

Schulverweigerern

Zugänge zu systematischem Lernen
eröffnen – Das Handlungsfeld „Integration in Schule und Berufsschule“

Das Phänomen Schulverweigerung

Die Weigerung, zur Schule zu gehen – phasenweise oder dauerhaft –, ist in der Bundesrepublik Deutschland längst keine Ausnahmeerscheinung mehr, sondern hat in den letzten Jahren massiv zugenommen. Folgerichtig ist Schulverweigerung in jüngster Zeit verstärkt in den Blick von Praxis, Politik und Wissenschaft geraten.

Alarmierende Meldungen über steigende Zahlen von Schülerinnen und Schülern, die unmittelbar nach Erfüllung der Schulpflicht die Schulen ohne einen Hauptschulabschluss verlassen, verunsichern unsere Gesellschaft. Angesichts der zunehmenden Zahl von Schülerinnen und Schülern, die sich von der Schule abwenden, sich ihr verweigern und häufig ohne Schulabschluss ihre Schulpflicht beenden, wird der Ruf nach Erklärungen und Abhilfen immer lauter. Das Thema Schulverweigerung beschäftigt (Bildungs-)Politiker und Sozialwissenschaftler, insbesondere aber auch Fachorganisationen von Schule und Jugendhilfe und nicht zuletzt die Schule selbst. Schulverweigerung ist zu einer gesamtgesellschaftlichen Herausforderung geworden, denn die Folgen beharrlicher Abwesenheit von der Schule und insbesondere fehlender schulischer Qualifizierung sind (nicht nur für das Individuum) gravierend. Einige Zahlen mögen dies verdeutlichen: Von allen Abgängerinnen und Abgängern, die 1998 in der Bundesrepublik Deutschland mit Beendigung der Vollzeitschulpflicht die Schule verlassen haben, hat jeder vierte Schüler keinen Hauptschulabschluss. In absoluten Zahlen heißt dies: 83.000 junge Menschen beendeten 1998 ihre Schulzeit ohne Hauptschulabschluss, darunter etwa ein Drittel Mädchen. Der weitaus größte Teil von ihnen, nämlich 80 Prozent, kommt aus Haupt- und Sonderschulen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999/2000; Statistisches Bundesamt 1999).

Zwar waren diese Schulabgänger nicht zwangsläufig auch Schulverweigerer, doch es ist anzunehmen, dass es unter ihnen viele gibt, die während ihrer Schulzeit massive Probleme hatten und mehr oder weniger manifest Verweigerungstendenzen gezeigt haben. Insofern sind die obigen Zahlen

sehr wohl auch ein Indiz für den Umfang von Schulverweigerung, denn die Ursachen für das Abbrechen einer schulischen Laufbahn hängen – wie unsere Untersuchungen ergeben haben – vielfach mit schulischen Gegebenheiten zusammen. Dies zeigt, wie notwendig und wichtig es ist, dass rechtzeitig – das heißt während der Vollzeitschulpflicht – Hilfen und Maßnahmen angeboten werden, die geeignet sind, Schulabbrüche zu verhindern.

Ein Indiz für die größer gewordene Aufmerksamkeit in Bezug auf Schulverweigerer ist auch die wachsende Anzahl von Projekten für schulmüde Jugendliche oder für Schulverweigerer. Allein im Modellprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“ werden vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und

Jugend für vier Jahre (1998–2001) u. a. acht Projekte gefördert, die sich mit Schulverweigerung befassen (vgl. weiter unten). Daneben gibt es inzwischen eine Vielzahl von Projekten für Schulverweigerer, die von Trägern und Fachkräften der Jugendhilfe auf Landes- und Kommunalebene ins Leben gerufen wurden.

Grundsätzlich setzen die Hilfen für (potenzielle) Schulverweigerer auf zwei verschiedenen Ebenen an. Die erste Ebene bildet der schulische Bereich, der insbesondere die Wissensvermittlung und den Lernprozess des Schülers in den Mittelpunkt rückt. Die zweite Ebene ist der außerschulische Bereich, der auf die Persönlichkeit des Schülers insgesamt fokussiert ist und das familiäre und soziale Umfeld einschließt. Entsprechend zielen die Strategien und Konzepte zum Umgang mit



Projekte für Schulverweigerer im Modellprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“

Schulverweigerung neben der (Wieder-)Heranführung an schulisches Lernen auf die Entwicklung der Persönlichkeit und die Stabilisierung der Betroffenen. Die Arbeit mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen setzt dabei an der Bearbeitung bestehender Defizite an, indem sie versucht, die vorhandenen Stärken und Fähigkeiten des Einzelnen herauszuarbeiten. Die Befähigung zu einem eigenverantwortlichen Leben sowie die Vermittlung von Strategien zur Bewältigung des Alltags sind dabei die zentralen Prämissen der pädagogischen Arbeit.

Erste Angebote für Schulschwänzerinnen und Schulschwänzer entstanden bereits Anfang der neunziger Jahre.

In den letzten Jahren hat sich eine Vielfalt von Projekten und Arbeitsansätzen meist auf lokaler Ebene entwickelt. Neben Programmen und Förderderrichtlinien auf Landesebene, mit deren Hilfe eine Reihe von Initiativen unterstützt werden, gibt es auf Bundesebene das Modellprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit“. Es fördert im Handlungsfeld „Integration in Schule und Berufsschule“ Modellprojekte, die Lernangebote für Schulverweigerer systematisch erproben und (fort)entwickeln. Die Modellprojekte verfolgen dabei verschiedene Arbeitsansätze.

Präventive Arbeit in der Schule

Ziel dieses Ansatzes ist es, Schulverweigerung frühzeitig zu erkennen und in Kooperation mit Lehrkräften ein (späteres) Herausfallen von schulumüden Kindern und Jugendlichen aus dem Lernprozess bereits im Ansatz zu verhindern.

Alternative Beschulung im Projekt

Die Modellprojekte haben ein eigenes Konzept zur Beschulung – parallel zum Schulsystem – entwickelt. Die Beschulung findet meist in projekteigenen Räumen – d.h. an einem außerschulischen Lernort – statt. Der Unterricht wird durch eine Kombination von schul-, sozial-, berufs-, arbeits- und freizeitpädagogischen Elementen gestaltet. Über die Vermittlung sozialer Kompetenzen und die Aufarbeitung schulischer Defizite werden schulverweigernde Jugendliche systematisch wieder an den Lernprozess herangeführt.

Konzept einer Fernschule

Durch Fernunterricht werden diejenigen Jugendlichen an das Lernen herangeführt und damit zum Erwerb von Schulabschlüssen gebracht, die bereits räumlich auf Distanz zur Schule gegangen sind. Fernunterricht ermöglicht einen individuellen Lernprozess: Der Lernort, die Lernzeit und die Sozialform des Lernens können flexibel bestimmt werden.

Die acht Modellprojekte im Handlungsfeld „Integration in Schule und Berufsschule“ sind:

Modellprojekt:

MOTIVIA – Präventiv-reintegratives Hilfsprojekt für schulumüde Jugendliche
Träger: IN VIA Katholische Mädchensozialarbeit e.V.

Anschrift:

Richardstr. 7, 52066 Aachen

Modellprojekt:

FLEX-Fernschulprojekt
Träger: Christophorus-Jugendwerk Oberrimsingen

Anschrift:

79206 Breisach

Modellprojekt:

Sozial- und arbeitsweltintegrative Schule – „Die andere Schule“

Träger: Ev.-Luth. Diakonissenhaus-Stiftung Eisenach

Anschrift:

Karl-Marx-Str. 41, 99817 Eisenach

Modellprojekt:

D.a.S. – Die andere Schule

Träger: Internationaler Bund

Anschrift:

Helmeweg 4, 06122 Halle

Modellprojekt:

Lernangebote für Schulverweigerer

Träger: Katholische Jugendsozialarbeit im Eichsfeld e.V.

Anschrift:

Holzweg 2, 37308 Heiligenstadt

Modellprojekt:

Die Kinder des Tantalus – Integrative Angebote für schulumüde Jugendliche

Träger: BASA – Bildungsstätte Alte Schule Anspach e.V.

Anschrift:

Zimmersmühlenweg 10, 61440 Oberursel

Modellprojekt: Z.A.L. – Zentrum für alternatives Lernen

Träger: Rückenwind e.V.

Anschrift:

Dammstr. 17, 39218 Schönebeck

Modellprojekt: Treffpunkt für Mädchen

Träger: Internationaler Bund

Anschrift:

Felder Str. 67, 42651 Solingen



Ich würde gerne wieder zurück nach Jugoslawien gehen



Interview mit
Jelena (17)

Jelena wurde 1984 in Solingen als Tochter jugoslawischer Eltern geboren. Da in Deutschland nach wie vor die Abstammung und nicht – wie in den meisten anderen Ländern – der Geburtsort die Staatsangehörigkeit regelt, ist Jelena jugoslawische Staatsbürgerin. Im Alter von sechs Monaten wurde sie von ihren Eltern nach Jugoslawien gebracht, wo sie zusammen mit ihrem zwei Jahre älteren Bruder bei den Großeltern in einer Kleinstadt zwischen Belgrad und Nis aufwuchs. Dort machte sie auch ihre ersten Schulerfahrungen:

Bis zum neunten Lebensjahr war ich in Jugoslawien. Dort bin ich auch schon zur Schule gegangen, in die Klasse von meiner Oma, die war da Lehrerin. Wir hatten ja nur zwei Schulen in der Stadt. Meine Großeltern haben beide da unterrichtet. Deswegen hatte ich auch immer die besten Noten. Das ist ja nicht wie hier. Dort muss man sich nicht anstrengen und bekommt trotzdem gute Noten. Deshalb weiß man auch nicht, wie gut man wirklich ist. Ich brauchte gar nichts zu lernen. Auch wenn ich 'ne Fünf geschrieben hätte, hätte ich 'ne Eins gekriegt.

Als sich Anfang der 90er Jahre die politische und militärische Lage in Jugoslawien verschärfte, holten die Eltern ihre beiden Kinder zurück nach Deutschland. Die Trennung von ihren geliebten Großeltern ist der damals neunjährigen Jelena offenbar sehr schwer gefallen. Ihre Schullaufbahn war fortan gekennzeichnet von zahlreichen Brüchen und Zäsuren: Von der Hauptschule auf die Realschule wieder zurück auf die Hauptschule.

Ich wollte gar nicht hierher. Meine Eltern haben mich hierher gebracht, als die Grenze zugemacht werden sollte. Mich und meinen Bruder; der ist zwei Jahre älter als ich, wurde aber in Jugoslawien geboren, als meine Eltern dort Urlaub machten. Meine Oma und mein Opa, das sind für mich meine Eltern, die liebe ich mehr als meine richtigen Eltern. Ich war der Liebling der Familie, weil ich ein Mädchen war. Obwohl ich meine Eltern natürlich auch liebe. Aber ich bin halt bei meinen Großeltern aufgewachsen, klar, dass man die dann mehr liebt als die anderen. Mein Opa ist leider inzwischen tot.

