Einrichtung müssen mit den Kindern arbeiten wollen. Wer das nicht wirklich will und Angst vor Kindern hat, kann nicht bei uns arbeiten, weil die Gefahr für Projektionsflächen sehr hoch ist und dann die Situation eskaliert.

Die Schüler haben eine hohe Steuerungsmöglichkeit und Kontrolle. Sie können jederzeit gehen, da wir keine Schule sind. In manchen Situationen sind sie hin- und hergerissen, ob sie gehen sollen oder nicht.

Es gibt keine Fallführung im klassischen Sinne. Alle kennen alle und jeder kümmert sich um alle. Das bewirkt eine Solidarität. Aktuell haben wir 25 Kinder für die externe Prüfung

angemeldet. In Nordrhein-Westfalen kann man sich zur externen Prüfung anmelden, wenn man im letzten Schulbesuchsjahr nicht mehr als noch sechs Monate schulpflichtig ist. Das Schulamt wollte sie jedoch nicht zulassen, da die Kinder nicht mehr die reguläre Schule besuchen. Daraufhin schalteten wir einen Anwalt ein, der ein Rechtsgutachten mit der Aussicht vorlegte, 25 Verfahren gegen den Dezernenten einzuleiten. Daraufhin wurden die Kinder zur Prüfung zugelassen. Wir arbeiteten in mehreren Fällen mit Gerichten und Anwälten, um die konsequente Umsetzung der Rechtsansprüche der Klientel durchzuführen. Wenn ein Kind nicht in die Schule geht und die Schule nicht reagiert, kann der Schulabschluss sogar eingeklagt werden, weil die Schule nachrangig dafür zu sorgen hat, dass das Kind in die Schule kommt. Wir arbeiten natürlich mit den Schulen zusammen und suchen für die einzelnen Kinder und Jugendlichen kooperative Lösungen. Die Schulen jedoch bringen nicht die Kinder zu uns, sondern das Jugendamt entscheidet anhand bestimmter Kriterien, welche Hilfe eingesetzt werden soll. Wir werden nachrangig über HzE belegt.

In der Umsetzung unseres Modells erreichen wir eine klare und ruhige Strukturierung im Alltag mit den Kindern.

Apeiros besteht aus zwei Rechtsformen, einmal ist apeiros als Verein ein freier Träger der Jugendhilfe und zweitens arbeitet das Institut apeiros als GbR im Bereich der Hilfen zur Erziehung. Momentan haben wir 60 Kinder in der Betreuung, die wir entweder in die Schule zurückführen oder deren Schulbesuch wir kompensieren. Wir haben an die 40 Kinder in der Diagnostik und beraten im Raum Wuppertal etwa 40 Schulen sowie weitere verschiedene Schulen in Köln, Essen und Duisburg. Insgesamt befassen wir uns zurzeit mit etwa 250 Kindern. Bis zum letzten Jahr haben wir 420 Einzelfälle intensiv bearbeitet und verfügen daher über einen umfangreichen Erfahrungsschatz. In unserem Institut arbeiten insgesamt 32 Personen, Lehrer, Sozialarbeiter u. a. Unser Institut finanziert sich über HzE, außerdem über die Akquirierung von Bundes-, Landes- oder ESF-Mitteln. Der Verein erhält zudem Spenden von Stiftungen und verschiedenen Firmen. Das Institut ist eher privat in der Beratung von Kommunen, insbesondere Schulverwaltungen, tätig.

Im Moment laufen Projekte über vier bis fünf Jahre in den großen Kommunen mit Unterstützung der örtlichen Wirtschaft als Garant und unter Einbeziehung des Jugendamtes. Danach werden die Ergebnisse mit einer Begleitstudie ausgewertet und auf Landesebene diskutiert, weil wir davon ausgehen, dass es kein pädagogisches oder sozialpädagogisches Problem ist, sondern ein strukturell-institutionelles Problem. Das ist unser Weg. Ich suche zwar die Konfrontation, jedoch nicht als Träger. Das Ziel ist die Lösung des Problems. Dazu habe ich große Firmen mit ins Boot geholt. Firmen wie Bayer, mit denen ich häufig zu tun habe, geben im Jahr pro Jugendlichen, den sie zur Ausbildungsreife führen möchten, etwa 20.000 Euro aus. Sie haben ein Programm aufgelegt, um Jugendliche ausbildungsfähig zu machen. 24 solcher Jugendlicher sind derzeit in Leverkusen.

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe gestaltet sich meist schwierig, weil die Jugendhilfe davon ausgeht, Schulverweigerung sei ein reines Schulproblem. Nach und nach belegen Gerichtsurteile jedoch, dass die Jugendhilfe sehr wohl mit daran arbeiten und die Hilfen auch bezahlen muss. Die Jugendhilfe steht wiederum unter dem Druck von Sparzwängen. Wir wollen uns kooperativ als Partner mit den anderen Trägern

und den Kommunen vor Ort zusammen tun, unseren Ansatz umsetzen und unsere Leistungen von Firmen finanzieren lassen.

Unserem Modell liegt die autoritative Erziehung zugrunde. Das ist das Erziehungsmodell der gesellschaftlich erfolgreichen Schichten. Es ist durch hohe Kontrolle und hohe Wärme gekennzeichnet. Wir erreichen im HzE-Bereich in Bezug auf Rückführung in die Schule oder Abschluss eine Erfolgsquote von 80 bis 90 Prozent. Die Kinder sind sechs bis 12 Monate bei uns und gehen dann entweder in die Schule zurück oder bekommen einen Abschluss. Das erreichen wir durch ein komplett systematisches, konsequentes und nachhaltiges, allerdings auch aufwendiges, personalintensives Verfahren.

In den Beratungen mit Schülern und Eltern analysieren wir das Verhalten der Kinder zusammen mit den Eltern. Oft wechselt deren Erziehungsrichtung zwischen autoritär und *laissez-faire*. Den Erziehungsstil der Eltern können wir nicht komplett verändern, sondern vielleicht etwas entspannen und bestimmte Aspekte einfügen. Unser Beratungsprogramm umfasst 15 Sitzungen. Darin begleiten wir auch die Verhaltensänderung der Eltern. Unsere Arbeit in diesem Bereich dient der Vermeidung von Fremdunterbringung.

Projekte an Schulen

Die Umsetzung der Projekte an den Schulen beginnt mit der systematischen Erfassung der Fehlzeiten. Die entstandenen Listen werden wöchentlich ausgewertet. Diese Auswertung nehmen wir am Anfang selbst vor und weisen die Schulen in das Verfahren der Auswertung ein, so dass sie es später selbst vornehmen. Nach zwei bis drei Monaten erhält man ein Muster von Fehlzeiten. Anhand dieses Musters kann man die drei Typen unterscheiden (**siehe Abbildung 2**).

Parallel dazu wird eine Kette von Maßnahmen eingeleitet, die im Sinne der Konsequenz sehr genau, auch zeitlich sehr genau umgesetzt werden. Es beginnt mit der Ansprache an das Kind, dann folgen die Ansprache der Eltern, Hausbesuche, Mahnbescheide, Bußgelder usw. Die Maßnahmen werden genau abgestuft. Durch diese Maßnahmen hat man das Schulschwänzen an der Schule innerhalb der zwei Monate zum wichtigen Thema gemacht und einen Diskurs darüber eröffnet, in dem sich die Kinder in dem Verhältnis zur Schule beziehen. Sie beginnen, miteinander und mit den Erwachsenen darüber zu sprechen.

Nach einer gewissen Zeit gibt es einen bestimmten Prozentsatz von Kindern, die auf diesen Prozess nicht reagieren und weiterhin nicht in die Schule kommen. Interessanterweise bekommen etwa 70 Prozent von diesen Kindern bereits Jugendhilfe. In diesem Kontext beraten wir die Jugendämter. Wir stellten fest, dass weder die Jugendämter noch die Schulen ein fundiertes und vor allen Dingen strukturiertes Wissen über diese Problematik haben und häufig die falsche Hilfe implementiert wurde. Das merkt man zum Beispiel daran, dass häufig die Kinder aus den Schulen herausgenommen und in Projekte gesteckt werden, bei denen das gar nicht nötig ist, weil sie immer noch öfter die Schule besuchen. Bei ihnen wäre eine stärkere Unterstützung an der Schule angebracht. Wir beraten also die Jugendämter dahingehend, in Kooperation mit den Schulen die Maßnahmen zu überprüfen.

Ich warne ausdrücklich davor, Bußgelder, Mahnungen und Zuführungen unkontrolliert einzusetzen. Es ist sinnvoll, dies in ein Gesamtverfahren im Sinne einer Eskalation einzubinden. Wenn man diese Eskalation aber nicht einhält, sind sie absolut kontraproduktiv. Man kann an der Reaktion des Kindes auf Bußgeldbescheide ebenfalls erkennen, um welchen Schulverweigerertyp es sich handelt und wie viele Ressourcen es hat. Mit Eltern, die sofort am nächsten Tag in die Schule kommen, kann man gut arbeiten und ebenso mit dem Kind. Somit schafft diese Maßnahme auch einen Anlass, um das Kind und die Eltern anzusprechen und mit ihnen zu arbeiten.

Die Kinder, die gar nicht mehr in die Schule gehen und die auch über die klassische HzE nicht mehr erreicht werden, greifen wir auf. In der Regel kommen diese wiederum zu 80 Prozent zu uns, 20 Prozent kommen nicht freiwillig, die müssen wir tatsächlich holen. So haben wir bei uns eine 100-prozentige Anwesenheit der Kinder bei einem durchschnittlichen Krankheitsstand von 12-13 Prozent.

Wenn wir die Projekte in den Schulen umsetzen, reduzieren wir die Fehlzeiten über 90 Prozent. Unser Ziel ist es, dass die Schulen unabhängig von uns unsere Verfahren umsetzen. Wenn die Schulen das täten, wären die Maßnahmen der Jugendhilfe, die immer noch nötig sind, deutlich effektvoller, weil beide Systeme zusammenarbeiten. Im Grunde ist es ein Lehrer-Erziehungs-System. Die Lehrer lernen, Fehlzeiten auszuwerten und konsequent und frühzeitig zu beantworten. Die Schulen erfahren dadurch einen Erfolg in der Reduzierung der Fehlzeiten.

Best Practice

Arbeitsgruppe 5: „Die Riesen“ – Kooperationsprojekt mit einer Grundschule in Neuruppin

Worin unterscheidet sich schulvermeidendes Verhalten in der Grundschule von dem in der Sekundarstufe 1?

MARGRET SCHETTLER,
Dipl.-Lehrerin und Mediatorin, Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe,
kobra.net Brandenburg gGmbH, Potsdam

Zur Schulverweigerung in der Grundschule hat die Forschung zurzeit erst begonnen. Dass auch Grundschüler/innen die Schule schwänzen, ist zwar bekannt, wird aber wie Schulverweigerung insgesamt nicht gesondert erfasst. Das Problem wird auf andere Weise sichtbar: Zum Beispiel tauchen die jüngeren Schulschwänzer in Berichten über Kriminalitätsentwicklung der Länder auf, wo das Aufgreifen von Kindern in der Unterrichtszeit erwähnt wird. Dabei geht es um Kinder, die durch Diebstähle, Sachbeschädigungen, Drogenkonsum oder Körperverletzung auffallen. Andere Kinder fallen den Jugendämtern oder den Ordnungskräften als Opfer von Vernachlässigung, Gewalt und Missbrauch auf. Oft wird festgestellt, dass gleichzeitig ein Schulversäumnis vorliegt.

Die Ursachen des schulvermeidenden Verhaltens unterscheiden sich bei den Grundschüler/innen nicht von denen, die ich bereits in meinem Vortrag aufgeführt habe. Es geht um die Befriedigung von Grundbedürfnissen, es geht um Sicherheit, Eingebunden-Sein, Erfolg und um Wahrgenommen-Werden. Auch Kinder sind bereits Spezialisten für sich selbst, so dass jedes für sich die geeignete, ihm entsprechende Strategie findet, um anzuzeigen, dass es ein Problem hat und Unterstützung braucht und einfordert. Das kann durch Rückzug, durch mehr oder weniger massives Auf-sich-aufmerksam-machen oder völliges Verweigern geschehen.