Drei Monate, nachdem ich hier in Deutschland war, konnte ich schon deutsch. Zu Hau-

se reden wir gemischt. Wenn die Freundin meines Bruders – sie ist Polin – da ist, dann reden wir deutsch, und die ist ja fast jeden Tag bei uns, aber sonst rede ich mit meinen Eltern jugoslawisch. Mein Bruder redet deutsch mit meinen Eltern, aber ich jugoslawisch, warum denn nicht? Wo ich doch aus Jugoslawien komme. Ein bisschen habe ich auch schon vergessen vom Jugoslawischen. Ich würde gerne wieder zurück nach Jugoslawien, weil ich da meine ganzen Freunde habe. Den Kontakt mit denen hab ich immer noch. Dadurch hat ja auch mein Vater monatlich bis zu 2000 Mark Telefonrechnung. Einmal sogar 4800 Mark, weil ich jeden Tag angerufen habe. Den Kontakt breche ich nicht ab, auch wenn ich hier bleibe.

Mein Vater ist Chef von den Leuten in einer Firma in der ehemaligen DDR, wo große Schiffe gebaut werden. Er sagt denen, was gemacht werden muss. Ich weiß nicht genau, wie man das nennt, Montagebau oder so ähnlich, das heißt, er arbeitet mal da und mal da. Wenn ich freihabe, gehe ich auch mal mit, aber ich weiß nicht, wie die ganzen Städte heißen. Meine Mutter ist Vorarbeiterin bei Wilkinson.

Ich bin dann hier mit neun in die Schule gekommen, in die erste Klasse, und drei Monate später haben sie mich in die zweite Klasse gesetzt und dann direkt in die vierte. Die dritte Klasse habe ich übersprungen. Und dann kam ich auf die Realschule, auf die Theodor-Heuss-Schule. Aber in der fünften Klasse konnte ich nicht mehr, weil mir die dritte Klasse gefehlt hat, und da lernt man ja das meiste. Das war zu schwer für mich, direkt von der vierten Klasse auf die Realschule zu gehen. Ich hätte es vielleicht schaffen können, aber ich hatte keine Lust.

Verantwortlich für diese Abstiegskarriere, die Jelena das Gefühl vermittelte, vom Schulsystem degradiert zu werden, waren weniger ihre schulischen Leistungen als vielmehr ihre Disziplinprobleme und eine gewisse Antriebschwäche:

Das erste Halbjahr auf der Realschule war o.k., aber ich hatte einen Lehrer, wegen dem bin ich dann von der Schule geflogen. Der mochte keine Ausländer. Wir hatten Erdkunde, Physik und noch was bei ihm. Mit dem

hatte ich ständig Ärger. Einmal hat er gesagt, schlägt die Seite soundso auf, und dann ist er zu mir gekommen und hat gesagt, das ist nicht die Seite, nimmt das Buch, schmeißt es mir ins Gesicht und sagt, wenn du nicht mitmachen willst, kannst du rausgehen. So was kann keiner mit mir machen. Ich hab ihm dann das Buch zurückgeschmissen und bin gegangen. Da bekam ich bei ihm schon die erste Fünf, dann kam 'ne Sechs. Dann bin ich zur Hauptschule zurück, in die sechste Klasse. Das war in Ordnung, auch in der siebten. Aber die achte war schlecht. Da fing das dann an mit dem Schwänzen. Wir haben uns immer in einem Park getroffen, und dann hat sich das so hochgeschaukelt: bleib doch da, was willst du denn in der Schule und so. Ich hatte immer ein schlechtes Gewissen, wenn ich blaugemacht habe. Ich hatte dann drei Fünfen, da wird man normalerweise zurückgesetzt. Die Klassenlehrerin hat mich dann hierher geschickt. Sie meinte, Sonderschule wäre zu blöd für mich, denn an sich könnte ich ja die Schule schaffen. Das war vor zwei Jahren.

Ich such manchmal den Streit, auch mit meinen Eltern. Obwohl sie nur das Beste für mich wollen. Ich hasse es z.B., wenn mir einer sagt: Du bist dann und dann zu Hause. Wenn ich nach Hause kommen will, dann komm ich auch nach Hause. Ich weiß, wo mein Zuhause ist. Warum soll ich um eins zu Hause sein, wenn wir z.B. in die Diskothek gehen, das geht erst um zwölf los, und dann soll ich um eins schon zu Hause sein? Das Problem bei mir ist: Wenn ich keinen Bock habe, dann mach ich das auch nicht, da kann sich keiner durchsetzen, mein Vater nicht, meine Mutter nicht, das schafft keiner. Wenn ich nicht kommen will, dann komm ich nicht. Wenn mich einer einmal aufregt, kann das zwei, drei Wochen dauern, bis ich wiederkomme. Wenn ich keine Lust hab, mach ich auch nichts. Wenn ich z.B. mein Zimmer putze und nach zwei Minuten keine Lust mehr habe, höre ich einfach auf. So bin ich halt.

Auch im Projekt Mädchen machen Schule hatte Jelena im Verlauf von zwei Jahren zwar kaum Fehltag z. B. wegen Krankheit, musste aber einige Male aus disziplinarischen Gründen suspendiert werden. Es fällt ihr nach wie vor schwer, ihr Temperament zu zügeln. Aber trotz aller Probleme hat sie den Hauptschulabschluss geschafft, wenngleich sie mit ihren Noten nicht ganz zufrieden ist:

Vor einer Woche wurde ich suspendiert. Es ging um Jugoslawien, wir haben uns gestritten, und ich hab dann die Lehrerin beschimpft. Über Religion streite ich mich immer im Unterricht, da gibts Streit ohne Ende. Zum Beispiel mit den Moslems. Die tragen ein Kopftuch und wissen nicht, warum sie das tragen. Die hören das von den anderen: das steht im Koran. Ich zeig damit meinen Glauben, sagen sie, da sage ich: Deinen Glauben kannst du auch ohne Kopftuch zeigen. Aber

Hier ist es nicht wie in einer normalen Schule, hier reden sie mit dir, dort nicht.

sonst gehts hier ganz gut mit der Schule. Mit den Lehrerinnen und Sozialpädagoginnen komm ich eigentlich gut klar. Es ist nicht wie in einer normalen Schule, hier reden sie mit dir, dort nicht. Die reden mit dir: was willst du machen, was ist das Beste für dich. Dann denkt man auch drüber nach, wo man hin will und dass man was dafür machen muss. Hier fühlen sich eigentlich alle wohl. Mit den Mädchen habe ich keine Probleme. Wenn ich was hab, klär ich das direkt. Ich mag es nicht, wenn man hinter meinem Rücken über mich lästert. Man sollte es direkt ins Gesicht sagen, wenn einem was nicht passt. Wenn eine was über mich sagen würde, würde ich gar nicht zuhören, ich würde ihr gleich eine geben. Aber das ist noch nie vorgekommen. Ich habe viele Freundinnen hier, fast zu viele. Eine ist meine beste Freundin, und die bleibt auch meine beste Freundin. Sie ist Marokkanerin und charakterlich genauso wie ich. Mit solchen Leuten komme ich besser zurecht als mit den Ruhigen.

Ich könnte in jedem Fach besser sein. Ich hab zwei Zweien, aber vier Vieren im Abschlusszeugnis. Das Zeugnis könnte besser sein. Das liegt nicht an meiner Leistung, sondern an meinem Verhalten. Ich kann mich nicht zusammenreißen. Ich bin zu laut im Unterricht. Sobald ich da bin, hört man das. Mit dem Unterrichtsstoff hab ich keine Probleme, mein Problem ist, dass ich oft keinen Bock habe. Außer Erdkunde, das kapier ich absolut nicht. In Erdkunde war ich schon immer schlecht. Ich dachte immer, Paris liegt in England. Mit den Städten komm ich nicht klar.

Ich will jetzt meinen Realschulabschluss machen, auf einer Berufsschule, glaube ich, mein Bruder war auch da und hat seinen Realschulabschluss gemacht. Und dann Abitur, und dann will ich studieren. Ich schaff das. Die Schule ist streng, viele schaffen das nicht, um die siebzig, achtzig Prozent.

Bei der Schule handelt es sich um die Handelsschule des kaufmännischen Berufskollegs, die zum erweiterten Hauptschul- oder zum Realschulabschluss führt. Jelena ist ganz fest überzeugt davon, dass sie die Schule schafft, denn sie hat noch große Pläne:

Ich würde gerne nach Jugoslawien zurückgehen, aber ich muss ja noch zehn bis zwölf Jahre hier bleiben, wegen der Schule und allem. Ich will ja Rechtsanwältin werden. Ich möchte erst den Realschulabschluss machen, dann Abitur und dann studieren. Allerdings brauchen sie in Jugoslawien keinen Anwalt, die haben nicht einmal Geld, sich was zu essen zu kaufen. ■



Die wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte im Rahmen des Modellversuchs „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit 1998–2001“ durch das Deutsche Jugendinstitut ist ein interaktiver und offener Forschungsprozess, der durch einen qualitativen und quantitativen Methodenmix gekennzeichnet ist. Dazu zählte zunächst die Sichtung der vorhandenen (Forschungs-)Literatur. Dabei ging es zum einen darum, die neuere Literatur zu diesem Thema für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Modellprojekten aufzubereiten. Zum anderen ging es um eine Sondierung des Forschungsfeldes, um im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Modellprojekte neue Fragestellungen und Ansätze für die eigene Forschungsarbeit zu erschließen.

Neben der Literaturrecherche wurden Primärerhebungen durchgeführt, und zwar:

- Kurzerhebungen bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Schulverweigererprojekten. Dabei handelte es sich um schriftliche Erhebungen, die mit gleich bleibenden Fragestellungen während der Laufzeit des Modellversuchs insgesamt dreimal stattfanden. Erhoben wurden Daten über die Schülerinnen und Schüler des jeweils zu Ende gehenden Schuljahres. Das Erkenntnisinteresse dieses Untersuchungsbausteins bestand darin, mögliche Veränderungen in den Merkmalen der Zielgruppen der Modellprojekte im Zeitablauf zu erfassen.
- Eine Befragung von Expertinnen und Experten zu Schulverweigerung und Schulverweigerern. Befragt wurden Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Institutionen, die aufgrund ihres Arbeitsauftrags (auch) mit Schulverweigerung und Schulverweigerern zu tun haben. Das Ziel der Befragung bestand darin, das Expertenwissen unterschiedlicher Institutionen für den Umgang mit Schulverweigerern nutzbar zu machen. Die aktuelle Diskussion um das Thema Schulverweigerung sollte so um Beobachtungen und Erfahrungen aus der Praxis bereichert werden.
- Eine Befragung von Schülerinnen und Schülern, die die Schule verweigern. Dieser Untersuchungs-



Das Modellprogramm hat mit der Zielgruppe Schulverweigerer eine Gruppe von Jugendlichen erreicht, die in besonderer Weise von dauerhafter beruflicher und sozialer Ausgrenzung bedroht ist.

Empirische Basis des Berichts

baustein besteht aus einer quantitativen Befragung von 346 Schulverweigerern in den alten und den neuen Bundesländern, die sich zum Zeitpunkt der Erhebung in Schulen und Projekten für Schulverweigerer inner- und außerhalb von Regelschulen befanden. Für diese Befragung wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt, mit dessen Hilfe der Verlauf der Schulverweigererkarriere nach einem einheitlichen Verfahren erfasst wurde.

- Qualitative problemzentrierte Interviews mit Schulverweigerern. Zur Ergänzung der quantitativen Untersuchung wurden 37 Schülerinnen und Schüler („aktive“ Schulverweigerer) mithilfe eines Leitfadens zu ihrer Schulverweigererkarriere befragt. Das Ziel der Befragung bestand darin, Ursachen, Entwicklung und Verlauf der Verweigerungshaltung des Einzelnen zu erfassen.

- Abschlusserhebung bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Schulverweigererprojekten. Mit dieser schriftlichen Erhebung wurde der Verbleib der Schülerinnen und Schüler nach Beendigung der Teilnahme im Modellprojekt über die gesamte Laufzeit des Modellprogramms erfasst.

Aus den Interviews und Gesprächen wird deutlich, dass sich das Wissen und der Blickwinkel unserer Gesprächspartnerinnen und -partner in Bezug auf Schulverweigerer bei wachsender Beschäftigung mit dem Phänomen verändert haben. Hier zeigt sich einmal mehr, wie stark die Problembewertung von dem Problembewusstsein abhängt: Je mehr man auf ein wachsendes Phänomen aufmerksam wird und damit zu tun hat, umso differenzierter kann man es analysieren, und umso effektiver wird man auch damit umgehen können.

Erscheinungsformen, Ursachen und Folgen von Schulumüdigkeit und Schulverweigerung

Schulversäumnis ist ein Oberbegriff für verschiedene Formen des (unerlaubten) Fernbleibens von der Schule (Kaiser 1983). Unter diesem Ober- oder Sammelbegriff werden in der Fachliteratur zahlreiche Begriffsdefinitionen diskutiert. Sie reichen von Schulumüdigkeit, Schulverdrossenheit, Schulvermeidung, Schuldistanzierung, Schulflucht, Schulabsentismus, Schulschwänzen, Schulverweigerung bis zu Schulaversion und Schulphobie. Gemeinsam ist allen Begriffen, dass sie Kinder und Jugendliche bezeichnen, die sich (aus verschiedenen Gründen und in unterschiedlichem Ausmaß) der Schule entziehen.

Erscheinungsformen von Schulverweigerung

Entscheidend ist in diesem Zusammenhang die Intensität dieses Fernbleibens. Schülerinnen und Schüler, die gelegentlich den Unterricht schwänzen (engl.: „occasional absenteeism“), werden in der Literatur nicht als Schulschwänzer oder Schulverweigerer im Sinne einer schulischen Devianz bezeichnet. Neben diesen gelegentlichen Schwänzern gibt es aber diejenigen, die wiederholt und über längere Zeit dem Unterricht fernbleiben („excessive absenteeism“), sowie solche Schüler, die nach einiger Zeit den Unterricht nahezu überhaupt nicht mehr besuchen („persistent absenteeism“). Um diese Fälle geht es, wenn von Schulverweigerung als einem sozialen und gesellschaftlichen Problem gesprochen wird (Ricking/Neukäter 1997).

Schulverweigerer und Schulschwänzer

Die Mehrheit der Autoren differenziert zwischen Schulverweigerern (einschließlich schulphobischer Kinder und Jugendlicher) und Schulschwänzern (Ganter-Bührer 1991). Beiden Gruppen ist gemeinsam, dass sie der Schule bzw. dem Unterricht fernbleiben. Damit zeigen sie ein sozial abweichendes Verhalten, das von der Umwelt in bestimmter Weise etikettiert („gelabelt“) wird. Die verschiedenen Formen der Verweigerung sind nicht strikt voneinander zu trennen, weil ihre Übergänge fließend sind.

Definitionsprobleme


Eine genaue Definition des Phänomens Schulverweigerung ist nicht zuletzt auch deshalb schwierig, weil der Ermessensspielraum, wann und von wem ein Fernbleiben der Schülerin oder des Schülers vom Unterricht als Schwänzen oder Verweigerung definiert wird, auch in der Praxis von Lehrkräften und Schulleitern unterschiedlich ausgefüllt wird. Offizielle Statistiken gibt es höchstens auf regionaler Ebene, deren Grundlage häufig nur die Anzahl von (unentschuldigtem) Fehltagen ist. Auf eine inhaltliche Kategorisierung bzw. Differenzierung der Schüler nach Verhaltens- oder Persönlichkeitsmerkmalen wird weitgehend verzichtet, so dass diese Statistiken aufgrund des unterschiedlichen inhaltlichen bzw. nicht definierten Verständnisses von Schulverweigerung meist nicht vergleichbar sind.

Aktive und passive Schulverweigerung

Merkmale von Schulverweigerern sind zwar sehr heterogen, sie weisen aber alle auf ein Kontinuum der „Nicht-Beschulbarkeit“ von Kindern und Jugendlichen hin, das von der Nichtteilnahme am Unterrichtsgeschehen trotz physischer Präsenz bis zur totalen Verweigerung in Form von Fernbleiben vom Unterricht reicht. Bei den verschiedenen Formen der Verweigerung differenzieren wir dementsprechend nach passiver und aktiver Schulverweigerung. Zu den passiven Schulverweigerern werden jene Schülerinnen und Schüler gezählt, die zwar im Unterricht (körperlich) anwesend sind, sich aber geistig



Schulverweigerung ist ein Prozess. Eine solche Entwicklung ist jedoch keineswegs zwangsläufig: Bei rechtzeitiger und geeigneter Intervention kann dieser Prozess auch gestoppt werden.



Schulverweigerer sind grundsätzlich beschulbar. Sie sind nicht prinzipiell gegen Schule, sondern sie sind aus einer Vielzahl von Gründen nicht mit dem System Regelschule zurechtgekommen.

den schulischen Anforderungen entziehen. Diese Schüler verhalten sich äußerst unauffällig im Unterricht, „träumen“ vor sich hin und „klinken sich aus“. Oft ist dies für sie mit der Konsequenz verbunden, dass sie den Anschluss an das schulische Leistungsniveau verlieren.

Die aktive Form der Schulverweigerung ist demonstrativ und nach außen gerichtet. Die Schüler stören massiv den Unterricht oder kommen erst gar nicht zur Schule.

Die aktive Verweigerungsform lässt sich nicht klar und eindeutig von der passiven Verweigerungsform trennen. Die Grenzen zwischen beiden sind fließend. Übergänge sind in beide Richtungen möglich, der Übergang von passiver zu aktiver Schulverweigerung scheint jedoch wahrscheinlicher.

Beide Gruppen von Verweigerern handeln – die einen aktiv, die anderen passiv. Dies bedeutet aber nicht zwangsläufig, dass ihr Verhalten auf einer bewussten Entscheidung beruht, die die Folge eines Abwägens der Pro- und Contra-Überlegungen hinsichtlich der Auswirkungen von Schulverweigerung für das Individuum ist.

Da die passive Verweigerung eher schulkonform verläuft und kaum Verhaltensauffälligkeiten nach außen erkennen lässt, erregt sie nur selten die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte. Zwar wird die passive Verweigerungsform in der Regel erwähnt, die meisten empirischen Untersuchungen zum Phänomen Schulverweigerung erfassen die Gruppe der passiven Verweigerer jedoch nicht.



Die aktiven Schulverweigerer als Hauptzielgruppe

Im Mittelpunkt der meisten Untersuchungen stehen vor allem die aktiven Schulverweigerer. Sie bringen mit ihrem Verhalten offen zum Ausdruck, dass sie nicht gewillt oder nicht in der Lage sind, schulischen Anforderungen nachzukommen. Ihr Verhalten ist eher nach außen gerichtet und soll für Lehrkräfte, Eltern und andere Bezugspersonen geradezu sichtbar sein. Bei den aktiven Verweigerern unterscheidet man zwei Gruppen: Die erste Gruppe sind solche Schülerinnen und Schüler, die als Verhaltensmuster für die Lösung ihrer Probleme das Fernbleiben vom Unterricht gewählt haben und auf diesem Weg versuchen, Signale an die Außenwelt zu senden. Die Intensität des Schwänzens ist dabei sehr unterschiedlich und reicht von gelegentlicher (stundenweises bis tageweises Schwänzen) bis zu dauerhafter Abwesenheit. Die zweite Schülergruppe geht zwar weiterhin zur Schule, sie bringt aber ihre Ablehnung und Verweigerung offen im Unterricht zum Ausdruck und macht durch aggressives und/oder destruktives Verhalten gegenüber Mitschülerinnen bzw. Mitschülern und/oder Lehrkräften auf sich aufmerksam. Daher wird diese Form auch als „aktions-

orientierte Schulverweigerung in der Schule“ bezeichnet (Thimm 1998).

Ursachen von Schulverweigerung

Es gibt zahlreiche Theorien darüber, warum Kinder und Jugendliche das Interesse am Lernen und an der Schule verlieren. Die Mehrheit der Experten geht allerdings davon aus, dass das pädagogisch schwer zugängliche Phänomen der Schulverweigerung sich in vielen Fällen nicht auf ein individuelles Problem des Schulverweigernden reduzieren lässt, sondern dass die vielfältigen Ursachen von Schulverweigerung, Schulversagen und Schulabbruch auch in den Bereichen Gesellschaft, Schule und Familie zu suchen sind. Schulverweigerung lässt sich in der Regel nicht auf eine einzige Ursache zurückführen, sondern wird durch mehrere Faktoren ausgelöst.

Individuelle Ursachen

Schulische Regeln und Prämissen bestimmen den Lebensrhythmus der Kinder bereits ab dem sechsten/siebten Lebensjahr. Kinder müssen frühzeitig lernen, sich in schulische Strukturen einzugliedern und sich den Leistungsanforderungen anzupassen. Zwar ist die Mehrheit der

Schüler in der Lage, die geforderten schulischen Leistungen zu erbringen; einem beachtlichen Teil jedoch gelingt die Bewältigung des schulischen Alltags nicht oder nur ungenügend.

Strategien zur Bewältigung von Belastungen

Schulverweigerung ist oft zurückzuführen auf fehlende oder unzureichende angemessene personale und soziale Strategien zur Bewältigung von Belastungen. Bei Schulverweigerern sind psychische Konfliktlösungsfähigkeiten häufig unzureichend entwickelt. Sie sind leicht erregbar, emotional labil, haben Unterlegenheitsgefühle und weniger schulischen Ehrgeiz und weisen daher trotz durchschnittlicher Intelligenz häufig schlechte schulische Leistungen auf. Diese wiederum verbinden sich oft mit Verhaltensproblemen wie Aufmerksamkeitsstörungen und Unruhe, die ihrerseits die Leistungsfähigkeit beeinträchtigen – ein verhängnisvoller Teufelskreis.

Schulverweigerung entsteht nicht von heute auf morgen, sondern ist ein Entwicklungsprozess, der am besten als „Wegdriften“ zu bezeichnen ist. Der Verweigerungsprozess kündigt sich an, er findet statt, er wird relativiert, er verstärkt sich. Meist sind es viele kleine Ereignisse, die zu Schulverweigerung führen. Am Schluss dieses Prozesses steht – wenn nicht rechtzeitig erfolgreich interveniert wird – die aktive Verweigerung, die völlige Abkehr von der Schule.