Die Art und Weise, in der die Kinder ein Problem anzeigen, unterscheidet sich vielleicht insofern von der Art und Weise, in der Jugendliche dies tun, dass bei ihnen eher somatische Beschwerden zum Tragen kommen, sie klagen über Bauch- und/oder Kopfschmerzen, bekommen Durchfall oder Fieber. Sie bleiben der Schule fern, weil sie Schulangst haben, weil sie bei der Mutter zu Hause bleiben wollen – sofern diese zu Hause ist. Eine andere Strategie ist, dass sie früh aus dem Haus gehen und zurückkehren, wenn die Eltern zur Arbeit aufgebrochen sind, um sich vor dem zu verstecken, was draußen in der Welt auf sie zukommen kann. Sei es vor den hohen Erwartungen der Lehrkräfte oder dem, was ihnen von den Gleichaltrigen drohen kann, oder sei es, dass sie es noch nicht gelernt haben, sich in größeren sozialen Zusammenhängen zu bewegen. Meine Hoffnung, dass gerade Letzteres in den nächsten 10 bis 15 Jahren abnimmt, stützt sich auf die Entwicklung, dass der Kita-Besuch ab dem dritten Lebensjahr zu etwas Normalem im Leben eines Kindes werden soll. Hier können die Kinder frühzeitig lernen, sich außerhalb der Familie in einer größeren Gruppe von Gleichaltrigen zu bewegen.

Wenn wir über Schulverweigerung und Schulversäumnisse in der Grundschule sprechen, richten wir den Fokus auf Kinder im Alter von 6 bis 13 Jahren. Das ist insofern eine große

Altersspanne, als in dieser Zeit eine rasante körperliche, geistige und emotionale Entwicklung erfolgt und daher Welten zwischen einem 6- und einem 13-Jährigen liegen. Die Pubertät setzt bei den Kindern zwischen 9 und 13 Jahren ein. Oft finden sich in einer 6. Klasse noch richtige Kinder, Kinder, bei denen die Pubertät gerade beginnt, und andere, die mitten in der Pubertät stecken, nebeneinander. Dies ist eine große Herausforderung für das soziale Miteinander in den Klassen und die pädagogische Arbeit.

Ein Unterschied bei Schulversäumnissen von Grundschulkindern im Vergleich zu Kindern in der Sekundarstufe liegt meines Erachtens im unterschiedlich ausgeprägten Autonomiebewusstsein. Je kindlicher sie sind, desto eher sind sie bereit, sich an Erwachsene zu wenden – natürlich abhängig von ihren Vorerfahrungen. Erlebten sie, dass Erwachsene – auch außerhalb der Familie – sie unterstützt haben, finden sie den Mut und das Zutrauen, wieder auf einen Erwachsenen zuzugehen, um auf ihr Problem aufmerksam zu machen. Darin liegt eine große Chance für die Arbeit mit den jüngeren Kindern. Das Vertrauen darin, von Erwachsenen innerhalb und außerhalb der Familie Hilfe zu bekommen, ist im späteren Schulalter bei jungen Menschen in schwierigen Lebenslagen sehr erschüttert. Karlheinz Thimm spricht hier vom „Abschmelzen des Prinzips Hoffnung“ im Verlauf einer Schulverweigererkarriere. Diese Hoffnung ist bei jüngeren Kindern im besten Fall noch nicht abgeschmolzen.

Wenn Kinder Probleme auf die oben beschriebene Art und Weise anzeigen, sind sie subjektiv in großer Not, denn Kinder nehmen ihr Umfeld zunächst als gegeben und selbstverständlich hin. Sie lernen ihre Welt in diesem Alter erst kennen. Je älter sie werden, desto mehr Möglichkeiten lernen sie kennen. Sie lernen außerdem über Gleichaltrige unterschiedliche Modelle von Familie und unterschiedliche Erfahrungen in Bezug auf das Miteinander-Umgehen kennen.

Bei der Arbeit mit Grundschulern können die Eltern noch stärker einbezogen werden als bei älteren Schülern. Das Interesse der Eltern an ihren Kindern und an einer Zusammenarbeit mit der Schule ist insgesamt noch größer. Die Eltern haben auch noch keine lange Reihe von negativen Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit der Schule, sofern nicht ältere Geschwister bereits in der Schule auffällig geworden sind.

Die Elternarbeit in der Grundschule ist auch deshalb besonders wichtig, weil Eltern damit frühzeitig Beratung und Unterstützung in der Erziehung bekommen können, so dass der Bereich der Familie (das in meinem Vortrag angesprochene Bein „Familie“ des dreibeinigen Hockers) stabilisiert werden kann und das Kind wieder über eine solidere Grundlage für seine Bewegung in den anderen Lebensbereichen verfügt, insbesondere in der Schule.

Die Grundschule hat gegenüber den Eltern und den Kindern oft eine etwas andere Haltung als Schulen der Sekundarstufe 1. Der Blick auf das Kind und auf dessen individuelle Förderung ist in den Grundschulen stärker verankert. Das ist u. a. der unterschiedlichen Ausbildung der Lehrkräfte geschuldet, die bei Grundschullehrkräften eher auf individuelle Förderung ausgerichtet ist.

Den Praxisbezug zu diesen Spots gibt Ihnen nun Herr Menzel aus seinem Projekt „Die Riesen“.

Best Practice

Arbeitsgruppe 5: „Die Riesen“ – Kooperationsprojekt mit einer Grundschule in Neuruppin

Projektmaßnahme zur schulbegleitenden Integration von Kindern und Jugendlichen im 4. bis 6. Schulbesuchsjahr in Verbindung mit § 29 SGB VIII

MICHAEL MENZEL

Teamleiter RIESEN, Ländliche Erwachsenenbildung Prignitz Havelland e.V./Neuruppin

Das Projekt, welches ich Ihnen vorstellen möchte, befindet sich im dritten Durchführungsjahr und hat auf seinem Weg der Durchführung stetige Entwicklungsschritte, Präzisierungen und Neufokussierungen durchlaufen.

Als Ländliche Erwachsenenbildung Prignitz Havelland e.V. (LEB) stellt die Projektmaßnahme eine Fortsetzung und Weiterentwicklung der über die geschichtliche Entwicklung unseres Vereins¹ anerkannten Professionen unter Nutzung unserer Netzwerkpotenziale dar.

Geboren wurde das Projekt der „RIESEN“ auf einer Direktorenkonferenz der Landkreise Ostprignitz-Ruppin, Prignitz und Oberhavel zu den Ergebnissen unseres integrierten Projektes von Jugendhilfe und Schule zur Vermeidung von Schulabbrüchen bei schulverweigernden Jugendlichen (einem Projektangebot, das sich an Schüler und Schülerinnen im 10. Schulbesuchsjahr richtet). Auf dieser Veranstaltung wurden u. a. Ursachen der Verweigerung und Schwellenwerte der beginnenden Verweigerung diskutiert. Resultierend aus den Ergebnissen trat das Schulamt Perleberg an die LEB mit dem Wunsch heran, gemeinsam ein Konzept für Schüler der 5. – 8. Jahrgangsstufen zu entwickeln und mit dem Jugend- und Betreuungsamt Neuruppin die Durchführbarkeit und Finanzierung zu prüfen.

Aus der Vorlage der Konzeption resultierte die Etablierung einer Steuerungsgruppe, bestehend aus je einem Vertreter des staatlichen Schulamtes, des Jugend- und Betreuungsamtes, der Schulleiterin der Projektschule und der LEB. Diese Steuerungsgruppe tagt seit Beginn monatlich einmal regelmäßig seit Beginn, unter Hinzuziehung fallindizierter Netzwerkpartner unterschiedlichster Professionen (**Abbildung 1**).

¹ s. hierzu: www.lebev.de

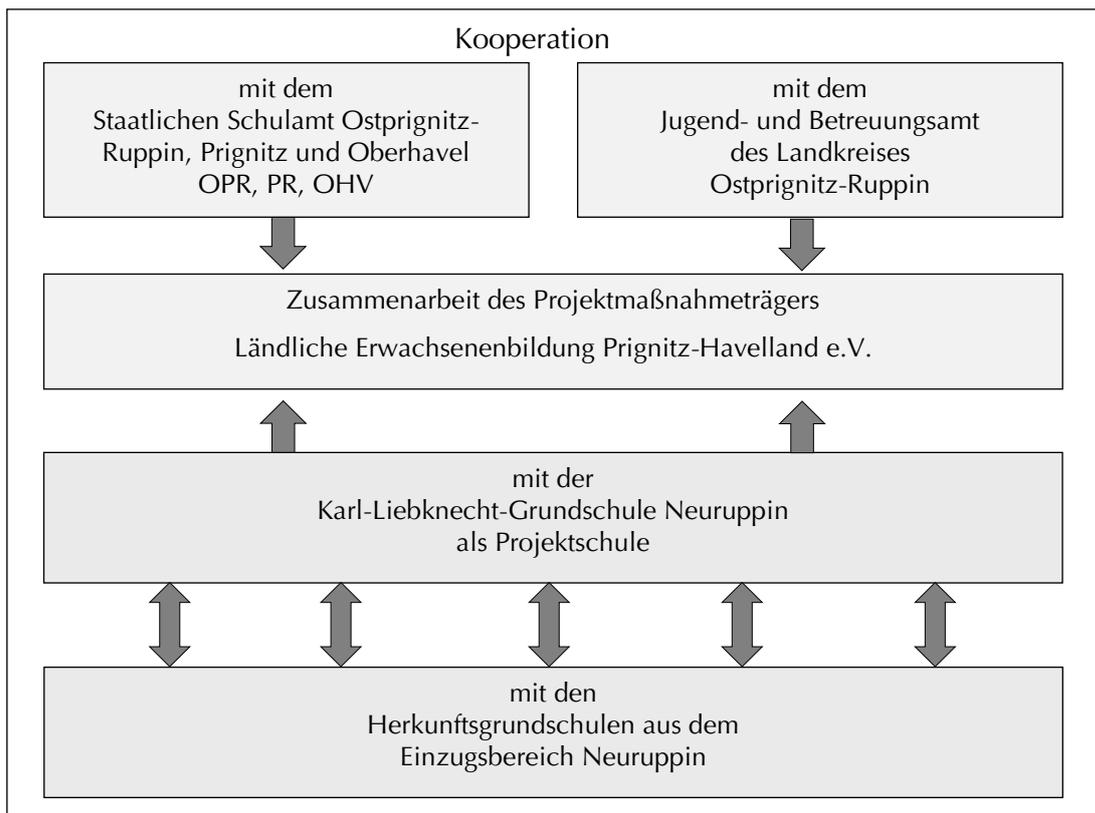


Abbildung 1

© Michael Menzel

Der **Start des Projektes** erfolgte am 13.09.2010. Es durchlief drei Optimierungsphasen:

- Phase 1 (2010/11): 12 Jugendliche, Schulbesuchsjahr (SBJ) 5-8, 22 Lehrerwochenstunden (LWS),
- Phase 2 (2011/12): 12 Jugendliche SBJ 4-7 (nicht durchgängig), 24 LWS
- Phase 3 (2012/13): 10 Jugendliche SBJ 4-6 (schwieriger Zugang), 26 LWS

Zu den Rahmenbedingungen der Projektdurchführung gehören:

- Während der Teilnahme an der Projektmaßnahme sind die Schüler und Schülerinnen Schüler der Projektschule und es besteht Schulpflicht.
- Die Teilnahme der Schüler bedarf der Unterstützung der Sorgeberechtigten.
- Die anzusprechenden Kinder sind im vorliegenden Fall zum Teil problembehaftet. Ihre vorhandene Defizitlage lassen eine Teilnahme am Regelschulunterricht nur bedingt zu.
- Die Zeitdauer der Teilnahme in der Projektmaßnahme ist offen und beträgt in der Regel bis zu 12 Monaten.
- Über die Aufnahme entscheidet das Hilfeplangespräch, unter Federführung des Jugendamtes bei Hinzuziehen von Vertretern der Schule, der Eltern, des Schülers/der Schülerin und der Ländlichen Erwachsenenbildung e.V.