Eine solche Entwicklung ist jedoch keineswegs zwangsläufig, sie kann bei geeigneter Intervention auch gestoppt werden – vorausgesetzt sie wird rechtzeitig erkannt. Die Möglichkeit und Notwendigkeit von Interventionen konzentrieren sich auf ganz bestimmte Phasen: Übereinstimmend wird von Experten der Übergang von der 4. Klasse Grundschule in die 5. Klasse oder in eine weiterführende Schule, die sich häufig auch noch an einem anderen Ort befindet, als zeitlicher Beginn vieler Probleme und Verhaltensauffälligkeiten diagnostiziert. Das Auseinanderreißen von in vier Jahrgangsstufen gewachsenen Klassenverbänden ist von manchen Schülerinnen und Schülern nur schwer zu verkraften. Diejenigen, die in die 5. Klasse der Hauptschule wechseln, tun sich unter Umständen ebenso schwer wie Schüler, die in andere Schularten (z.B. Realschule oder Gymnasium) übertreten.

Schulangst

Angst ist ein Hauptgrund für das Fernbleiben von der Schule: soziale Angst, Versagens- und Zukunftsangst, häufig verbunden mit mangelndem Selbstwertgefühl. Schulischer Misserfolg, Notendruck, Erwartungsdruck der Eltern, Stress, Schwierigkeiten mit Lehrkräften, mit anderen Schülerinnen oder Schülern usw. sind negative Erlebnisse, die zu Schulangst führen können. Schulangst ist immer auch die Angst, vor anderen (Mitschülern, Lehrkräften, Eltern) zu versagen. In der Folge führt die Schulangst dann häufig zu Fluchtreaktionen oder massiver Verweigerung.

Schulverweigerung ist also auf der individuellen Ebene Ausdruck nicht bewältigter Probleme und Ängste. Jedes Verhalten – also auch Schulverweigerung – ist zunächst einmal subjektiv problemlösend. Schulverweigerung kann daher von den Jugendlichen durchaus als sinnvolles, funktionales Bewältigungshandeln empfunden werden, als passend, lohnend und spannungsmildernd.

Schule und Schulsystem

Wenn sich ein Teil der Kinder und Jugendlichen aktiv oder passiv der Schule verweigert, dann liegt es nahe, die Gründe für dieses Verhalten auch innerhalb der Institution Schule zu suchen. Tatsächlich scheint ein nicht unerheblicher Teil der Ursachen für Schulverweigerung in der Schule selbst begründet zu sein.

Nicht wenige Schülerinnen und Schüler erleben den Sozialisationsort Schule als negativen Sozial- und Erfah-

sondern muss vor allem eine Brücke zur außerschulischen Welt schlagen. Zur Verknüpfung von schulischer und außerschulischer Lebenswelt müssen entsprechend Interaktionsstrukturen aufgebaut, Kommunikationsprozesse entwickelt und systemübergreifende Kooperationspartner gefunden werden. Die drei Basisfunktionen der Institution Schule, nämlich Bildungsfunktion (Vermittlung von Wissen), Selektionsfunktion (Selektion der Schüler mittels Leistungsnachweisen) und Reproduktionsfunktion (kulturelle Reproduktion, Sozialisierung), haben zwar ihre Gültigkeit nicht verloren, sie sind aber um weitere Funktionen zu ergänzen: um Innovationsfunktion, Integrationsfunktion, familienergänzende Erziehungsfunktion, Präventionsfunktion sowie eine diagnostische und therapeutische Funktion (Struck 1998).

Starre schulinterne Strukturen

Das Schulsystem ist bisher zu wenig auf die Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen ausgerichtet. Wenn gleich die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen gut mit den schulischen Bedingungen zurechtkommt (BRAVO-Untersuchung 1999), so empfindet ein wachsender Teil der Schülerinnen und Schüler schulisches Lernen als sinnlos und fühlt sich insbesondere durch die starren schulinternen Strukturen eingeschränkt. Die Diskrepanz zwischen veränderten gesellschaftlichen Lebensbedingungen und dem sich nicht in ähnlichem Tempo mitentwickelnden Schulsystem wird immer größer, das Spektrum der Reaktionsmuster von Heranwachsenden darauf entsprechend breiter und facettenreicher. Zwar hat die Schule

Schulverweigererprojekte sind bei der Entwicklung ihrer Angebote auf Kooperation mit den Regelschulen angewiesen.

rungsraum, in dem sie ihre Interessen und Bedürfnisse nicht wiederfinden. Für den einzelnen Schüler steht im Unterricht oft zu wenig Zeit zur Verfügung. Vor allem dann, wenn er oder sie abweichendes Verhalten zeigt, hat die Schule im Rahmen ihrer Strukturen nur bedingt Möglichkeiten, adäquat darauf zu reagieren.

Verknüpfung von schulischer und außerschulischer Lebenswelt

Schule darf sich nicht auf die Gestaltung von Lernprozessen beschränken,

einerseits eine große Bedeutung als Sozial- und Bezugsraum für die Schüler, aber sie verliert andererseits zunehmend ihre positive Funktion als Erfahrungs- und Lernraum. Problematisch sind insbesondere der mangelnde Lebensweltbezug, ihre Unbeweglichkeit, sich auf veränderte Sozialisationsbedingungen in den außerschulischen Lebensbereichen der Schülerinnen und Schüler einzustellen, die Verschulungsprozesse sowie die wachsende instrumentelle Orientierung des Lernens.

Lebensferne schulischer Leistungsanforderungen

Die Inhalte und Formen schulischen Lernens abstrahieren zu stark von den sozialen und lebensgeschichtlichen Bezügen der Kinder und Jugendlichen außerhalb der Schule. Außerschulische Sozialisationsprozesse (in der Familie, in der Gleichaltrigengruppe) laufen ziemlich unverbunden neben der Sozialisation durch die Schule. Die Abstraktheit und Lebensferne schulischer Leistungsanforderungen erschweren die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen. Konkurrenz und Leistung sind die vorherrschenden Prinzipien. Vor allem Schüler mit Leistungs- und/oder Verhaltensproblemen distanzieren sich von der Schule und ihren Normen: Schulversagen und Schulverweigerung stehen hier offensichtlich in einem engen Zusammenhang.

Trennung von Bildungs- und Beschäftigungssystem

Die starre Trennung von Bildungs- und Beschäftigungssystem verhindert, dass die Schule die heranwachsende Generation auf das Arbeitsleben vorbereitet. Mögliche Bedingungen der künftigen Arbeitswelt (wozu auch Arbeitslosigkeit gehören kann) finden in der Schule meist keine Berücksichtigung. Eine Hinführung zur Arbeitswelt, die auch Hilfestellungen bei der Ausbildungs- und Berufsorientierung beinhaltet, findet so gut wie nicht statt.

Die Zielgruppe Schulverweigerer ist sehr heterogen; für die verschiedenen Typen von Schulverweigerern ist ein differenziertes Spektrum von Ansätzen und Methoden notwendig.

Auch viele Lehrkräfte beklagen die mangelnde Wirklichkeits- und Lebensnähe der Lerninhalte, und auch sie sehen, dass dies die Schüler nicht als zufrieden stellend erleben können; sie verweisen allerdings gleichzeitig auf den einzuhaltenden Lehrplan, der lebensnahe Lerninhalte nicht vor-

sieht. Hinzu kommen die wachsenden Klassengrößen, die das Eingehen auf einzelne Schülerinnen und Schüler und ihre Welt erschweren und teilweise sogar unmöglich machen. Dies wiederum führt aufseiten der Schüler zu einem Motivationsabfall, der sich negativ auf ihre schulischen Leistungen auswirkt.

Veränderte Familienstrukturen

Die Familie als Sozialisationseinheit ist ständigen Veränderungsprozessen unterworfen. Familienstrukturen sind längst nicht mehr so beständig wie früher. In Deutschland steigen beispielsweise seit einigen Jahren die Scheidungsraten (Statistisches Bundesamt 1998), entsprechend nimmt der Anteil an Scheidungskindern und allein Erziehenden zu. Die zunehmende Erwerbstätigkeit von Frauen führt möglicherweise auch zu längerem Alleinsein der Kinder und erfordert andere Kommunikationsstrukturen innerhalb der Familie. Gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen wirken sich unmittelbar auf die Familien aus – Arbeitslosigkeit und Armutserfahrungen gehören für einen großen Teil der Bevölkerung zum Alltag.

Brüche und Instabilitäten

Die meisten Schulverweigerer haben sowohl in ihrer Bildungsbiographie als auch in ihrem persönlichen Umfeld Brüche und Instabilitäten erlebt. Mehrfacher Schulwechsel aus disziplinarischen oder familiären Gründen ist nicht selten. Ferner sind negative Begleitumstände, die sich aus dem häuslichen und familiären Milieu ergeben, häufig auslösend (wenn nicht gar ursächlich) für die Unfähigkeit von Schülerinnen und Schülern, den Schulalltag zu organisieren und durchzustehen. Zu den Problemen in der Familie zählen Scheidung, Alkoholismus der Eltern, neue Familienzusammensetzungen ebenso wie Arbeitslosigkeit und Überschuldung.

Zu wenig Hilfestellung und Orientierung innerhalb der Familie

Die familiäre Situation des Einzelnen wird vor allem durch den Erziehungsstil der Eltern, das Familienklima, die familiären (materiellen und immateriellen) Ressourcen sowie Anregungs- und Unterstützungspotenziale beeinflusst. Dies wirkt sich erheblich auf die schulischen Leistungsmöglichkeiten des Betroffenen aus. Ein Großteil

der Heranwachsenden kann sich bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen auf Hilfe und Unterstützung durch die Familie verlassen. Einem Teil der Schüler fehlt allerdings die familiäre Stütze. Infolgedessen lernen sie nicht oder nur ungenügend, sich mit gesellschaftlichen Regeln und Normen auseinander zu setzen und die Verantwortung für die eigene Lebensgestaltung zu übernehmen. Insbesondere ihre Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit ist unterentwickelt, weil sie Bewältigungsstrategien für den Umgang mit Problemen oder Konflikten nur ungenügend vom Elternhaus vermittelt bekommen (haben).

Schulverweigerer kommen zunehmend auch aus ganz „normalen“ Familien. Zwar ist immer wieder festzustellen, dass die Familien von Schulverweigerern häufig soziale Besonderheiten aufweisen (Scheidung, allein erziehende Elternteile, Alkohol, beengte Wohnverhältnisse, Arbeitslosigkeit usw.), aber solche Bedingungen sind auch in den Familien von Schülern zu finden, die nicht die Schule schwänzen. Umgekehrt gibt es unter den Familien von Schulverweigerern viele, die solche Merkmale nicht aufweisen. Es ist aber davon auszugehen, dass problematische Situationen im Elternhaus grundsätzlich Schulverweigerung begünstigen. Insofern tragen Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien durchaus ein höheres Risiko, Schulverweigerer zu werden.

Ahnungslose Eltern

Häufig scheinen Eltern keine Ahnung davon zu haben, dass ihre Kinder nicht zur Schule gehen. Insbesondere dann, wenn die Eltern berufstätig sind und morgens das Haus verlassen und die Schulen das Fernbleiben der Kinder den Eltern nicht sofort melden, kommt es häufig vor, dass Schüler über Wochen oder Monate hinweg der Schule fernbleiben können, ohne aufzufallen. Aber auch dort, wo aufmerksame Lehrkräfte oder SchulleiterInnen Schulverweigerung als solche erkennen und zu den Eltern oder Erziehungsberechtigten Kontakt aufnehmen, geschieht das nicht immer zum Wohle des Kindes: Viele Eltern haben in ihrer eigenen Schulzeit die Erfahrung gemacht, dass die Lehrkräfte sich immer nur dann an Eltern gewandt haben, wenn es Schwierigkeiten mit dem Kind in der Schule gab. Ähnlich negativ sind heute die Kontakterfahrungen mit Lehrern für

Eltern schwieriger Schülerinnen und Schüler. Sie werden überwiegend nur im Kontext von Negativleistungen und Fehlverhalten angeschrieben oder angerufen. Dies führt dazu, dass auch die Eltern von Schulverweigerern immer etwas Negatives von Schule erwarten, denn in den wenigsten Fällen nimmt die Schule mit den Eltern Kontakt auf, weil es Positives zu berichten gibt. Nicht selten entwickeln Eltern dann ein (falsch verstandenes) Schutzbedürfnis, das heißt, sie stellen sich schützend vor ihre Kinder, anstatt gemeinsam mit der Lehrkraft oder der Schulleitung zu überlegen, was getan werden kann, um dem Kind zu helfen. Dies wiederum belastet das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrkräften, was sich zwangsläufig negativ auf und für den Schüler bzw. die Schülerin auswirkt.

Gesellschaftliche Umbrüche

Gesellschaftliche Entwicklungsprozesse tragen ebenso wie schwierige Familiensituationen zum Orientierungsverlust junger Menschen bei. Die rasante Entwicklung und Veränderung von Bedingungen in den verschiedensten Bereichen des Lebens (Arbeitswelt, Medien, gesellschaftliche und religiöse Werte und Normen, Konsum, Freizeit) beeinflussen die Jugendphase, in der folgenreiche Orientierungsfragen und die Bewältigung von entwicklungstypischen Aufgaben im Vordergrund stehen. Konsum und Medien beherrschen das Leben zwar in immer stärkerem Maße, aber ein in den letzten Jahren rapide wachsender Teil der Bevölkerung kann sich aufgrund von Arbeitslosigkeit und Finanzierungsnöten den damit zusammenhängenden Wohlstand nicht leisten. Die soziale Ungleichheit wächst und eine für Jugendliche verlässliche Lebensplanung ist zumindest erheblich beeinträchtigt.

Abschied von der Normalbiographie

In diesen Zeiten der Individualisierung und Pluralisierung unserer Gesellschaft erfolgen die Übergänge von der Schule in den Beruf oder von der Ausbildung in die Erwerbstätigkeit für einen immer größer werdenden Teil der Jugendlichen längst nicht mehr nach dem Muster der Normalbiographie (Raab 1996). Zeiten von Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit oder Aufenthalt in Übergangsmaßnahmen oder parallelen Qualifizierungsmaßnahmen (zum dualen System) müssen



Schlechte Chancen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt

Auch wenn man heute mit einem Hauptschulabschluss weit weniger Chancen auf einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz hat als früher, ist die Schule nach wie vor das entscheidende Zuweisungssystem zu Berufschancen. Für einen Jugendlichen ohne Schulabschluss ist es nahezu aussichtslos, eine qualifizierte Ausbildung in einem anerkannten (Ausbildungs-)Beruf zu erhalten. Zwei von drei Schulabbrechern bleiben heute ohne jede Berufsausbildung. Fehlende Berufsausbildung und daraus resultierende Arbeitslosigkeit sind aber in unserer Gesellschaft Ursachen und gleichzeitig Folgen defizitärer Sozialisationsprozesse: Über Beruf und Arbeit werden wir zu Mitgliedern einer sozialen Einheit, zu der mehr oder weniger feste Regeln, Sicherheiten und Statuszuschreibungen gehören. Wir sind sozial eingebunden, haben eine feste Zeitstruktur, kollektive Zielsetzungen und soziales Ansehen. Umgekehrt erleben wir Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit als Ausgrenzung von der (Arbeits-)Gesellschaft, von sozial notwendigen Erfahrungen und als materielle Deprivation.

Eingeschränkte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben

Mit der Verdrängung vom Arbeitsmarkt reduzieren sich auch die Beteiligungsmöglichkeiten am gesellschaftlichen Leben: Die Teilnahme am Erwerbsleben sichert nicht nur das regelmäßige Einkommen, sondern ist auch das wichtigste Instrument für die soziale Integration. Je ungünstiger ihre schulischen Voraussetzungen sind, desto mehr Hürden müssen die Jugendlichen überwinden, und desto schwieriger wird es für sie, den eigenen Weg in die Erwerbsarbeit zu planen, zu finden und zu gestalten. Die (Re-)Integration der Kinder und Jugendlichen in Schule und Berufsschule ist daher eine notwendige Voraussetzung für die Teilnahme am sozialen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Leben.

einkalkuliert werden. Gleichzeitig nimmt die Zahl von so genannten Einfacharbeitsplätzen weiter ab, und damit sinken die beruflichen Chancen für Jugendliche mit schulischen und/oder sozialen und individuellen Benachteiligungen und Defiziten.

Unbefriedigende Wohn- und Lebensverhältnisse

Viele Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten stammen aus sozialen Brennpunkten vor allem in Großstädten, in denen die Wohnverhältnisse extrem beengt sind. Es ist nicht ungewöhnlich, dass zwei oder auch mehr Kinder sich ein Zimmer teilen müssen. In Ruhe lernen ist für Schüler, die unter solchen Bedingungen aufwachsen, meist nicht möglich. Mit der Zeit kann diese Situation dazu führen, dass schulische Verpflichtungen vernachlässigt werden und die Leistungen sich verschlechtern. Damit fängt der Teufelskreis an: Je schlechter die Leistungen werden, desto geringer ist die Motivation zu lernen, zumal die häuslichen Bedingungen nicht unbedingt dazu einladen. Schulverweigerung kann die Folge sein.

Die Folgen von Schulverweigerung

In einer Gesellschaft, in der Arbeit noch immer ein entscheidendes Merkmal für den sozialen Status ist, haben Schulabbrecher denkbar schlechte Ausbildungs- und Beschäftigungsperspektiven; die Teilnahme am Erwerbsleben ist aber wiederum Voraussetzung und Grundausstattung für gesellschaftliche Teilhabe. Insbesondere SchulabgängerInnen ohne Hauptschulabschluss laufen Gefahr, dauerhaft vom Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ausgeschlossen zu werden oder – bestenfalls – in prekären Beschäftigungsverhältnissen zu landen.

Wer weiß, ob ich meinen Abschluss an der Hauptschule auch gekriegt hätte



Interview mit
Kathrin (16)

Ich komme aus Solingen, bin 1984 hier geboren und bin auch hier aufgewachsen. Geschwister hab ich keine, ich bin ein Einzelkind. Meine Mutter ist Taxifahrerin, aber gelernte Kauffrau. Mein Vater hat einen Garten- und Landschaftsbau, aber mit dem habe ich eigentlich gar nichts zu tun. Ich hatte mit ihm mal Kontakt, als ich 13 war, da hab ich ihn einfach mal angerufen, weil ich natürlich wissen wollte, wie mein Vater so ist. Dann war ich mit ihm und meiner Oma beim Reiten. Ich habe einmal bei denen geschlafen und dann auch meine Stiefmutter kennen gelernt. Das wars eigentlich. Seitdem habe ich nichts mehr von dem gehört. Irgendwie habe ich mich hinterher nicht mehr getraut, mich zu melden. Ich hätte schon gern noch mal Kontakt gehabt. Ich habe gedacht, das hält jetzt mal ein bisschen nach dem Treffen. Zu meinem nächsten Geburtstag, als ich dann 14 wurde, hat er mir noch eine Karte geschrieben, und seitdem war wirklich nichts mehr. Dann hat unsere Bekannte uns erzählt, dass meine Oma jetzt enttäuscht von mir ist, weil ich mich ja nicht mehr gemeldet habe. Aber ich meine, der kann das ja nicht von mir erwarten, dass ich dem jetzt dauernd hinterherlaufe. Ich brauche den nicht, ich komme auch so super klar. Meine Mutter ist alles für mich, die kenne ich mein ganzes Leben. Ich kenne das nicht, einen Vater zu haben, also kann ich es auch nicht vermissen.

Ich wollte immer lieber bei den Pferden sein als in der Schule

Die Probleme mit der Schule fingen schon in der Grundschule an. In der ersten Klasse schon. Da wurde ich in den Schulkindergarten zurückgewiesen, weil ich mit dem Stoff nicht klarkam, weil das für mich zu früh war. Ich war zwar sechs, aber irgendwie war ich noch zu viel mit Spielen beschäftigt. Na ja, dann war ich ein Jahr im Schulkindergarten, dann wurde ich wieder in die erste Klasse eingeschult, und ab da ging es eigentlich. In der Fünften ging ich auf die Hauptschule Central, fünfte, sechste, siebte, achte Klasse, und das war nicht so das Wahre. In meiner Klasse waren Mädels, eine Kurdin, eine Afrikanerin und eine Deutsche und ich. Wir waren eine Clique. Die Kurdin und die Afrikanerin haben

mich öfter gemobbt und fertig gemacht, da bin ich dann schon mit Bauchschmerzen in die Schule gegangen, und das hat einfach nichts mehr gebracht. Wenn wir Unterricht hatten, habe ich dran gedacht: Was ist jetzt dann in der Pause, und was machen die jetzt wieder mit mir? Die andere Deutsche war zwar meine beste Freundin, aber sie war eine extreme Mitläuferin, und weil die immer Angst hatte, dass die das mit ihr auch machen, wenn sie zu mir hält, hat sie immer zur anderen Seite gehalten. Deshalb habe ich mich überhaupt nicht mehr auf den Unterricht konzentriert, sondern mich nur noch dauernd gefragt, was machen die jetzt in der Pause. Meine Mutter war dann sechs Wochen lang in Kur, dann kam meine Tante, die auf mich aufgepasst hat, und da fing es an, dass ich ein bisschen ausgeflippt bin, weil meine Mutter nicht da war, und vor der Tante hab ich nicht so viel Respekt gehabt. Ich hatte eine total verdorbene Freundin, die zwei, drei Häuser weiter wohnte als ich. Morgens um neun Uhr, wenn wir Schule hatten, sind wir zum Reitstall gegangen, haben die Pferde gefüttert. Damals bin ich noch Reiten gegangen. Ich wollte eigentlich immer lieber dort sein als in der Schule. Das habe ich dann viermal gemacht, also viermal habe ich geschwänzt, ja und hinterher hatte ich überhaupt keinen Bock mehr. Dann fing meine Lehrerin an: Das kann so nicht weitergehen. Tja, und dann haben sie mir das von diesem Projekt erzählt.

Ich denk mal, ich hab 'ne Mathe-Schwäche

In Mathe und in Wirtschaftslehre war ich besonders schlecht. Aber Wirtschaftslehre, das hätte ich mit der Zeit wieder hingekriegt auf der Hauptschule, aber in Mathe, da war ich noch nie gut. Ich denke mal, das ist 'ne Mathe-Schwäche. Ich kann Ihnen jetzt die Aufgaben fünf Minuten vor der Arbeit so auf das Blatt schmieren, aber wenn die Arbeit dann vor mir liegt und wenn es drauf ankommt, dann hab ich einen Blackout, dann kommt gar nichts mehr, dann weiß ich überhaupt nichts mehr. Bei der letzten Arbeit habe ich das auch wieder gemerkt. Ich habe im Test eine Zwei geschrieben und in der Arbeit eine Sechs. Das ist halt so in Mathe, und ich denke, das wird auch so bleiben.