- Aufnahmevoraussetzungen sind:
 - ein Antrag der Eltern,
 - das Einverständnis der zuständigen Schule, des zuständigen staatliche Schulamtes und des Jugendamtes.
- Im Laufe der ersten vier Wochen der Projektmaßnahmenteilnahme werden mit den Teilnehmern und Sorgeberechtigten im Rahmen eines Hilfeplangesprächs nach § 36 SGB VIII individuelle Ziele erarbeitet und schriftlich vereinbart.
- Über eine außerplanmäßige Beendigung der Projektmaßnahme entscheidet die Steuergruppe im Einvernehmen mit den Sorgeberechtigten.
- Die Projektmaßnahme endet mit einem Abschlussgespräch und mit einem durch das Maßnahmeteam ermittelten Leistungsspektrum, das entweder durch eine Leistungsbewertung oder eine schriftliche Einschätzung unter Regie der Projektschule dargestellt wird.
- Individuelle Neigungen werden in modular gestalteten werkstatorientierten Projektarbeiten gezielt eruiert und gefördert. Die individuellen Neigungen und Talente sind Gegenstand der schriftlichen Einschätzung.
- Um eine Zuspitzung bestehender Konflikte zu vermeiden, wird von Seiten des Projektmaßnahmeträgers gemeinsam mit der jeweiligen Partnerschule ein ganztägiges Angebot von Beschulung und Betreuung gewährleistet.
- Die Teilnehmer werden während der Projektmaßnahme schulextern in den Räumlichkeiten und Arbeitsbereichen der Ländlichen Erwachsenenbildung Prignitz-Havelland e.V. betreut und beschult. Es wird eine Be- und Nachbetreuung durch den Projektmaßnahmeträger gesichert.
- In dieser Projektmaßnahme können bis zu 12 Schülerinnen und Schüler betreut werden.
- Die Zusammensetzung der Gruppen variiert und ist in der Regel auf zwei Gruppen der Jahrgangsstufen 4 und 6 begrenzt, gemessen an ihrem Leistungsprofil. Dabei ist Projektarbeit und Arbeit in den Lernbereichen jahrgangsstufenübergreifend möglich.
- Für Schüler, die zum Schuljahresende in den Jahrgangsstufenbereich 7 der weiterführenden Schule wechseln, wird eine Einstiegsbegleitung unter Einbeziehung des Ü7-Verfahrens vorgesehen.
- Im fachpraktischen Arbeitsbereich werden die Inhalte neigungs- und fachleistungsdifferenziert angeboten.
- Im Einzelfall sind externe Berater und Therapeuten hinzuzuziehen.
- Die Rahmenlehrpläne werden durch die durchführenden Lehrer, unter Berücksichtigung der Zielklientel, erarbeitet und sind der Rektorin der Projektschule zur Kontrolle und Bestätigung vorzulegen.

Die hier dargestellten Rahmenbedingungen sind das Ergebnis eines langen Weges. Schwierig gestaltete sich der Weg, den präventiven Ansatz des Projektes an den fünf beteiligten Schulen zu etablieren, das Verständnis der Einstiegsconditionierung zu vermitteln.

teln und die Elternansprache umzusetzen. Mittlerweile können wir auf die Etablierung der Projektmaßnahme als inklusiven Bestandteil der jeweiligen Schulkonzeption an zwei Schulen verweisen, welche in den Elternversammlungen vorgestellt und durch die Schulkonferenzen bestätigt wurden. Durch die Teilnehmerzugangsprotokolle werden den Bereichssozialarbeitern des Jugend- und Betreuungsamtes belastbare Aussagewerte durch die Lehrerschaft und Schulsozialarbeiter zur Verfügung gestellt, die Eingang in eine vereinfachte Form des Hilfeplanverfahrens finden und in einen Bewilligungsbescheid münden. Zur Unterstützung der Arbeit an der Schule hat der Leiter des ASD Konsultationstermine für Lehrer, Eltern und Schülerschaft an der Projektschule ermöglicht. Diese Entscheidung hat uns neue Zugangsebenen eröffnet und das zum Teil mit Ängsten besetzte Elternverhalten gegenüber dem Jugendamt abbauen geholfen. Gleichfalls trägt die Zusammenarbeit von Schule und Jugendamt in der Steuerungsgruppe, in der Schule und in der direkten Projektarbeit zunehmend zu einem deutlich besseren gegenseitigen Verständnis der zum Teil unterschiedlich indizierten Entscheidungsoptionen bei.

Um den Entscheidungsprozess zu begleiten, werden nach Anzeige der Schülerauffälligkeiten Hospitationen durch Projektmitarbeiter der LEB ermöglicht, mit den Klassen- und Fachlehrern besprochen und die Auswertung der Protokolle dem Entscheidungsprozess zugeführt.

Im **Zugang zum Projekt** werden folgend dargestellte **Schritte** durchlaufen:

1. Schule informiert Jugendamt und LEB e.V. über vorgesehene Schüler mit Begründung. Die Eltern sind ebenfalls über den Schritt zu informieren. Hilfeplanungen müssen abgeklärt werden.
2. Jugendamt prüft!
3. Der/die Bereichssozialarbeiter/in tritt an die Sorgeberechtigten heran. Schule wird informiert oder hinzugezogen.
4. Eltern können einen entsprechenden Antrag stellen.
5. Gemeinsames Hilfeplangespräch mit Eltern, Schule, Träger der Maßnahme, Jugendamt.
6. Jugendamt erstellt Bewilligungs- oder Ablehnungsbescheid.

Projektablauf und Durchführung

Mit Abschluss des Zugangsverfahrens durchlaufen die Schüler und Schülerinnen unterschiedliche Phasen:

- Einstiegsprocedere,
- Kennenlernphase,
- Orientierungsphase,
- Stärkungs- und Verstetigungsphase,
- temporäre Reintegration,
- Zielklassenphase,
- abschließende Reintegration und Nachbetreuung.

Diese Schrittabfolge ist keine Erfindung unseres Projektes, sondern in vielen Bereichen der Bildungsarbeit mit besten Erfahrungswerten innerhalb und außerhalb von Schule untersetzt.

Was uns mittlerweile auszeichnet, ist unser anerkannt und verlässlich kooperierendes Netzwerk professionsübergreifender Partnerschaften, mit wirklich vorzüglichen Ansprache- und Verfügbarkeitszeiten und gegenseitiger Achtung (**Abbildung 2**).

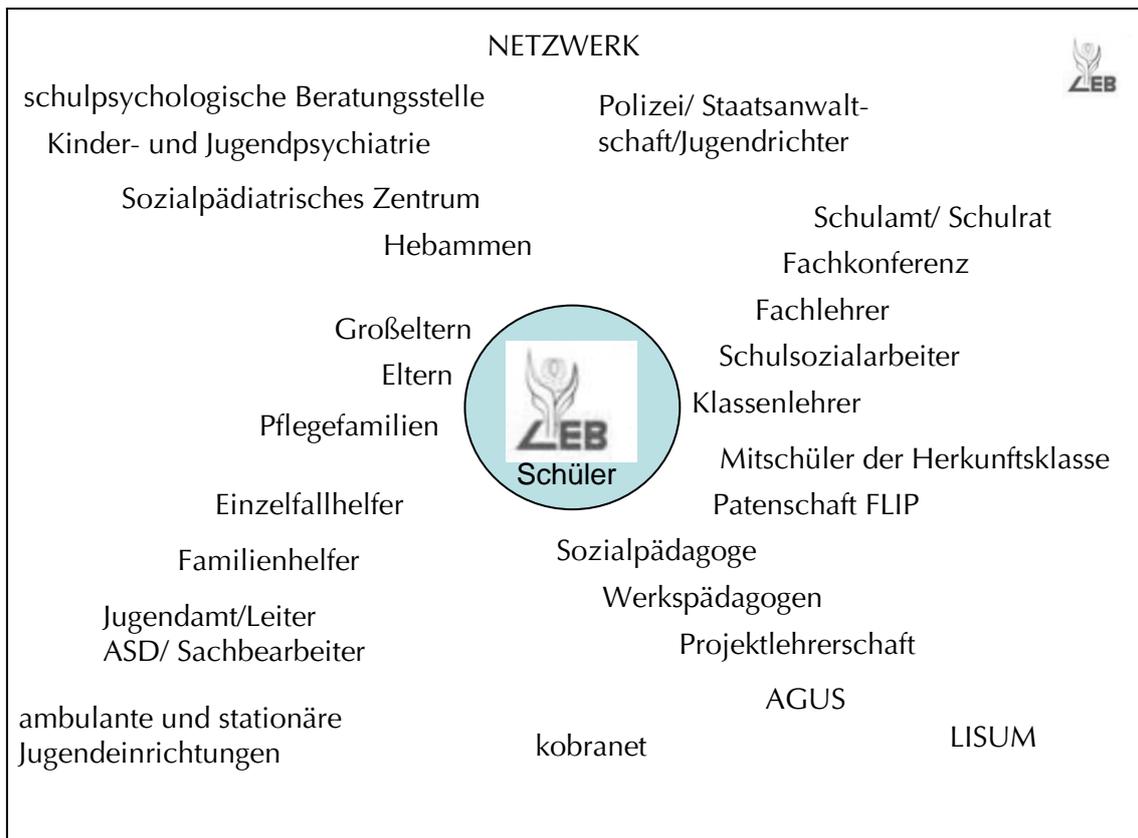


Abbildung 2

© Michael Menzel

Unsere Schülerschaft wird in Kleingruppen von drei Lehrern der Projektschule an zwei Tagen (Montag und Mittwoch) in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Englisch unterrichtet. Die Mitarbeiter der LEB (ein Werkspädagoge, ein Lehrer, ein Sozialpädagoge) gestalten an den verbleibenden Tagen einen fachpraktischen projektorientierten Unterricht, basierend auf den Rahmenrichtlinien des Sachkundeunterrichtes. Das tägliche gemeinsame Frühstück, gruppenerlebnisorientierte Tagesprojekte, die Einbindung der Eltern in Teilprojektarbeiten, Freundetage (Mitschülerintegration bei der LEB), regelmäßige Kontakttage an Schule u. v. a. m. untersetzen den Ablauf.

Unsere Schülerschaft wird in unserer Einrichtung in der Zeit von 08.00 bis 15.00 Uhr betreut, was sich auch in den organisatorischen Abläufen in den Ganztagschulkonzepten wiederfindet. Elterngespräche und familieninterventive Unterstützungsangebote finden in der Regel im Anschluss an die Präsenzzeiten statt, wobei elternintegrative Projektangebote davon ausgenommen sind. Die Grundlage für den Gesamtzeitplan bildet der

Ganztags. Dabei wird davon ausgegangen, dass an vier Tagen sieben Unterrichtsstunden geleistet werden. Die angegebenen Zeiten sind Richtwerte und können aufgrund der jeweiligen Situation verändert werden.

Die handelnden Personen im Erziehungs- und Vermittlungsprozess sind mittlerweile alle freiwillig im Projektgeschehen eingebunden und haben alle einen sonderpädagogisch untersetzten Weiter- oder Ausbildungsbackground. Dies war ein besonders langer Weg, der nicht zuletzt durch das Engagement des Staatlichen Schulamtes Perleberg möglich wurde.

Die Unterrichtsgegenstände orientieren sich permanent an der möglichen Anschlussleistung der Mitschüler im Regelschulbetrieb, wobei Reflexionsschwerpunkt der Zugewinn hinsichtlich der persönlichen, sozialen und methodischen Kompetenzen ist. Die Benotung der Schülerschaft wird in Schule anerkannt und durch die Rektorin der Projektschule u. a. im Rahmen von Hospitationen evaluiert.

Wir legen großen Wert darauf, dass der Bildungsauftrag der Schule erhalten bleibt. Die Schulpflicht ist nicht aufgehoben. Wir wollten nicht noch einen Sonderstatus oder eine Zwischenebene schaffen, in die Schüler oft über Jahre hinweg diffundieren.

Verweilzeit

Die Verweilzeit am externen Lernort ist sehr individuell zu beurteilen. Für die bis jetzt betreute Schülerschaft belief sie sich auf einen Zeitraum von 4 – 14 Monaten (Durchschnitt sind 6 Monate). Dies wird uns oft als sehr kurz beschrieben, trägt aber dem Grundsatz der präventiven Projektorientierung Rechnung. In diesem Zeitraum lässt sich gut eruieren, in wie weit Professionsübergänge herzustellen sind.

Der Reintegrationsprozess wird gemeinsam mit der Lehrerschaft im Rahmen eines Reintegrationsplanes geplant, beginnt mit zwei Mal zwei Wochenstunden, der Teilnahme an Klassenprojekten, der Einbindung von Mitschülern, zwei Vollteilnahmetage, drei Vollteilnahmetage und schließt mit der Vollteilnahme bei anfangs begleiteter Auswertung und Hausaufgabenunterstützung ab. Hierzu unterstützt ein Begleitprotokoll für die Lehrerschaft den Auswertungsprozess. Gemeinsam mit dem Jugendamt, der Schule und der LEB wird der Reintegrationsprozess abschließend beurteilt.