Es gibt zwei Gruppen: „Einstein“ und „Pythagoras“

Das Klima ist hier viel besser als auf der Hauptschule

Na, jedenfalls hat mich die Lehrerin drauf aufmerksam gemacht, dass es diese Einrichtung gibt. Die Kathrin und die Benedetta, die waren auch bei mir auf der Hauptschule, die sind beide schon ein Jahr früher gegangen, weil die auch so Probleme hatten. Nachdem mein Lehrer das erzählt hat, habe ich mich mit denen getroffen, und dann haben sie mir erzählt, was hier los ist und wie die das hier machen. Das fand ich total gut, die Idee. Ich kam mit meiner Mutter hierher, dann hat man uns die Einrichtung gezeigt. Wir haben auch über die Probleme, die in der Hauptschule vorkamen, geredet. Dann war ich hier zwei Tage auf Probezeit, und es hat mir gut gefallen. Anschließend wollte ich eigentlich nur noch hierher, ich wollte gar nicht mehr in die Hauptschule. Da hatten wir 32 Schüler in einer Klasse, da ist es auch verständlich, dass man nicht bei jedem etwas machen kann, aber hier die Frau M., meine Sozialpädagogin, hat genug Zeit, sich die Probleme anzuhören, das hat mir auch geholfen. Ich meine, ich verstehe das ja, bei 32 Schülern, wenn da jeder seine Probleme hat, dann wäre da die Frau M. auch total überfordert gewesen, sie hätte ja dann kaum Zeit. Hier sind wir nur 12 Mädchen. Das Klima ist hier viel besser als auf der Hauptschule. Es gibt zwar auch einige Streitereien, weil wir ja alle rauchen, bis auf zwei Mädchen, und dann gibt es natürlich das Problem Zigaretten. Und manche machen das so, die verstecken die Zigaretten oder sagen, ich hab keine, und dann hinterher haben sie eine im Mund. Und dadurch kam dann auch schon mal Streit, aber das war ganz am Anfang, jetzt machen wir das nicht mehr. Wenn es Streit gibt, dann dauert der auch nicht länger als zwei Tage oder so.

Um neun Uhr fängt der Unterricht an

Ich wohne noch bei meiner Mutter und fahre jeden Tag mit dem Bus hierher. Die Fahrkarte habe ich von der Schule gestellt bekommen. Um halb sieben stehe ich auf, und um Viertel nach sieben kommt die Nr. 93, da steige ich dann ein, eine Haltestelle später steigt die Monique ein, meine Freundin, wir sind dann



um halb neun hier. Um Punkt halb neun müssen wir spätestens da sein. Wenn ich hier bin, tu ich erst mal eine rauchen und dann meistens frühstücken mit Cornflakes, da ess ich dann ein Schälchen, um neun Uhr fängt dann der Unterricht an. Dann machen wir Deutsch oder Mathe, was grad dran ist, je nachdem. Danach haben wir eine Viertelstunde Pause, und dann fängt die nächste Einheit an. Wir haben immer Einheiten: Mathe, Deutsch, Geschichte und Erdkunde. Es gibt zwei Gruppen: „Einstein“ und „Pythagoras“. In Einstein sind die Schwächeren in Mathe und in Pythagoras die Besseren. Und dann haben wir Deutsch-Einstein und Deutsch-Pythagoras, und das wird dann halt gewechselt, zum Beispiel die Mathe-Schlechten haben die erste Stunde Mathe und die anderen haben da Deutsch, und dann hat Pythagoras Mathe, das sind die Stärkeren, und dann haben die Schwächeren Deutsch. Der Stoff ist da auch unterschiedlich. Einstein, die machen eben viel leichtere Sachen, weil die halt schlecht sind in Mathe, und die anderen machen das, was normalerweise drankommt. Wir haben die Frau S., die macht Deutsch und Geschichte, und die Frau V., die macht Mathe und Erdkunde.

Freiheiten haben wir hier genug

Wir haben das ganze Jahr kein Englisch gehabt, dafür waren wir jetzt im Mai für zwei Wochen in England, um da Intensivunterricht zu machen, das hat auch viel Spaß gemacht. Auf der Hauptschule hätte ich das nicht machen können. Wir waren in Canterbury, einer kleinen Stadt, die war schön. Obwohl, in diesem Hostel, dort wo wir gewohnt haben, da war es nicht so schön. Wir hatten auf dem Zimmer jeweils nur einen Schrank, und das Zimmer mussten wir uns mit vier Mädels teilen. Das war halt nicht so das Wahre. Das Angenehme war, dass wir alle zusammen waren, dass wir wirklich Tag und Nacht mal zusammen waren. Wir durften da ins Pub gehen mit unserer Sozialpädagogin. Das war schön. Und der Unterricht war eigentlich auch schön bis auf die Lehrerin, die hat uns nicht gepasst, aber ansonsten war es ganz erträglich. Und Sport, da fährt Frau S. mit uns entweder mal in den Reitstall oder in ein Sport-

zentrum, oder wir machen hier oben Tanzen, da machen wir zur Zeit ein Projekt, das ist halt unser Sport, weil wir in diesem ehemaligen Fabrikgebäude keine Sporthalle haben.

Freiheiten haben wir hier genug, wir dürfen offiziell rauchen hier oben im Zwischenraum oder in der Küche, wenn nicht gekocht wird. Wir dürfen, wenn wir Hunger haben, Spaghetti kochen in der Pause und essen. Dienstags haben wir regulär Kochen, das ist Unterricht für uns. Um neun Uhr fahren wir einkaufen in den Supermarkt. Dann kochen wir halt das, was wir im Team besprochen haben. Und das andere Team hat in der Zeit, wo wir kochen, Kreativ- und Sozialtraining. Wir machen z.B. Window-Colour-Bilder, Seidenmalerei, Perlenketten, da steht uns schon viel

offen, was wir machen können. Und in Sozialtraining, das war früher immer schön, da hat die Frau S., also unsere zweite Sozialpädagogin, dann Musik laufen lassen, da haben wir uns oben in den zweiten Lernraum gesetzt mit Matratzen und Decken und Kissen, und dann haben wir immer eine Phantasie-

Die Noten sind bei mir viel besser als auf der Hauptschule.

reise gemacht, und danach durften wir auch schlafen, so lange wir noch Zeit hatten. Um zwölf Uhr muss das Mittagessen auf dem Tisch sein, dann essen wir, und dann haben wir noch jedes Mal eine Abschlussrunde, da besprechen wir den Tag oder was wir die Woche noch machen, was wir noch vorhaben. Dann haben wir auch Plenum, das ist immer Montagmorgen. Da kriegen wir einen Wochenplan, da stehen alle Einheiten drauf und da trägt jeder ein, was er zuerst machen will, und das gilt dann für die ganze Woche. Meistens trage ich zuerst Deutsch ein, aber das geht ja nicht immer, dann muss ich auch ab und zu in der ersten Stunde Mathe machen und danach Deutsch. Also wir können praktisch Unterricht machen, wie wir Lust haben.

Am kommenden Freitag habe ich meinen Abschluss, da bekomme ich mein Abschlusszeugnis. Ich habe auf jeden Fall in Mathe 'ne Fünf und in Chemie und Physik eine Drei, in Sport eine Zwei, in Deutsch hab ich 'ne Drei, in Englisch auch. Die Noten sind bei mir viel besser als auf der Hauptschule. Wer weiß, ob ich meinen Abschluss an der Hauptschule auch gekriegt hätte, hier habe ich ihn auf jeden Fall.

Eigentlich wollte ich mal Pferdewirtin werden

Mein Berufspraktikum von drei Wochen habe ich im Krankenhaus gemacht. Da hab ich eine Eins dafür gekriegt. Und da habe ich gemerkt, dass ich das machen wollte. Eigentlich wollte ich mal Pferdewirtin werden, weil ich ja von klein auf schon reite, aber nachdem ich da im Krankenhaus war, habe ich mich doch umentschieden, weil Pferdewirtin ja auch schwer ist.

Meine Mutter hatte vor kurzem Klassentreffen, und ein alter Klassenkamerad von ihr ist Arzt im städtischen Krankenhaus, und da hat meine Mutter dem das erzählt von dem Praktikum. Er hat dann vorgeschlagen, ich könnte auf die Pflegevorschule in Wuppertal gehen. Wir wurden zum Gespräch eingeladen, das lief sehr gut, und auf einmal war ich angenommen und wir haben den Vertrag unterschrieben. Ich muss das schaffen. Ich habe erst mal drei Monate Probezeit, dann muss ich die zwei Jahre durchziehen; das heißt, ich kann dann nicht sagen, ich will jetzt nach Hause, denn wenn ich das abbreche, dann muss meine Mutter monatlich 400 Mark dafür bezahlen, weil der Platz ja dann nicht mehr besetzt werden kann. Ich kann in vieles reinschauen, in Erzieherin, in Krankenpflege, in Hauswirtschaft und in Altenpflege. Das ist ein Internat, das heißt, ich muss jetzt nach den Sommerferien von zu Hause ausziehen in die Krankenpflegevorschule. Am Wochenende darf ich nach Hause. Das wird auch voll der Stress, weil ich ja hier viele Freunde habe. Aber mit der Zeit wird das gehen. Unter der Woche darf ich leider nicht nach Hause, aber ich denk mal, ab fünf Uhr habe ich ja frei, vielleicht kann ich ja dann mal meine Mutter anrufen und sagen, hol mich mal kurz, die bringt mich ja dann abends wieder hin.

Ich möchte später auf jeden Fall im Krankenhaus arbeiten. Wenn ich die zwei Jahre durch habe, dann kann ich schon als Krankenpflegehelferin arbeiten, aber ich hoffe, dass ich noch eine Ausbildung als Krankenschwester machen kann. Mein Ziel ist, Krankenschwester zu werden. Das wären dann noch mal drei Jahre Ausbildung. Also insgesamt würde ich dann fünf Jahre lernen, bis ich das erreiche, was ich wirklich will.

Mit meinem Freund bin ich jetzt erst knapp zwei Monate zusammen. Davor hatte ich einen Freund, mit dem war ich ein halbes Jahr zusammen, das war aber nicht mehr das Wahre, weil er Drogen nahm, und ich bin halt dagegen, und dann habe ich gesagt, bevor ich mich da reinziehen lasse, lassen wir das lieber, denn der veränderte sich auch dermaßen, das habe ich nicht mehr ausgehalten. Und jetzt mit dem, das ist auch schwierig, er macht eine Lehre als Bäcker, da muss er halt nachts arbeiten und geht schon um vier Uhr ins Bett. Am Wochenende gehe ich mit meinem Freund und meiner Freundin und deren Freund weg, oder wir schauen Videos an oder so. Dann darf ich auch bei dem mal übernachten, er wohnt in einem Jugendheim, ist aber schon 18 und hat da eine eigene Wohnung. Wenn wir Geld haben, gehen wir weg, wenn nicht, dann schauen wir einen Video an oder so. Wir wollen uns vielleicht verloben, und mit 25 will ich dann schon ein Kind. Dann bin ich komplett fertig mit allem. ■

Erfahrungen aus dem Modellprogramm: Methoden und Konzepte gegen Schulverweigerung

Ziel der Modellprojekte „Integration in Schule und Berufsschule“ ist es, die Jugendlichen schulisch und sozial (wieder) zu integrieren. Schulische Integration bedeutet in diesem Zusammenhang, die Jugendlichen mithilfe spezifischer Angebote und Lernformen wieder an das (schulische) Lernen heranzuführen. Soziale Integration als zweites, aber durchaus gleichrangiges Ziel beinhaltet die psychische Stabilisierung der betroffenen SchülerInnen, verbunden mit dem Erwerb sozialer Kompetenzen. Wesentlicher Bestandteil der Projektarbeit ist deshalb die Entwicklung von sozialen Lernprozessen, mit deren Hilfe die Jugendlichen in die Lage versetzt werden sollen, ihr soziales und berufliches Leben selbständig und eigenverantwortlich zu meistern.