Hemmnisse

Gelingt die Integration der Schülerinnen und Schüler im Rahmen des geschützten Lernortes in der Regel recht gut, so stellt uns die Elternarbeit in der Vielschichtigkeit der Problemlagen regelmäßig vor die größten Probleme. Hierbei sind nicht nur bildungsferne Elternhäuser von Überforderung, der Auflösung von häuslichen Regelsystemen, dem Mangel an emotionaler Zuwendung u. a. betroffen. Sehr oft treffen wir auf Elternhäuser, die einräumen massiv überlastet und überfordert zu sein, die keine Kraft mehr haben, mit ihren Kindern unterstützend Schularbeiten zu machen, die ihre Kontrollaufgaben als Eltern kaum noch wahrnehmen. Gleichfalls zeigt sich in der Arbeit mit den Eltern, dass in einer nicht zu übersehenden Zahl der betreuten Familien Tendenzen der Erziehungsunfähigkeit und emotionalen Verrohung/Verwahrlosung erkennbar werden. Eltern (in der

Häufung alleinerziehende Elternschaften) benutzen ihre Kinder als Partnerersatz, erhöhen sie zu vertrauten Partnern auf Augenhöhe. Diese latenten Problemlagen äußern sich nicht zuletzt auch in der Widerspiegelung der Auffälligkeiten an der Schule. Eltern versuchen hierbei, ihr privates Umfeld weitestgehend abzuschotten, ohne im niederschwelligeren Bereich Hilfen anzunehmen. Diese Faktoren erschweren den Zugang zum Projekt erheblich.

Obwohl sich die überwiegende Mehrzahl der Eltern nach Teilnahme am Projekt sehr positiv in der Reflektion äußert und Unterstützungsangebote über das Netzwerk weiter nutzt, gibt es nur sehr wenige, die dies gegenüber anderen einräumen können.

Daraus resultiert eine Fluktuation in der Besetzung der angebotenen Plätze im Projekt. Die angezeigten Bedarfe liegen weit über den Angebotsmöglichkeiten des jetzigen Projektes, was sich aus den Berichten der Steuerungsgruppe immer wieder bestätigt. Wichtig ist uns in diesem Zusammenhang auch, in der Elternschaft durch eine Vielzahl von Konsultationsmöglichkeiten an Schule und in externen Räumen den präventiven Ansatz zu unterstreichen.

Mit wachsendem Bekanntheitsgrad unseres Angebotes melden sich zunehmend mehr Schulen. Unsere Erfahrungen haben gezeigt, dass nicht mehr als drei Schulen logistisch und organisatorisch durch eine Projekteinheit zu betreuen sind.

Erfolge

Es ist schwer zu formulieren, woran sich Erfolge des Projektes messen lassen können. Ist es die erfolgreiche Reintegration in den Regelschulbetrieb, die Etablierung von Einzelfall- oder Familienhelfern, die stationäre Einweisung in eine Kinder- und Jugendeinrichtung? So platt es klingen mag, mit unseren Schülern und Schülerinnen erarbeiten wir uns eine Reflexion auf dem Aussagewert: „Die Würde des Menschen ist unantastbar!“ Dies führt uns gemeinsam mit **allen** Beteiligten zu Fragen des Selbstwertes, der Verantwortung, Hilfsbereitschaft, Verlässlichkeit, des Zulassen-könnens von Schwächen, des Bewusstmachens und -werdens von Neigungen und Interessen, gegenseitiger Achtung, Zuwendung und des Zulassens von Emotionalität als Gewinn. Hierbei lernen alle Beteiligten im Rahmen ihres Interaktionsrahmens: die Schüler in ihrer altersgerechten Ebene, die Familien durch die bewusste Reflexion, Lehrerschaften und Betreuer durch achtsame Kommunikation.

Marker des Erfolges sind die Schüler, die erfolgreich mit neuen Kompetenzen in ihren Herkunftsklassen lernen, die Zunahme der außerschulisch organisierten Aktivitäten der Schüler und Schülerinnen, der Zugewinn an familiären Aktivitäten, die Bereitschaft der Eltern, Unterstützung im familiären Raum zuzulassen, der Sensibilisierung an der Schule für gewaltfreie Kommunikation (auch von Seiten der Lehrerschaft), der Abbau der Kommunikationsbarrieren innerhalb der Netzwerkpartner, die gegenseitigen Weiterbildungen der Netzwerkpartner.

Schlusswort:

In Reflexion auf die Laufzeit des Projektes ist es uns gelungen, das Projekt zu einem Instrument von Schule und Jugendamt werden zu lassen, das zunehmend präventiv unterstützende Wirkung zeigt und kostenintensiven Interventionen vorbeugen kann, ohne sie bei Notwendigkeit auszuschließen. Das Projekt besetzt eine Schnittstelle am Übergang und in Bündelung verschiedenster Professionen, die so noch nicht in unserem Aktionsraum zur Verfügung stand. Alle beteiligten Institutionen haben uns die Werthaftigkeit, nicht nur mit Bezug auf die Schüler- und Elternschaft, bestätigt, sondern auch vor dem Hintergrund der Erleichterung und Bündelung der gemeinsamen Intentionen.

Im Zuge der Inklusionsdiskussion im Land Brandenburg mag unser Projekt auch als Anregung dafür stehen, dass externe Partnerschaften und Netzwerke schulische Arbeit einschließen und bereichern.

Sollten wir Ihr Interesse geweckt haben, mit uns in einen Erfahrungsaustausch zu treten, freuen wir uns über eine Kontaktinformation unter

Kontakt:

michael.menzel@lebev.de, Betreff: RIESEN

Best Practice

Arbeitsgruppe 6: Koordinierungsstelle der 2. Chance – Case Management, Vernetzungsarbeit und Clearingstelle Schuldistanz

ANNETTE SAILER

Leiterin der Koordinierungsstelle Schulverweigerung – Die 2. Chance Berlin-Lichtenberg,
Caritasverband für das Erzbistum Berlin e.V., Bereich Jugendsozialarbeit

In unserem Workshop 6 möchte ich gern die Fragestellungen der Fachtagung und die Theorieimpulse vom Vormittag – anhand unserer praktischen Arbeit im Projekt „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ vertiefen und diskutieren. Zum einen möchte ich Ihnen vorstellen, wie wir arbeiten, zum anderen möchte ich die Entwicklungslinien unserer Arbeit verdeutlichen. Das heißt, ich möchte Sie teilhaben lassen an den Erfahrungen der letzten Jahre, an den Methoden und Arbeitsformen, die wir ausprobiert und verworfen oder weiterentwickelt haben.

Wir sind ein ESF-gefördertes Projekt aus dem Bundesprogramm „Schulverweigerung – Die 2. Chance“ und existieren seit 2009. Wir arbeiten noch bis Ende 2013, also insgesamt fünf Jahre, ein für Projektarbeit relativ langer Zeitraum. Träger des Projektes ist der Caritasverband für das Erzbistum Berlin e.V. Wir verstehen uns in unserer Arbeit als Schnittstelle zwischen Schule, Jugendhilfe und Elternhaus (**Abbildung 1**).

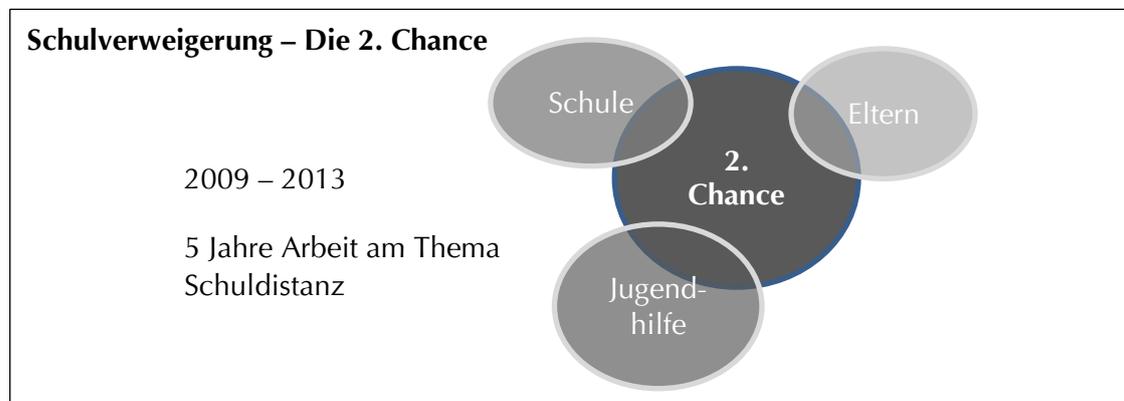


Abbildung 1

© Annette Sailer

Was machen wir? Wir begleiten Jugendliche mit einer Schulproblematik sehr intensiv und individuell. Als Koordinierungsstelle bieten wir einen Ort, an dem sich die Jugendlichen angenommen fühlen und wo sie mit Wertschätzung behandelt werden. Hier können sie im Umgang mit Erwachsenen und in kleinen Gruppen neues Verhalten erlernen, Schulstoff nachholen und langsam positive und realistische Zukunftsentwürfe entwickeln. Wir arbeiten in einem multiprofessionellen Team und haben nicht nur die Belange der Jugendlichen im Blick, sondern wir haben auch Angebote für die Eltern entwickelt. Wir arbeiten mit sehr vielen Partnern aus den Bereichen Schule und Jugendhilfe, aber auch aus dem Gesundheitswesen und vielen anderen Bereichen zusammen.

Organisatorisch betrachtet arbeiten wir besonders eng mit zwei Kooperationsschulen aus unserem Stadtbezirk zusammen. Die 2. Chance arbeitet von Anfang an mit der Idee, das Problem Schulverweigerung nicht außerhalb von Schule zu bearbeiten, sondern in der Schule zu bleiben. Deshalb sind unsere Sozialpädagoginnen entweder direkt in der Schule oder in unmittelbarer Nähe angesiedelt. Sie haben in der Schule Sprechzeiten, nehmen an Lehrerkonferenzen teil und sind in ständigem Kontakt mit Klassenleitern und Fachlehrern. Die Projektteilnehmer und -teilnehmerinnen der 2. Chance kommen aus diesen beiden Kooperationsschulen. Sie werden von ihren Lehrerinnen und Lehrern an uns gemeldet bzw. vermittelt und werden dann nach einem bis zwei Gesprächen in das Projekt aufgenommen.

Der Vorteil an dieser Arbeitsform ist eine sehr enge Kooperation mit der Schule. Natürlich braucht Kooperation diese Zeit, sie muss wachsen, bis Vertrauen, gegenseitige Akzeptanz und ein Agieren auf Augenhöhe entstehen. Aber diese Nähe ist notwendig, sowohl für die Re-Integration als auch für das präventive Arbeiten.

Der Nachteil dieser Arbeitsform ist der, dass wir nur Jugendliche aus diesen beiden Kooperationsschulen in das Projekt aufnehmen. Der Bedarf im Bezirk ist aber viel höher und es gab über die Jahre immer wieder Anfragen aus anderen Schulen, vom Jugendamt, von Trägern ambulanter und stationärer Jugendhilfe, von Eltern und auch von Jugendlichen selbst. Deshalb haben wir vor eineinhalb Jahren die Clearingstelle Schuldistanz eingerichtet. Zu diesem Zeitpunkt bekamen wir eine zusätzliche Stelle vom Land Berlin, über die die Clearingstelle finanziert wird. Sie berät bezirkswweit und schulübergreifend zum Thema Schuldistanz.

Das jüngste Element, das wir erst vor kurzem entwickelt haben, ist „Zwischenzeit“, ein Angebot für suspendierte Schülerinnen und Schüler. „Zwischenzeit“ nimmt Jugendliche aus den Kooperationsschulen und von der Clearingstelle auf und überbrückt die Zeit zwischen zwei schulischen Stationen (**Abbildung 2**).

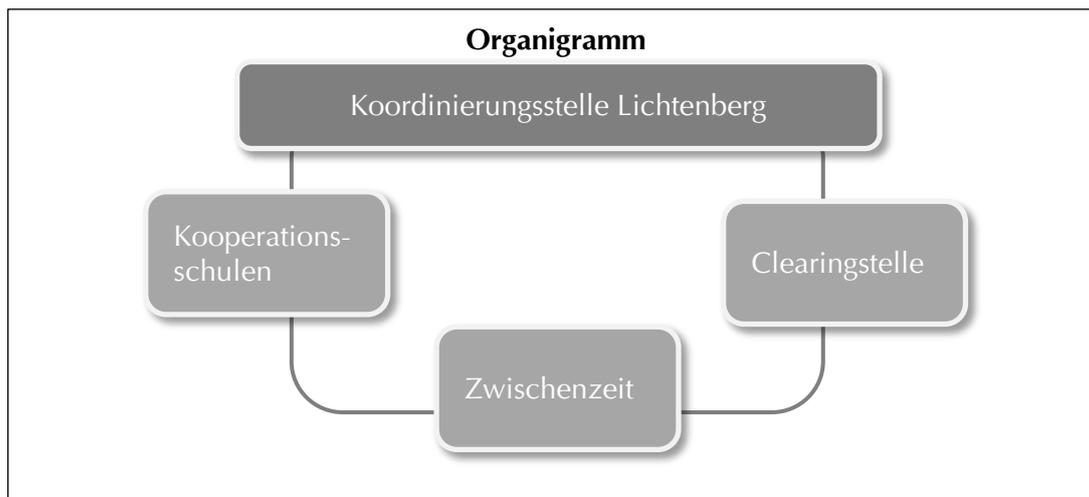


Abbildung 2

© Annette Sailer

Um im Folgenden zu erläutern, wie wir methodisch arbeiten, möchte ich Ihnen gern zwei reale Fälle aus unseren Kooperationsschulen vorstellen, die in ihrem Verweigerungsverhalten relativ typische Verhaltensweisen zeigen: Jasmin und Patrick.

Jasmin ist 15, klein, blass und hat 27 Fehltage. Wenn sie gefragt wird, wie es ihr geht, sagt sie „Allet schick!“ Zur „2. Chance“ kommt sie wegen der Suche nach einem Praktikumsplatz. Jasmins Lehrer haben resigniert: „Sie kommt und geht, wie sie will.“ Sie rennt aus dem Unterricht, versteckt sich auf der Toilette, sitzt abwesend im Unterricht, ist nicht ansprechbar, will nicht reden. Nach einiger Zeit entscheidet sich Jasmin doch für das Case Management und beginnt zu reden, darüber, wie es zu Hause aussieht, was sich dort abspielt. Sie hat Panikanfälle mit Atemnot, verletzt sich selbst und hat Suizidgedanken.

Patrick ist 13, blass, zierlich, mit Brille und Zahnspange, eher unscheinbar. In den Akten hingegen ist von gewalttätigen Übergriffen auf Mitschüler und Lehrer die Rede, von Schlägen, Tritten und Pfefferspray. Bis zur 7. Klasse lief alles normal, ab dann nehmen Aggressionen und gewalttätige Ausbrüche zu. Mit Patrick in der Klasse ist kein Unterricht möglich, er wird suspendiert und einzeln beschult. Den Rest des Tages verbringt er zu Hause vor dem Fernseher. An dieser Familie sind bereits alle Institutionen tätig: Familienhilfe, Erziehungsberatung, Psychiatrie. Jetzt auch noch die 2. Chance.

Jasmin und Patrick werden beide ins Case Management aufgenommen.

Case Management ist eine Methode sehr intensiver, individueller Beratung und Begleitung, mit Zielentwicklung und sehr kleinschrittiger Umsetzung. Häufig müssen Probleme aus dem familiären Bereich angegangen werden, manchmal auch die Themen Wohnen, Existenzsicherung, Schulden, Drogen, Gesundheit. Physische und psychische Gesundheit ist als Thema in den letzten Jahren stark gewachsen. Die Grundlage dafür, all diese Themen zu bearbeiten, ist der Aufbau von Vertrauen und von einer tragfähigen Beziehung. Das braucht Zeit.

Für Jugendliche, die beim Lernstoff völlig den Anschluss verpasst haben oder nicht genügend Deutsch verstehen, um mitzukommen, gibt es Gruppenangebote in sehr kleiner Runde, in der Schulwissen nachgeholt wird, in der Deutsch als Fremdsprache gelernt wird, in der soziale Kompetenzen erworben werden.

Schulverweigerung kann auch ein Hilferuf sein, ein Hinweis, dass zu Hause etwas nicht stimmt. So wie Eltern manchmal Teil des Problems sind, müssen sie auch Teil der Lösung sein. Deshalb bieten wir auch Beratung für Eltern an und trennen die Beratung von Jugendlichen und Eltern personell. Die Eltern erhalten Entlastung und Unterstützung dabei, den schwierigen Prozess des Kindes mit auszuhalten. Manchmal verbirgt sich hinter dem Schulproblem ein Jugendhilfe- oder Kinderschutzproblem. Dann kann das nur in enger Zusammenarbeit mit dem Jugendamt gelöst werden.

Unter allen Methoden liegt quasi als Grundlage die Netzwerkarbeit (**Abbildung 3**). Gute Netzwerkarbeit ist die Voraussetzung für effektives Case Management und Elternarbeit. Für eine gelingende Kooperation mit der Schule ist es wichtig, personelle Kontinuität zu gewährleisten, konkrete Angebote zu machen und die Zuständigkeiten ganz klar zu re-

geln. Die vom Projekt ausgeübte Mittlerfunktion zwischen den Institutionen und Instanzen wird in der Regel als hilfreich empfunden.

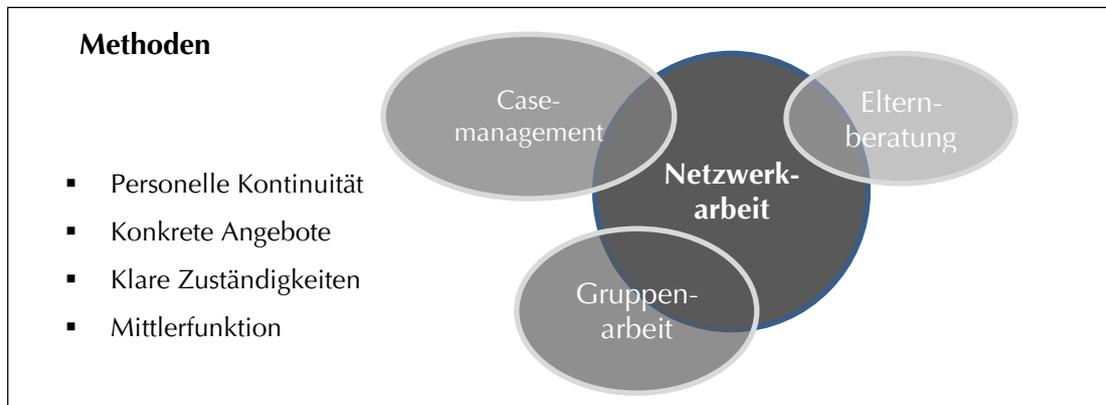


Abbildung 3

© Annette Sailer

Wer mit Schulverweigerung zu tun hat, steht unter Druck. Seien es Schüler, Lehrer, Eltern oder professionelle Helfer. Denn die Schulpflicht schafft Handlungsbedarf, schließlich drohen Anzeigen, Bußgelder oder polizeiliche Zuführung. In der Regel führt der Druck zu hektischem Agieren und einem Gefühl der Hilflosigkeit, aber nicht zur Lösung des Problems.

Die Clearingstelle berät schulübergreifend zum Thema Schuldistanz (**Abbildung 4**). Sie unterstützt in alle Richtungen bei der Analyse und Klärung der Problemsituation. Dabei kommt der Vermittlung zwischen den Systemen Schule, Familie und Jugendhilfe besondere Bedeutung zu. Eine Zusammenarbeit gibt es auch mit der Polizei, der Psychiatrie, anderen Diensten des Gesundheitswesens, der Jugendgerichtshilfe u. a. Hauptthema ist aber die Aufklärung und Vermittlung zwischen den Systemen Schule und Jugendhilfe (**Abbildung 5**).

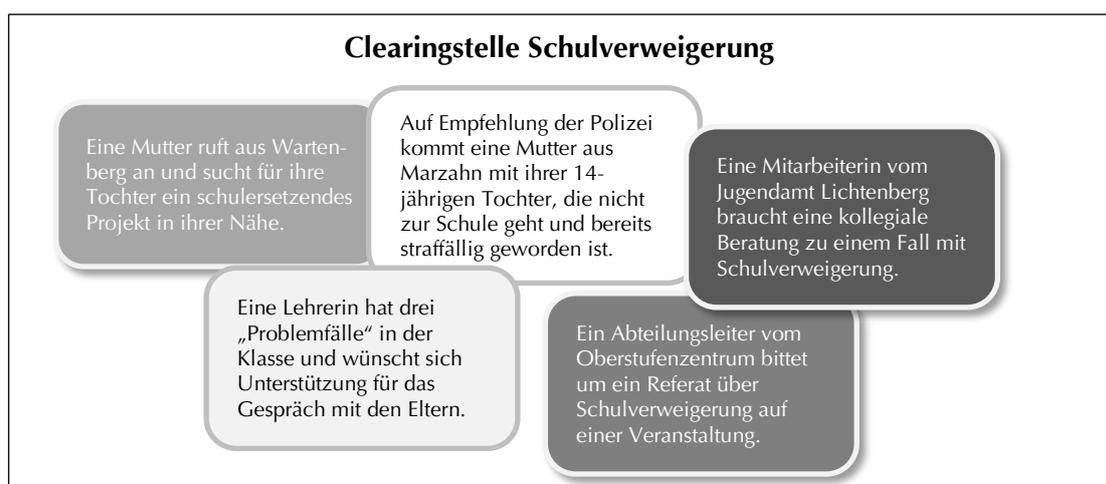


Abbildung 4

© Annette Sailer



Abbildung 5

© Annette Sailer

„Zwischenzeit“ ist ein Angebot für Jugendliche, die trotz Schulpflicht nicht zur Schule gehen. Sie sind suspendiert oder im Moment an keiner Schule gemeldet. Die meiste Zeit verbringen sie zu Hause, sie langweilen sich und warten darauf, dass es irgendwie weitergeht.

Um die Zeit bis dahin zu überbrücken und eine Tagesstruktur zu erhalten, gibt es das Projekt „Zwischenzeit“. Das ist Unterricht in einer Kleingruppe an einem Ort außerhalb der Schule. Statt Fernsehen zu Hause gibt es künstlerische Aktivitäten, statt Langeweile gibt es Sport. Die „Zwischenzeit“ nutzt die Zeit zwischen zwei schulischen Stationen, um die Reintegration in das Schul- oder Ausbildungssystem zu erleichtern.

Die große Herausforderung in der Arbeit mit den Schule verweigernden Jugendlichen bleibt die Kooperation der Systeme Schule und Jugendhilfe. Eine „Verweigerungshaltung“ kann auch manchmal bei den Fachkräften festgestellt werden. Kooperation kann man kaum erzwingen, man kann sie sich erarbeiten, aber sie muss von beiden Seiten gewollt sein und muss auf gegenseitigem Respekt, Wertschätzung und Anerkennung der Arbeit beruhen. Die Grenzen von Projektarbeit und die Freiwilligkeit der Mitwirkung aller Akteure in diesem Projekt stellen auch eine Herausforderung dar. Rahmenbedingungen, Laufzeit, unterschiedliche Herangehensweisen und Haltungen zur Zielgruppe machen die Kooperation schwierig, aber auch fruchtbar.

Literaturhinweise

Achilles, Harald

Schulpflichtverweigerung aus religiösen und weltanschaulichen Gründen.

In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Berlin: BWV Berliner Wissenschafts-Verl.; 55 (2007); Nr. 3; S. 322-329; Lit.; ISSN 0034-1312

Antony, Karl ; Raßbach, Gudrun ; Trippner, Isa

Clearing- und Beratungsstelle Schuldistanz.

In: Rundbrief INTEGRA, Frankfurt/Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen -IGFH-, Bundesstelle INTEGRA (2003); Nr. 5; S. 52-57

Baumann, Menno

Die „Klaviatur“ pädagogischer Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder mit störenden Verhaltensweisen. Ein Beitrag zum Verhältnis von Jugendhilfe, Schulsozialarbeit und Sonderpädagogik.

In: Evangelische Jugendhilfe, Hannover: Evangelischer Erziehungsverband -EREV-; 89 (2012); Nr. 3; S. 148-158; Abb., Lit.; ISSN 0943-4992

Baumann, Menno

Systemsprenger in der Schule - der Ansatz der AktiF-Gruppe.

In: Evangelische Jugendhilfe, Hannover: Evangelischer Erziehungsverband -EREV-; 88 (2011); Nr. 4; S. 210-218; Abb., Lit.; ISSN 0943-4992

Berlin, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.)

Schuldistanz. Eine Handreichung für Schule und Jugendhilfe.

Berlin (2003); 75 S.; Abb., Tab., Lit.

Berndt-Schmidt, Karin ; Berkemeyer, Anke

Schulstation Hamfeldschule: Ein Modellprojekt für Kinder und Jugendliche zwischen Schule, Jugendhilfe und Psychiatrie.