Im Rahmen der bundesweiten quantitativen Befragung von Schulverweigerern in 36 Projekten in und außerhalb von Regelschulen konnte die wissenschaftliche Begleitung auch Erkenntnisse über das Modellprogramm hinaus gewinnen. Diese Erfahrungen sind in die folgenden Ausführungen mit eingeflossen.

Präventive Maßnahmen gegen Schulverweigerung

Der Zugang zu potenziellen Schulverweigerern sollte idealerweise zu einem Zeitpunkt gesucht werden, an dem insbesondere im schulischen Umfeld noch adäquat reagiert werden kann. Entsprechende Angebote sollen möglichst frühzeitig erfolgen, damit sich bestimmte Verhaltensweisen und Probleme erst gar nicht manifestieren. Deshalb müssen bereits während der Vollzeitschulpflicht Hilfen und Maßnahmen angeboten werden, die geeignet sind, Schulmüdigkeit entgegenzuwirken und Schulabbrüche zu verhindern. Im Rahmen vieler Projekte wird versucht, in Zusammenarbeit mit Lehrkräften durch präventive Arbeit in der Schule ein Herausfallen von schulmüden Jugendlichen aus dem Lerngeschehen bereits im Ansatz zu verhindern. Diese Projekte arbeiten mit ergänzenden Angeboten in der Schule selbst, wobei ihre Konzepte auf die Öffnung der Schule nach innen und außen zielen. Gemeinsam ist diesen Projekten oder

Angeboten innerhalb der Schulen, dass sie in der Regel mit jüngeren Schülerinnen und Schülern arbeiten (können), deren Schulverweigerung noch nicht oder noch nicht so stark ausgeprägt ist.

Hohe Anforderungen an Lehrkräfte und ProjektmitarbeiterInnen

Voraussetzung für das Gelingen präventiver Projekte oder Angebote innerhalb der Schule ist zunächst die Erkenntnis aufseiten der Schulleitung und der Lehrkräfte, dass präventive Angebote in der Schule notwendig sind, die über das bestehende Lernangebot hinausgehen. Dieser Ansatz verlangt daher von Schulleitung und Lehrkräften einen Einsatz, der weit über ihren originären Arbeitsauftrag hinausgeht. Das Lehrpersonal muss sich mit neuen Erkenntnissen und Methoden auseinandersetzen, wodurch immer auch das

Komplexität berücksichtigt. Die Konzepte haben letztlich das Ziel, die Chancen von Schulverweigerern auf eine soziale und berufliche Integration in die Gesellschaft zu erhöhen.

Alternative Lernangebote und Lernorte

Die Regelschule richtet sich zunächst einmal an alle Kinder und Jugendlichen, so dass es ihr – u. a. auch aufgrund von Lehrplänen oder Verwaltungsvorschriften – alleine nur schwer gelingt, intensive Hilfen für lern- und/oder verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler zur Verfügung zu stellen. Solange die Regelschulen aber nur bedingt fähig sind, Schulabbruch und Schulversagen im schulpflichtigen Alter zu verhindern, sind die betroffenen Schülerinnen und Schüler auf ein Hilfesystem angewiesen, das außerhalb der Regelschulen liegt und von der Kinder- und Jugendhilfe getragen wird. Das Spektrum von

Die Gestaltung des Unterrichts in den außerschulischen Modellprojekten muss die psychosoziale Situation und die verschiedenen Lebenswelten des Schülers berücksichtigen.

eigene Handeln infrage gestellt wird. Aber auch an die ProjektmitarbeiterInnen, die nicht aus der Schule kommen, werden hohe Anforderungen gestellt: Sie müssen sich mit schulischen Gegebenheiten befassen (Lehrpläne, Zeitbudgets, Lehr- und Lernbedingungen), die mit ihren sozialpädagogischen Methoden und Vorgehensweisen meist nicht im Einklang stehen. Die Zusammenarbeit kann nur dann erfolgreich sein, wenn man erkannt hat, dass man Schulmüdigkeit nur gemeinsam wirksam begegnen kann.

Ausgehend von der Erkenntnis, dass die Gründe für Schulverweigerung nicht allein in der Schule selbst liegen, sondern meist ein komplexer Ursachenzusammenhang gegeben ist, muss auch das Herangehen an die betroffenen Schüler umfassend sein. In vielen Projekten (inner- und außerhalb der Schule) wird deshalb eine Herangehensweise praktiziert, die jugendliche Lebenslagen in ihrer

Lernangeboten und Hilfestellungen ist dort breit gefächert und geht meist weit über das hinaus, was die Regelschulen leisten (können).

Die Praxis hat gezeigt, dass vor allem ältere Schulverweigerer in der Regel nicht mehr in die „normale“ Schule zurückwollen. Für viele ist der Ballast zu groß, den man aus der alten Schule mit sich trägt, zu hoch sind die Hemmschwellen, wieder dorthin zurückzukehren. Ein schulischer Neuanfang müsste für diese Schülerinnen und Schüler ohne Scham und Angst vor den Reaktionen der ehemaligen Lehrkräfte und MitschülerInnen erfolgen. Der Trend für diese Gruppe von Schülern geht daher eindeutig in Richtung einer Alternativbeschulung. Zielgruppe entsprechender Projekte sind Schülerinnen und Schüler, die seit einer längeren Zeit, das heißt über mehrere Monate hinweg, die Schule aktiv verweigern, wodurch die Erfüllung der Schulpflicht bzw. der Schulabschluss selbst gefährdet ist.

Die Integrationsleistungen werden verbessert durch Bündelung verschiedener Kompetenzen des Personals.

Kombinierte Angebote aus den Bereichen Schule, Ausbildung und Freizeit

Ein anderes Beispiel sind kombinierte Angebote aus den Bereichen Schule, Ausbildung und Freizeit, die mithilfe intensivpädagogischer Einzelbetreuung versuchen, extrem verhaltensauffällige Jugendliche, die zum Teil lange Heimkarrieren hinter sich haben und bei denen die klassischen Standardangebote (z.B. geschlossene Unterbringung) nicht mehr greifen, auf die externe Hauptschulprüfung vorzubereiten. Den Jugendlichen wird der Aufenthalt durch ein breit gefächertes und äußerst attraktives Freizeit- und Erlebnisangebot schmackhaft gemacht, das zeitlich unmittelbar an das Aufnahmeverfahren anschließt. Das erlebnispädagogische Programm z.B. mit Auslandsaufenthalten und Trainingscamps dient der Neuorientierung, der Verabschiedung alter Verhaltensmuster und der Entwicklung und Stabilisierung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl.

Ferner gibt es Maßnahmen, die mit einem zeitlich und organisatorisch flexiblen Sozialisations- und Lernangebot vor Ort arbeiten, das Jugendliche, die den Schulbesuch andauernd verweigern, auf die Fremdenprüfung zum Erwerb des einfachen bzw. erweiterten Hauptschulabschlusses vorbereitet und ihren Übergang in eine Berufsausbildung anstrebt. Die Motivation der Jugendlichen, die häufig durch die Inanspruchnahme von

Hilfen zur Erziehung bzw. durch Kontakte zur Jugendgerichtshilfe bereits zu Adressaten von Leistungen des Jugendamtes geworden sind, ist Voraussetzung für die Teilnahme und wird als Ausgangspunkt für ein Sozialisationsangebot genutzt, das ihre soziale Stabilisierung zum Ziel hat. Methodisch wird dies in einer Verbindung von Unterricht, fachpraktischen Projekten und Freizeitangeboten umgesetzt.

Psychische Entlastung durch alternative Lernangebote und -orte

Alternative Lernangebote und -orte stellen für viele Kinder und Jugendli-

che eine große psychische Entlastung dar, weil ein Teil ihrer Probleme in der Regelschule entstanden ist oder sich dort manifestiert hat. Die Phase der Schulverweigerung alleine zu beenden, ist für den einzelnen Schüler nicht einfach. Insbesondere Schulverweigerer mit längeren schulischen Fehlzeiten schaffen es meist nicht „aus eigener Kraft“, in die Schule zurückzukehren. Die Schwellen hierfür sind für sie zu hoch: die Angst, aufgrund des versäumten Unterrichts (möglicherweise wieder) zu versagen, Scham und Angst vor den Reaktionen der Lehrkräfte und MitschülerInnen, aber auch vor denen der Familie, verhindern oftmals den schulischen Neuanfang. Um diese Hürden zu nehmen, benötigen die Betroffenen professionelle Hilfe, die aber nicht notwendigerweise die Rückkehr in die Regelschule zum Ziel haben muss. Wichtig ist, dass diese Kinder und Jugendlichen eine Förderung erhalten, die auch die Möglichkeiten therapeutischer Hilfen nicht ausschließt. Die psychische Stabilisierung, verbunden mit dem Erwerb sozialer Kompetenzen und einer neuen Lernbereitschaft bzw. -motivation, sind idealerweise die Ziele der verschiedenen Bemühungen und Strategien, an deren vorläufigem Ende der (Haupt-)Schulabschluss stehen kann, aber nicht zwangsläufig stehen muss.

Ganzheitliche Ansätze

Im Rahmen der Konzipierung von Hilfen für schulverweigernde Kinder und Jugendliche wird eine ganzheitliche Herangehensweise gefordert, die die jugendlichen Lebenslagen in ihrer Komplexität berücksichtigt. Die Konzeptentwicklung muss zugleich mit dem Ziel verbunden sein, die Chancen benachteiligter Kinder und Jugendlicher auf eine soziale und berufliche Integration in die Gesellschaft zu erhöhen. Dies bedeutet unter anderem, dass entsprechende Angebote und Hilfeleistungen sich auf die Anforderungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt einstellen müssen, um die Schülerinnen und Schüler auf diese Erwartungen und auf „ein Leben nach der Schule“ vorbereiten zu können.

Die Schule öffnen!

Die Schule muss sich vor allem stärker in Richtung Berufsorientierung sowie Lebens- und Arbeitsweltorientierung öffnen. Diese Forderung wird seit vielen Jahren erhoben (Waldvogel 1994), wobei eine solche Öffnung der

Schule sich nicht auf eine Hereinnahme entsprechender außerschulischer Aktivitäten beschränken darf; vielmehr muss die Schule tatsächlich die Kooperation mit außerschulischen Akteuren und die Erschließung außerschulischer Erfahrungsräume verwirklichen und dafür geeignete Arbeitsformen entwickeln.