In: Evangelische Jugendhilfe, Hannover: Evangelischer Erziehungsverband -EREV-; 88 (2011); Nr. 2; S. 100-110; Abb., Lit.; ISSN 0943-4992

Und auch in: Dialog Erziehungshilfe, Hannover: AFET - Bundesverband für Erziehungshilfe e.V. (2011); Nr. 3; S. 43-52; Abb., Lit.; ISSN 0934-8417

Beuter, Simone ; Fröhlich-Gildhoff, Klaus

Zwischen Toleranz und Grenzsetzung. Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitevaluation des Freiburger Jugendhilfeprojekts „BauStellen - Wohnen und Qualifizieren von sozial benachteiligten Menschen“.

In: Sozialmagazin, Weinheim: Juventa; 33 (2008); Nr. 2; S. 38-45; Lit.; ISSN 0340-8469

Böllert, Karin

Wie viel (Schul-) Sozialarbeit braucht die Schule?

In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Weinheim: Juventa; 61 (2010); Nr. 1; S. 21-28; Lit.; ISSN 0342-2275

Bräth, Peter

Durchsetzung der Schulbesuchspflicht.

In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Berlin: BWV Berliner Wissenschafts-Verl.; 55 (2007); Nr. 3; S. 317-322; Lit.; ISSN 0034-1312

Braun, Frank

Schulabsentismus, Delinquenz und Strategien der Jugendsozialarbeit.

Ein Überblick über Fachdiskussion und Forschungsergebnisse.

In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, Hannover: Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V.; 16 (2005); Nr. 2; S. 130-136; Lit.; ISSN 1612-1864

Braun, Hartmut

Schulverweigerung im Brennpunkt der öffentlichen Debatte.

In: Jugendhilfe-Report, Köln: Landschaftsverband Rheinland, Landesjugendamt; (2003); Nr. 2; S. 25-29; Abb.

Brokate, Britta

Präventions- und Interventionsansätze zu Angst in der Schule auf der Basis theoretischer Ansätze und empirischer Befunde.

München: Grin (2007); 68 S.; ISBN 978-3- 6386-6770-8

Buck, Jens

Hand in Hand für Bildungschancen - gemeinsam aktiv gegen Schulschwänzen.

In: Das Jugendamt, Heidelberg: Deutsches Institut für Jugendhilfe und Familienrecht; 85 (2012); Nr. 12; S. 633-637; ISSN 0003-2336

Bylinski, Ursula ; Faltermeier, Josef ; Glinka, Hans-Jürgen ; Hoppe, Jörg Rainer

Praxisforschungsobjekt. „Coole Schule: Lust statt Frust am Lernen.“

Bezugsrahmen, Konzept und Evaluation der ersten Projektphase.

In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Frankfurt/Main: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge; 35 (2004); Nr. 2; S. 87-109; Lit.; ISSN 0340-3564

Daase, Christian

Schuldistanz - Zwischen rechtlichen Rahmenbedingungen und pädagogischem Handeln.

München: Grin (2007); 96 S.; Lit. ISBN 3-978-3638-67589-5

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, Berlin (Hrsg.)

Bylinski, Ursula ; Faltermeier, Josef ; Glinka, Hans-Jürgen

Gesellschaftliche Herausforderung Schulverweigerung. Erklärungen und Handlungsansätze.

Berlin: Selbstverl. (2005); 163 S.; ISBN 3-89983-133-0

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, Berlin (Hrsg.)

Faltermeier, Josef (Hrsg.)

Schulverweigerung - neue Ansätze und Ergebnisse aus Wissenschaft und Praxis.

Berlin: Selbstverl. (2009); 196 S.; ISBN 978-3-7841-1953-3

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, Berlin (Hrsg.)
Faltermeier, Josef ; Bylinski, Ursula ; Glinka, Hans-Jürgen
Schulverweigerung - jetzt handeln. Konzepte und Strategien für Jugendhilfe, Schule und Politik.
Berlin: Selbstverl. (2006); 300 S.; ISBN 978-3-7841-1763-8

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, Berlin (Hrsg.)
Ruch, Monika ; Thimm, Karlheinz
Reintegration von Schulverweigern in die Regelschule. Leitfaden für schul- und sozialpädagogische Fachkräfte.
Berlin: Selbstverl. (2005); 78 S.; ISBN 3-89983-132-2

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, Berlin (Hrsg.)
Thimm, Karlheinz
Individuelle Bildungs- und Entwicklungsförderung. Arbeitshilfen für Schule und Jugendhilfe.
Berlin (2005); 90 S.; ISBN 3-89983-134-9

Deutsches Jugendinstitut -DJI-, München (Hrsg.)
Fischer, Sonja
Schulmüdigkeit und Schulverweigerung. Eine annotierte Bibliographie für die Praxis. 2., akt. Aufl.
München (2005); 80 S.

Deutsches Jugendinstitut -DJI-, München (Hrsg.)
Hofman-Lun, Irene (Hrsg.)
Arbeiten und Lernen in Schülerfirmen, Jugendhilfebetrieben und Produktionsschulen.
München (2007); 47 S.; Abb., Lit.

Deutsches Jugendinstitut -DJI-, München (Hrsg.)
Hofman-Lun, Irene ; Michel, Andrea ; Schreiber, Elke (Hrsg.)
Praxisprojekte im Handlungsfeld von Schulmüdigkeit & Schulverweigerung. Netzwerk Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung.
München (2004); 88 S.

Deutsches Jugendinstitut -DJI-, München (Hrsg.)
Hofmann-Lun, Irene ; Michel, Andrea ; Richter, Ulrike ; Schreiber, Elke ; Schröpfer, Heike
Schulabbrüche und Ausbildungslosigkeit. Strategien und Methoden zur Prävention
München: DJI (2007); 252 S.; Abb., Lit.; ISBN 978-3-87966-414-6

Deutsches Jugendinstitut -DJI-, München (Hrsg.)
Michel, Andrea ; Schreiber, Elke (Hrsg.)
Den Schulausstieg verhindern. Gute Beispiele einer frühen Prävention.
München (2005); 140 S.

Deutsches Jugendinstitut -DJI-, München (Hrsg.)
Reißig, Birgit
Schulverweigerung - ein Phänomen macht Karriere.
München (2001), 40 S.

Deutsches Jugendinstitut -DJI-, München (Hrsg.)
Richter, Ulrike (Hrsg.)
Den Übergang bewältigen. Gute Beispiele der Förderung an der Ersten Schwelle von der Schule zur Berufsausbildung.
München (2005); 175 S.; Abb.

Deutsches Jugendinstitut -DJI-, München (Hrsg.)
Schreiber, Elke (Hrsg.)
Chancen für Schulumüde. Reader zur Abschlusstagung des Netzwerks Prävention von Schulumüdigkeit und Schulverweigerung am Deutschen Jugendinstitut e. V.
München (2006); 206 S.; Abb., Tab., Lit., Kt.

Deutsches Jugendinstitut -DJI-, München (Hrsg.)
Schreiber, Elke (Hrsg.)
Nicht beschulbar? Gute Beispiele für den Wiedereinstieg in systematisches Lernen.
München (2005); 210 S.

Deutsches Jugendinstitut -DJI-, München (Hrsg.)
Schreiber-Kittl, Maria
Alles Versager? Schulverweigerung im Urteil von Experten.
München (2001); 53 S.

Deutsches Jugendinstitut -DJI-, München (Hrsg.)
Schreiber-Kittl, Maria ; Schröpfer, Heike
Abgeschrieben? Ergebnisse einer Untersuchung über Schulverweigerer.
München: DJI (2002); 232 S.; Abb., Tab., Lit.; ISBN 3-87966-405-6

Ellinger, Stephan ; Hoffart, Eva-Maria ; Möhrlein, Gerald
Jugendhilfe macht Schule. Zwischenbericht über eine Organisationsentwicklung.
In: Dialog Erziehungshilfe, Hannover: AFET - Bundesverband für Erziehungshilfe e.V. (2007); Nr. 3; S. 27-35; Abb., Tab., Lit.; ISSN 0934-8417

Engel, Eva-Maria ; Dörner, Klaus ; Fröhlich-Gildhoff, Klaus
Raus aus der Sackgasse! Hilfen für Straßenkinder und SchulverweigerInnen.
In: Unsere Jugend, München: Reinhardt; 59 (2007); Nr. 10; S. 415-424; Lit.; ISSN 0342-5258

Engel, Tobias
Schulverweigerung: Schulsozialarbeit als pädagogische Intervention.
Saarbrücken: AV Akademikerverl. (2012); 88. S.; Lit. ISBN 978-3-6393-9511-2

Engelen, Ulrich
Kooperationsvereinbarung zwischen den Schulen der Stadt Essen und den Sozialen Diensten des Jugendamtes zu § 42 Abs. 6 Schulgesetz NRW und § 8a SGB VIII.
In: Fachtagung „Kinderschutz gemeinsam gestalten“. 4. April 2008. Wissenschaftspark Gelsenkirchen. Dokumentation. Nordrhein-Westfalen, Landesarbeitsgemeinschaft Öffentliche und Freie Wohlfahrtspflege, Münster (2010); S. 74-78

Evangelische FH Berlin e.V., Institut für Innovation und Beratung (Hrsg.)
Schwabe, Mathias ; Stallmann, Martin ; Vust, David
Evaluation „Integrierte Projekte von Jugendhilfe und Schule zur Vermeidung von Schulabbrüchen bei schulverweigernden Jugendlichen“. Abschlussbericht.

Berlin (2006); 306 S.; Abb., Tab., Lit.
Evangelischer Erziehungsverband e.V. -EREV-, Hannover (Hrsg.)
Neulinger, Klaus E.

Kinder im Abseits. „Wo kindliche Tragödien in Schullaufbahnen münden, werden kindliche Schullaufbahnen häufig zu Tragödien“. Ein Bericht aus der Praxis.

Hannover; 50 (2009); Nr. 3; 95 S.; Tab.
(EREV-Schriftenreihe; 2009/3)

Faltermeier, Josef

„Schulverweigerung - Die zweite Chance“. Ein Modellprogramm der Bundesregierung und der EU.

In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Berlin: Selbstverl.; 86 (2006); Nr. 5; S. 259-263; ISSN 0012-1185

Fischer, Stefan ; Kick, Hartmut

Standards für Schulschwänzen? Eine Kooperationsvereinbarung zum Thema Schulversäumnisse zwischen Jugendhilfe, Schule und schulärztlichem Dienst in München.

In: Sozialmagazin, Weinheim: Juventa; 35 (2010); Nr. 3; S. 24-33; Abb., Lit.;
ISSN 0340-8469

Freyberg, Thomas von

Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher - über: „Störer und Gestörte“.

In: Evangelische Jugendhilfe, Hannover: Evangelischer Erziehungsverband -EREV-;
90 (2013); Nr. 1; S. 3-12; Lit.; ISSN 0943-4992

Freyberg, Thomas von ; Wolff, Angelika (Hrsg.)

Störer und Gestörte. Band 1. Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher.

Frankfurt/Main: Brandes & Apsel (2005); 320 S.; ISBN 3-86099-813-7

Gastiger, Sigmund ; Lachat, Benjamin (Hrsg.)

Schulsozialarbeit - Soziale Arbeit am Lebensort Schule.

Freiburg/Br.: Lambertus (2012); 125 S.; Lit.; ISBN 978-3-7841-2095-9

Gentner, Cortina ; Mertens, Martin (Hrsg.)

Null Bock auf Schule? Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis.

Münster: Waxmann (2006); 350 S.; Lit.; ISBN 978-3-8309-1649-9

Giers, Michael

Behördenübergreifende Maßnahmen gegen Schulversäumnisse.

In: Das Jugendamt, Heidelberg: Deutsches Institut für Jugendhilfe und Familienrecht;
78 (2005); Nr. 8; S. 338-341; Lit.; ISSN 0003-2336

Gross, Hansjürgen

Bildung für „Faulenzer“, „Störer“ und „Verweigerer“. Ein Rückblick auf 20 Jahre sozialpädagogisch begleitete Bildungsarbeit mit sozial ausgegrenzten schulpflichtigen Jugendlichen in einer Jugendhilfeeinrichtung .

In: Evangelische Jugendhilfe, Hannover: Evangelischer Erziehungsverband;
82 (2005); Nr. 5; S. 314-317; ISSN 0943-4992

Hagen, Jutta

Projekt: „Schwierige“ Hauptschüler als Internet-Lehrer für Senioren.

In: Sozialmagazin, Weinheim: Juventa; 29 (2004); Nr. 10; S. 24-30; Lit.; ISSN 0340-8469

Hagen, Jutta

Schulsozialarbeit an „Restschulen“. Pädagogische Bearbeitung nicht vorhandener Teilhabechancen.

In: Sozialmagazin, Weinheim: Juventa; 31 (2006); Nr. 7-8; S. 54-62; Lit.; ISSN 0340-8469

Hannemann, Annika ; Münder, Johannes

Schulpflichtverletzung der Erziehungsberechtigten und Einschränkung der elterlichen Sorge.

In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Berlin: BWV Berliner Wissenschafts-Verl.; 54 (2006); Nr. 2; S. 244-255; Lit.; ISSN 0034-1312

Heckner, Thomas

Von Schulverweigerern lernen. Praxiserfahrungen aus dem Flex-Fernschulprojekt.

In: Jugendhilfe, Neuwied: Luchterhand; 38 (2000); Nr. 1; S. 22-28; ISSN 0022-5940

Henschel, Angelika ; Krüger, Rolf ; Schmitt, Christof ; Stange, Waldemar (Hrsg.)

Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation.

Wiesbaden: Vs-Verl. f. Sozialwiss. (2008); 780 S.; Abb., Tab., Lit.; ISBN 978-3-531-15289-9

Henschel, Angelika ; Krüger, Rolf ; Schmitt, Christof ; Stange, Waldemar

Kooperation von Schule und Jugendhilfe: Die Tandemweiterbildung zur Präventionsfachkraft als Baustein.

In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, Hannover: Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V.; 16 (2005); Nr. 2, S. 142-146; ISSN 1612-1864

Heusinger, Carolin ; Steinkirchner, Gerda ; Lenkner, Gerhard

Kooperation Polizei - Jugendhilfe - Soziale Dienste - Schule in Nürnberg.

In: Unsere Jugend, München: Reinhardt; 61 (2009); Nr. 6; S. 254-260; Tab.; ISSN 0342-5258

Hinz, Arnold ; Wild, Steffen

Soziales Kompetenztraining statt Schulausschluss. Ein Evaluationsbericht.

In: Neue Praxis, Lahnstein: Verl. Neue Praxis; 41 (2011); Nr. 1; S. 34-48; Tab., Lit.; ISSN 0342-9857

Hövel, Werner van den

Erfüllung der Schulpflicht an internationalen und ausländischen Ergänzungsschulen.

In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Berlin: BWV Berliner Wissenschafts-Verl.; 55 (2007); Nr. 3; S. 330-333; Lit.; ISSN 0034-1312

Hofmann-Lun, Irene ; Michel, Andrea

Schulmüdigkeit und Schulverweigerung. Die Hauptschule unter Hauptverdacht.

In: Diskurs, München: DJI-Verl.; 14 (2004); Nr. 1; S. 28-35; Abb., Lit.; ISSN 0937-9614

Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe -IAJ-, Oldenburg (Hrsg.)
Christe, Gerhard ; Hüsken, Tanja
Kommunales Kooperationsprojekt für schulmüde Jugendliche. Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung.
Oldenburg (2001); 87 S.; Abb., Tab., Lit.; ISBN 3-934959-08-3

Jensen, Peter
Jugendliche und heranwachsende funktionale Analphabeten - eine nicht wahrgenommene Gruppe in der Jugendberufshilfe.
In: Unsere Jugend, München: Reinhardt; 59 (2007); Nr. 10; S. 425-433; Lit.;
ISSN 0342-5258

Jugendhilfe hilft Schule. Unterschiedliche Profile - gemeinsame Aufgaben. Themenschwerpunkt.
In: Sozial Extra, Leverkusen: Leske + Budrich; 27 (2003); Nr. 2/3; S. 6-31;
Abb., Lit.; ISSN 0931-279X

Kleine, Bernadette
Tandem - Die 2. Chance.
In: Jugendhilfe, Neuwied: Luchterhand; 47 (2009); Nr. 5; S. 297-300; Lit.;
ISSN 0022-5940

Kobra.net/ Landeskooperationsstelle Schule-Jugendhilfe Brandenburg, Potsdam (Hrsg.)
Kantak, Katrin (Bearb.)
Projekte für schulverweigernde junge Menschen in Kooperation von Schule und Jugendhilfe - Qualitätsstandards.
Potsdam (2012); 8 S.

Kobra.net/ Landeskooperationsstelle Schule-Jugendhilfe Brandenburg, Potsdam (Hrsg.)
Schettler, Margret
Bildungsangebote für Schulverweigerer erfolgreich gestalten. Datenbasierte Erkenntnisse und Erfahrungen der Landeskooperationsstelle Schule - Jugendhilfe Brandenburg.
Potsdam (2012); 19 S.; Abb., Tab., Lit.

Kobra.net/ Landeskooperationsstelle Schule-Jugendhilfe Brandenburg, Potsdam (Hrsg.)
Thimm, Karlheinz
Handlungshilfe für Lehrkräfte zum pädagogischen Umgang mit Schulschwänzer/innen in der Sekundarstufe I.
Potsdam (2006); 12 S.

Kobra.net/ Landeskooperationsstelle Schule-Jugendhilfe Brandenburg, Potsdam (Hrsg.)
Thimm, Karlheinz ; Kantak, Katrin (Mitarb.); Schwabe, Mathias (Mitarb.)
Schulmüdigkeit und Schwänzen von älteren Kindern und Jugendlichen. Anregungen zur Gesprächsführung mit Eltern und jungen Menschen - Arbeitshilfe für Beratungsprofis.
Potsdam (2006); 16 S.

Koldehofe, Maneesorn
Schulabsenz (in Japan).
In: Jugendhilfe, Neuwied: Luchterhand; 50 (2012); Nr. 2; S. 82-85; Lit.; ISSN 0022-5940

Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit -KJS-, Berlin ; Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit -BAG KJS-, Düsseldorf (Hrsg.)
Schulmüde Jugendliche - Was tun? Entwicklungen, Konzepte und Wirkungen. Dokumentation der Fachtagung der BAG KJS, der BAG EJSa und des PARITÄTISCHEN Gesamtverbandes im Rahmen des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit am 25. und 26. April 2012 in Fulda.
Berlin (2012); 138 S.; Abb., Tab., Lit.

Kunkel, Peter-Christian
Rechtsfragen in der Schulsozialarbeit.
In: ZKJ - Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe,
Köln: Bundesanzeiger; 8 (2013); Nr. 5; S. 192-198; Abb., Lit.; ISSN 1861-6631

Kunz, Regina
Die schulische Versorgung zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Deutschland. Organisation, Förderung und psycho-soziale Betreuung.
Hamburg: Kovac (2008); 479 S.; Lit.; ISBN 978-3-8300-3976-1

Landeskommission Berlin gegen Gewalt (Hrsg.)
Berliner Forum Gewaltprävention. Themenschwerpunkt: Schuldistanz. Dokumentation der Tagung „Null Bock auf Schule - was tun?“ am 3. Dezember 2003 in der Friedrich-Ebert-Stiftung.
Berlin (2004); 46 S.; Lit.; ISSN 1617-0253
(Berliner Forum Gewaltprävention; 14/2004)

Landeskommission Berlin gegen Gewalt (Hrsg.)
Berliner Forum Gewaltprävention. Themenschwerpunkt: Soziales Lernen in der Berliner Schule. Grundlagen in Unterricht und Schulleben. Lernprogramme.
Berlin (2005); 230 S.; Abb., Lit.; ISSN 1617-0253
(Berliner Forum Gewaltprävention; 22/2005)

Landeskommission Berlin gegen Gewalt, AG Schuldistanz (Hrsg.)
Empfehlungen der von der Landeskommission Berlin gegen Gewalt eingesetzten Arbeitsgruppe „Schuldistanz“ zum Umgang mit Schuldistanz.
Berlin (2004); 43 S.; Abb., Tab.

Leonhardt, Ulrike
Kooperation gegen Schulmüdigkeit. Das Bundesmodellprojekt „Die Kinder des Tantalus?“. Integrative Angebote für schulmüde Kinder und Jugendliche an der Schnittstelle zwischen Schule und Jugendhilfe.
In: Jugendsozialarbeit inform, Köln: Landschaftsverband Rheinland, Landesjugendamt (2003); Nr. 1; S. 4-10; Lit.

Löher, Michael
„Lust statt Frust am Lernen“. Erfahrungen und Impulse aus dem Forschungsprojekt „Coole Schule“.
In: Stadt und Gemeinde interaktiv, Burgwedel: Winkler & Stenzel; 59 (2004); Nr. 7-8; S. 273-275; Abb.; ISSN 1437-417X

Maucher, Tobias
Schulabsentismus - Anlässe, Bedingungen, Hintergründe. Eine empirische Untersuchung.
Hamburg: Diplomica (2009); 100 S.; Lit.; ISBN 978-3-8366-6877-4

Metelmann, Jörg ; Schwall, Stefan (Hrsg.)

Bildungsbürgerrecht. Erziehung als soziales Unternehmen.

Münster: Waxmann (2011); 176 S.; Lit.; ISBN 978-3-8309-2560-6

Meyer, Maike ; Linssen, Ruth

Polizeiliche Intervention gegen Schulabsentismus: What works? Bestandsaufnahme zur Kooperation von Schule und Polizei am Beispiel von Nürnberg und Niedersachsen.

In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Berlin: BWV Berliner Wissenschafts-Verl.; 60 (2012); Nr. 1; S. 48-64; Lit.; ISSN 0034-1312

Mayer, Stefan

Jugendhilfe macht Schule.

In: Jugendhilfe, Neuwied: Luchterhand; 47 (2009); Nr. 5; S. 300-304; Lit.; ISSN 0022-5940

Michel, Andrea ; Schreiber, Elke

Prävention von Schulmüdigkeit und Reintegration von Schulverweigerern.

In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Berlin: BWV Berliner Wissenschafts-Verl.; 54 (2006); Nr. 1; S. 79-92; Lit.; ISSN 0034-1312

Müller, Martin

Welchen Weg will ich gehen? Abenteuerpädagogik mit Schulverweigerern.

In: Sozial Extra, Wiesbaden: VS-Verl. f. Sozialwissenschaften; 36 (2012); Nr. 5/6; S. 46-49; Abb., Lit.; ISSN 0931-279X

Mutke, Barbara

Kein Bock auf Schule? Reaktionen auf schulabstinente Schülerinnen und Schüler.

In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Berlin: Selbstverl.; 87 (2007); Nr. 1; S. 22-26; ISSN 0012-1185

Mutzeck, Wolfgang ; Popp, Kerstin ; Franzke, Michael ; Oehme, Anja (Hrsg.)

Umgang mit Schulverweigerung. Grundlagen und Praxisberichte für Schule und Sozialarbeit.

Weinheim: Beltz (2004); 164 S.; ISBN 3-407-32053-1

Noack, Wilfried

Schulversagen - Schulverweigerung: Analysen, Hilfen, Prävention.

In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, Weinheim: Juventa; 61 (2010); Nr. 3; S. 185-192; Lit.; ISSN 0342-2275

Nürnberg, Jugendamt ; Nürnberg, Polizeidirektion ; Nürnberg, Staatliches Schulamt ; Nürnberg, Allgemeiner Sozialdienst (Hrsg.)

Zirngibl, Claudia ; Schlögl, Gerhard ; Lenkner, Gerhard ; Sentner, Grete

Modellprojekt „Kooperation Polizei-Jugendhilfe-Sozialarbeit-Schule“.

Abschlussbericht. Teil 3. Kooperation Polizei und Allgemeiner Sozialdienst mit Schule.

Nürnberg (2003); 46 S.; Abb.

Olk, Thomas ; Speck, Karsten

Trägerqualität in der Schulsozialarbeit. Theoretische Reflexionen und empirische Befunde im Modellprogramm Schulsozialarbeit des Landes Sachsen-Anhalt.

In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Frankfurt/Main: Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge; 35 (2004); Nr. 2; S. 67-86; Abb., Lit.; ISSN 0340-3564

Paritätischer Wohlfahrtsverband - Gesamtverband e.V., Berlin (Hrsg.)

Theußen, Karl-Heinz

Zugänge ermöglichen - Vom Nutzen niederschwelliger Angebote in der Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe.

Berlin (2009); 64 S.; Abb.

Pöhlker, Reinhard

Lernen einmal anders: Die Lern-Werk-Station der Eylardus-Schule. Eine besondere Betreuungsform für schulmüde Jugendliche.

In: Evangelische Jugendhilfe, Hannover: Evangelischer Erziehungsverband; 82 (2005); Nr. 5; S. 300-306; ISSN 0943-4992

Pritzelwitz, Margret von

Die Geschichte einer ganz großen Liebe - Mädchen und Pferde. Wie Schulverweigerinnen mit Hilfe von Pferden den Weg zurück in die Schule finden.

In: Dialog Erziehungshilfe, Hannover: AFET - Bundesverband für Erziehungshilfe e.V. (2012); Nr. 4; S. 62-66; Abb., Lit.; ISSN 0934-8417

Pritzelwitz, Margret von

Mädchen, Pferde und Schule - ein tiergestütztes, heilpädagogisches Intensivbetreuungs-konzept für Mädchen, die Schule verweigern.

In: Dialog Erziehungshilfe, Hannover: AFET - Bundesverband für Erziehungshilfe e.V. (2007); Nr. 1; S. 31-34; Lit.; ISSN 0934-8417

Raack, Wolfgang

Die neue Dimension des Schulschwänzer-Problems: Pflicht zur Integration?

In: Das Jugendamt, Heidelberg: Deutsches Institut für Jugendhilfe und Familienrecht; 77 (2004); Nr. 12; S. 569-571; ISSN 0003-2336

Raack, Wolfgang

Kinderschutz - nicht ohne Kooperation mit dem Familien- und Vormundschaftsgericht.

In: Jugendhilfe, Neuwied: Luchterhand; 46 (2008); Nr. 1; S. 5-11; Lit.; ISSN 0022-5940

Raack, Wolfgang

Schulschwänzen - ein familiengerichtliches Problemfeld.

In: Kind-Prax. Kindschaftsrechtliche Praxis, Köln: Bundesanzeiger; 8 (2005); Nr. 1; S. 5-7; ISSN 1434-8330

Raack, Wolfgang

Schulschwänzen - Familiengerichte mit ins Boot.

In: Das Jugendamt, Heidelberg: Deutsches Institut für Jugendhilfe und Familienrecht; 76 (2003); Nr. 11; S. 505-507; ISSN 0003-2336

Rademacker, Hermann

Schulabsentismus – Handlungsbedarf und Handlungsmöglichkeiten.

In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Berlin: BWV Berliner Wissenschafts-Verl.; 60 (2012); Nr. 1; S. 20-34; Lit.; ISSN 0034-1312

Rademacker, Hermann

Schuldistanz - eine Herausforderung für Schule und Jugendhilfe.

In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Berlin: BWV Berliner Wissenschafts-Verl.; 54 (2006); Nr. 1; S. 93-104; Lit.; ISSN 0034-1312

Rademacker, Hermann

Schulversäumnisse - ein Thema auch für die Jugendhilfe!

In: Das Jugendamt, Heidelberg: Deutsches Institut für Jugendhilfe und Familienrecht; 77 (2004); Nr. 12; S. 565-569; ISSN 0003-2336

Renges, Annemarie

Schulverweigerung als Herausforderung für die Erziehungsberatung.

In: Informationen für Erziehungsberatungsstellen, Fürth: Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e.V. (2012); Nr. 3; S. 22-25; Lit.; ISSN 1434-078X

Ricking, Heinrich

Förderung der Schüleranwesenheit und -partizipation.

In: Jugendhilfe, Neuwied: Luchterhand; 47 (2009); Nr. 5; S. 286-296; Tab., Lit.; ISSN 0022-5940

Ricking, Heinrich

Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben. Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung.

Bad Heilbrunn: Klinkhardt (2006); 182 S.; Abb., Tab., Lit.; ISBN 978-3-7815-1408-0

Ricking, Heinrich ; Schulze, Gisela (Hrsg.)

Schulabbruch - ohne Ticket in die Zukunft?

Bad Heilbrunn: Klinkhardt (2012); 272 S.; Abb., Tab., Lit.; ISBN 978-3-7815-1874-2

Ricking, Heinrich ; Schulze, Gisela ; Wittrock, Manfred (Hrsg.)

Schulabsentismus und Drop-out: Erscheinungsformen - Erklärungsansätze – Intervention.

Stuttgart: UTB (2009); 319 S.; Lit.; ISBN 978-3-8252-3213-9

Ricking, Heinrich

Was tun, wenn Schüler fehlen? Leitlinien für den Umgang mit Schulabsentismus.

In: Evangelische Jugendhilfe, Hannover: Evangelischer Erziehungsverband -EREV-; 88 (2011); Nr. 4; S. 199-209; Abb., Tab., Lit.; ISSN 0943-4992

Rinio, Carsten

Die Verletzung der Schulpflicht durch die Erziehungsberechtigten als Straftat und als Ordnungswidrigkeit.

In: Zentralblatt für Jugendrecht, Köln: Heymann; 88 (2001); Nr. 6; S. 221-227; ISSN 0176-6449

Rosetz, Marjan

Schulverweigerung und Schulabsentismus.

München: Grin (2007); 76 S.; ISBN 978-3-638-65358-9

Rumpf, Joachim

Chancen im Umgang mit Schulverweigerung im Rahmen der stationären Erziehungshilfe.

In: Unsere Jugend, München: Reinhardt; 62 (2010); Nr. 7+8; S. 325-333; Lit.;
ISSN 0342-5258

Saueressig, Karlheinz ; Schroeter, Ulrich

Das Rather Modell - Hilfen für Schulverweigerer. Ein vernetztes Förderkonzept zwischen Schule und Jugendhilfe.

In: Sozialmagazin, Weinheim: Juventa; 28 (2003); Nr. 5; S. 43-47; Lit.; ISSN 0340-8469

Schermer, Franz J.

Qualitätssicherung in der Schulsozialarbeit.

In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit,
Frankfurt/Main: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge;
35 (2004); Nr. 2; S. 3-17; Tab., Lit.; ISSN 0340-3564

Schulpflicht und ihre Durchsetzung - rechtliche, pädagogische, historische, praktische Aspekte. Schwerpunktthema.

In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Berlin: BWV Berliner Wissenschafts-Verl.;
55 (2007); Nr. 3; S. 271-388; Lit.; ISSN 0034-1312

Schulsozialarbeit. Schwerpunktthema.

In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit,
Frankfurt/Main: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge;
33 (2002); Nr. 2; S. 3-83; Lit.; ISSN 0340-3564

Schulsozialarbeit. Schwerpunktthema.

In: Sozial Extra, Wiesbaden: VS-Verl. f. Sozialwissenschaften; 32 (2008); Nr. 9/10;
S. 17-35; Abb., Tab., Lit.; ISSN 0931-279X

Simon, Titus

Schulverweigerung. Projekte an der Schnittstelle Schule - Jugendhilfe.

In: Sozialmagazin, Weinheim: Juventa; 28 (2003); Nr. 5; S. 48-50; Lit.; ISSN 0340-8469

Simon, Titus ; Uhlig, Steffen (Hrsg.)

Schulverweigerung. Muster - Hypothesen - Handlungsfelder.

Opladen: Leske + Budrich (2002); 200 S.; Abb., Tab., Lit.; ISBN 3-8100-3584-X

Stamm, Margrit

Die Psychologie des Schuleschwänzens. Rat für Eltern, Lehrer und Bildungspolitiker

Bern: Huber (2008); 224 S.; Lit.; ISBN 978-3-4568-4609-5

Stamm, Margrit

Schulabbrecher oder: Wer bricht denn hier was ab?

In: Unsere Jugend, München: Reinhardt; 58 (2006); Nr. 7/8; S. 323-332; Abb., Lit.; ISSN
0342-5258

Stamm, Margrit ; Burger, Kaspar ; Reinwald, Vanessa-Isabelle

Frühkindliche Bildung als Prävention gegen Schulversagen? Empirische Befunde und kritische Anmerkungen zur frühpädagogischen Forschung.

In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, Weinheim: Juventa; 7 (2009); Nr. 3; S. 226-243; Abb.,
Lit.; ISSN 1610-2339

Stamm, Margrit ; Ruckdäschel, Christine ; Templer, Franziska
Facetten des Schuleschwänzens: empirische Befunde zu schulabsenten Verhaltensformen Jugendlicher.

In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Leverkusen: Budrich; 4 (2009); Nr. 1; S. 107-121; Tab., Lit.; ISSN 1862-5002

Stemann, Wolfgang ; Ehlers, Anja
Hilfen zur Erziehung in der Ganztagschule. Beitrag zu einer Kommunalen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.

In: Jugendhilfe, Neuwied: Luchterhand; 47 (2009); Nr. 5; S. 304-308; Abb., Lit.; ISSN 0022-5940

Thimm, Karlheinz
Schulabsentismus - Herausforderung für Vernetzung und Kooperation.

In: Kinder und Jugendliche mit speziellem Versorgungsbedarf. Beispiele und Lösungswege für Kooperation der sozialen Dienste.; Gahleitner, Silke B.; Homfeldt, Hans Günther (Hrsg.), Weinheim: Beltz Juventa (2012); S. 184-205; ISBN 978-3-7799-2263-6

Thimm, Karlheinz
Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule.

Münster: Votum (2000); 648 S.; Lit.; ISBN 3-933158-45-1

Thüringen, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.)
Fachliche Empfehlung zum Umgang mit Schuldistanz in Thüringen. Erscheinungsformen - Ursachen - Grundsätze - Handlungsschritte.

Erfurt: Selbstverl. (2013); 20 S.

Topel, Wilhelm
Wenn Kinder und Jugendliche den Schulbesuch verweigern.

In: Unsere Jugend, München: Reinhardt; 56 (2004); Nr. 10; S. 433-440; Lit.; ISSN 0342-5258

Univ. Dortmund, Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.)

Oechler, H. ; Schmidt, H. ; Beckmann, M.

(Lehr-) Forschungsprojekt zu sozialpädagogischen Maßnahmen zur Reintegration schuldistanzierter, schulumüder Kinder und Jugendlicher.

In: Forum Erziehungshilfen, Weinheim: Juventa; 16 (2010); Nr. 5; S. 294-296; Lit.; ISSN 0947-8957

Univ. Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät (Hrsg.)

Heckner, Thomas

Schulverweigerung als individuelle entwicklungsbezogene Bewältigungsstrategie zwischen Risikoverhalten und Resilienzbildung. Ressourcenorientierung in der Arbeit mit Schulverweigerern im Rahmen von Hilfen zur Erziehung nach dem SGB VIII am Beispiel der Flex-Fernschule.

Köln (2012); 484 S.; Abb., Tab., Lit.

Verein für Kommunalwissenschaften e.V., Berlin (Hrsg.)
Wegweiser ins Arbeitsleben. Kooperationsmodelle und Integrationsstrategien beim Übergang von der Schule in den Beruf. Dokumentation der Fachtagung am 24. und 25. April 2008 in Berlin. Dokumentation.

Berlin (2008); 260 S.; Abb., Tab., Lit.; ISBN 978-3-931418-75-5
(Aktuelle Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfe; 68)

Vollmer, Thomas

Strategien zur Förderung sozialer Integration von ausgegrenzten Jugendlichen. Eine vergleichende Studie zwischen Großbritannien und Deutschland.

In: Sozialmagazin, Weinheim: Juventa; 30 (2005); Nr. 11; S. 18-22; ISSN 0340-8469

Wagner, Michael

Schulabsentismus - seine Verbreitung und Ursachen.

In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Berlin: BWV Berliner Wissenschafts-Verl.; 60 (2012); Nr. 1; S. 35-47; Abb., Lit.; ISSN 0034-1312

Wagner, Michael (Hrsg.)

Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis.

Weinheim: Juventa (2007); 254 S.; Lit.; ISBN 978-3-7799-1696-3

Weller, Anke

Schulkooperationseinrichtung „Kleeblatt“ - Teilstationäres und flexibles, ambulantes Angebot von Jugendamt und Schule in Erfurt.

In: Jugendhilfe, Neuwied: Luchterhand; 47 (2009); Nr. 5; S. 309-316; Abb., Lit.; ISSN 0022-5940

Witte, Matthias D.

Nicht (mehr) erreichbar und tragbar? - Die Arbeit mit „schwierigen“ Jugendlichen im Spannungsfeld von Ausgrenzung und Integration

In: Dialog Erziehungshilfe, Hannover: AFET - Bundesverband für Erziehungshilfe e.V. (2011); Nr. 3; S. 31-37; Lit.; ISSN 0934-8417

Wittwer, Daniela ; Hackländer, Philipp

„Time out“ - Reintegration nach Schulverweigerung.

In: Jugendhilfe-Report, Köln: Landschaftsverband Rheinland, Landesjugendamt (2010); Nr. 4; S. 47-50; Abb.

Wolke, Angelika

Wenn Schüler nicht mehr in die Schule gehen.

In: AJS-Forum, Köln: Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz -AJS-, Landesstelle Nordrhein-Westfalen e.V.; 29 (2008); Nr. 2-3; S. 4-6; ISSN 0174-4968