Zielgruppenspezifische Konzeptionen

Eine methodische Besonderheit in der bunten Projektlandschaft ist die Spezialisierung auf bestimmte Zielgruppen. Denn im Gegensatz zur Regelschule, die jede Schülerin und jeden Schüler aufnehmen muss, haben die Projekte die Möglichkeit, sich auf Jugendliche zu konzentrieren, die einer spezifischen Form der Betreuung bedürfen. Nachfolgend werden einige dieser Angebote exemplarisch vorgestellt.

Geschlechtsspezifische Angebote

Die meisten Projekte, die sich mit Schulverweigerung befassen, richten sich sowohl an weibliche als auch an männliche Jugendliche, wobei die tatsächliche geschlechtsspezifische Verteilung in den Projekten meist ein deutliches Übergewicht an männlichen Schülern aufweist. Daneben gibt es Projekte, die sich ausschließlich an Mädchen (oder auch an Jungen) wenden. Mädchenprojekte bedeuten nicht grundsätzlich die Abkehr von Koedukation, aber angesichts der massiven Probleme, die diese Schülerinnen oft haben (Beziehungsprobleme in und außerhalb der Familie, Gewalterfahrungen, schulische Leistungsschwächen, Ängste, negatives Selbstbild), sollen sie eine gewisse Zeit ohne ihre männlichen Mitschüler unterrichtet werden, um sie so ganz allgemein zu stabilisieren. Ziel auch dieser Projekte ist schließlich die (neuerliche) Heranführung der Schülerinnen an kontinuierliche Lernprozesse und eine positive Beeinflussung in Richtung Einstieg in die Arbeitswelt. Konkret bedeutet dies die (externe) Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss und gegebenenfalls die Reintegration in die Regelschule. Wenn ein Schulabschluss nicht realistisch erscheint, versucht man, über niedrigschwellige außerschulische Angebote mit einem werkpädagogischen Ansatz ein (weiteres) soziales Abgleiten der Mädchen zu verhindern. Mithilfe solcher Angebote soll den Mädchen der Zugang zu verschiedenen Berufsfeldern erschlossen werden.

Danach wird eine Vermittlung in eine qualifizierende Maßnahme der Arbeitsverwaltung oder anderer Anbieter angestrebt.

„Straßenkinder“ und Jugendliche in Erziehungshilfen

Diese Zielgruppe ist in sich sehr heterogen und besteht sowohl aus Schülerinnen und Schülern, die noch der Schulpflicht unterliegen, als auch aus solchen Jugendlichen, für die keine Schulpflicht mehr besteht oder die ausgeschult sind, aber dennoch einen Schulabschluss machen wollen. Der Leitgedanke bei der Entwicklung von Lernangeboten für diese Zielgruppe ist, dass viele Kinder und Jugendliche von der Schule selbst nicht mehr erreicht werden können. Entsprechende Angebote müssen also flexibel gehalten werden, wenn man die Jugendlichen ansprechen und für eine gewisse Zeit halten will. In diesem Zusammenhang wurden Schulangebote konzipiert, die den Lernprozess mit dem Ziel eines Schulabschlusses unterstützen sollen, ohne dass der Schüler oder die Schülerin in ein wie immer geartetes schulisches „Korsett“ gezwängt wird. Beispiel hierfür sind Projekte oder Maßnahmen, die über Fernunterricht jungen Menschen die Vorbereitung auf einen Schulabschluss ermöglichen, ohne dabei mit allzu rigiden Vorschriften in deren Lebensbedingungen einzugreifen.

Jugendliche MigrantInnen

Einige Projekte kümmern sich speziell um Jugendliche mit einem Migrationshintergrund. Zielgruppe sind nach Deutschland gezogene Kinder und Jugendliche, die aufgrund ihrer speziellen Situation den Anforderungen in deutschen Schulen und Ausbildungsbetrieben (noch) nicht gewachsen sind. Viele der älteren Jugendlichen haben in ihrem Herkunftsland keinen Schulabschluss gemacht. Die größten Hürden bilden jedoch die Sprachprobleme – und hier insbesondere der Schriftsprachbereich –, aber auch mangelhafte Kenntnisse der deutschen Kultur und des deutschen Ausbildungssystems. Eltern nicht-deutscher Herkunft sind oft überfordert, weil sie nicht wissen, wie das deutsche Schulsystem funktioniert. Ausländische Kinder werden in der Schule als Belastung angesehen, weil sie aufgrund der Sprachprobleme den Unterricht aufhalten. Zweisprachiger Unterricht wird kaum gefördert. Als Reaktion darauf wurden für diese

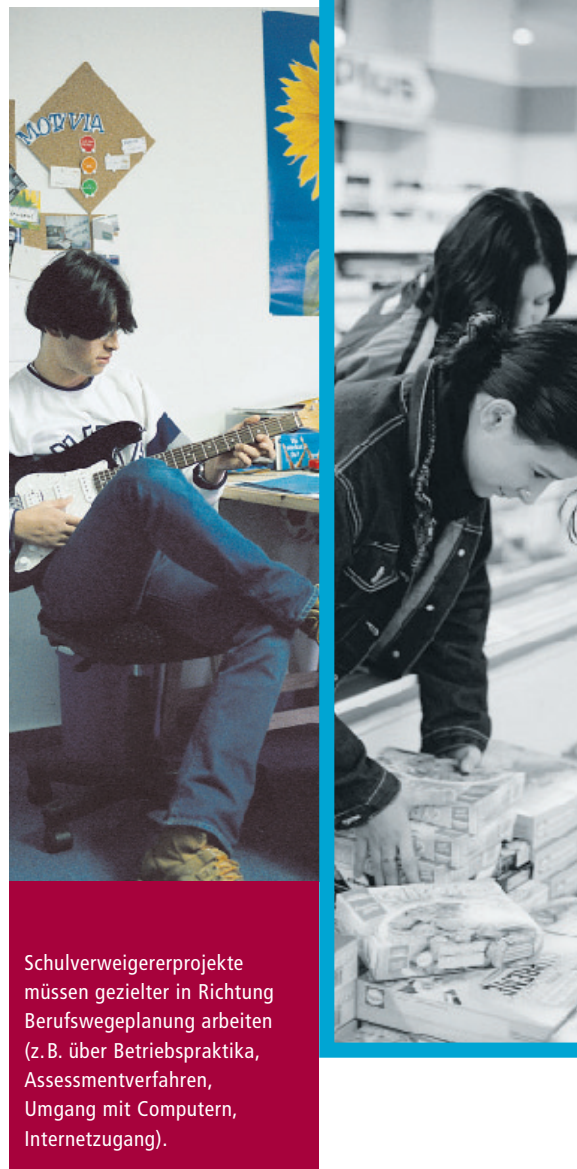
Zielgruppe eigenständige Angebote entwickelt, die auf die Vorbereitung für den externen Hauptschulabschluss, die Verbesserung der Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen, auf die Erhöhung der Akzeptanz dieser Personengruppen im Gemeinwesen, die Steigerung des Selbstwertgefühls und die Integration in das politische, gesellschaftliche und soziale Leben in Deutschland abzielen.

Funktionale Analphabeten

Zielgruppe solcher Projekte und Modellversuche sind deutsche und ausländische Jugendliche ohne qualifizierten Hauptschulabschluss und ohne Ausbildungsplatz, für die Maßnahmen zum Abbau des funktionalen Analphabetismus entwickelt wurden. Ursachen für den erschwerten Zugang zum Lernen und damit für die Benachteiligung dieser Zielgruppe in der Schule werden in der mangelhaften Alphabetisiertheit insbesondere von Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund gesehen. Das Problem des funktionalen Analphabetismus ist nicht neu, hat jedoch mit der breiten Einführung neuer Kommunikationstechnologien in der Ausbildungs- und Arbeitswelt an Schärfe gewonnen. Ziel von Modellversuchen in diesem Bereich ist es zum einen, junge Analphabeten „aufzuspüren“ und sie dazu zu bringen, Hilfen in Anspruch zu nehmen, was ein sensibles Vorgehen erfordert, da viele dieser Jugendlichen aus Scham ihre Defizite in diesem Bereich verschweigen. Zum anderen geht es konkret darum, Jugendliche ohne Schulabschluss in den Grundkompetenzen des Lesens, Schreibens und Rechnens zu fördern, um damit eine Brücke zum regulären Hauptschulabschluss beispielsweise im zweiten Bildungsweg zu schlagen.

Verbindung von Schule und Arbeitswelt

Nahezu alle Projekte versuchen, den theoretischen Bildungsteil, der den traditionellen schulischen Unterrichtsstoff umfasst, um einen praktischen Teil, der im weitesten Sinne auf die Arbeitswelt vorbereitet und Arbeitserfahrung vermitteln soll, zu ergänzen. Dies geschieht zum Teil durch eine Kombination von Maßnahmen der Berufsvorbereitung mit qualifiziertem Förderunterricht zur Vorbereitung auf den (Haupt-)Schulabschluss. In vielen Projekten und Maßnahmen sind Berufsvorbereitung, Beratung zu Ausbildung, Berufswahl und Arbeit sowie Informationen über



Schulverweigererprojekte müssen gezielter in Richtung Berufswegeplanung arbeiten (z. B. über Betriebspraktika, Assessmentverfahren, Umgang mit Computern, Internetzugang).

die Möglichkeiten der Ausbildungsplatzsuche zentrale Unterrichtsthemen. Mit diesen Konzepten greifen die Projekte eine (alte) Forderung auf, wonach die allgemein bildenden Schulen (auch) einen Bezug zur Arbeitswelt haben sollen. Gemeint sind in diesem Zusammenhang sowohl berufsübergreifende Qualifikationen (Stichwort „Schlüsselqualifikationen“) als auch Beratung und Vorbereitung auf Ausbildung und Arbeit.

Neben dem schulischen Unterricht bzw. der Möglichkeit, die gesetzliche Schulpflicht zu erfüllen und/oder einen Schulabschluss zu erwerben, wird deshalb in den meisten Projekten zusätzlich praktische (Projekt-)Arbeit angeboten. Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, in verschiedenen Arbeitsbereichen Kenntnisse zu erwerben (u. a. Holz, Metall, Bau, Garten/Gärtnerei, Hauswirtschaft, Kfz, Büro- und Kommunikationstechniken). Nahezu alle Projekte bieten eine konkrete Vorbereitung auf den Übergang Schule–Beruf: Es werden Ausbildungsgänge disku-



Die Förderung der Schulverweigerer hat das Heranführen an ernsthaftes und systematisches Lernen zum Ziel.

tiert, Vorstellungsgespräche simuliert und Bewerbungsunterlagen erstellt. Insbesondere für Schulverweigerer, die noch der Berufsschulpflicht unterliegen, ist die praktische Arbeit eine besonders gute Möglichkeit, ihr Selbstwertgefühl zu stärken. Der praktische Teil ist ferner für solche Schülerinnen und Schüler von Bedeutung, die den schulischen Unterricht in den Projekten oder Maßnahmen mit dem in der Regelschule assoziieren und (deshalb) ablehnen. Nach ihren misslichen Erfahrungen in der Regelschule ist für sie ein formaler Schulabschluss (noch) kein realistisches Ziel; über die fachpraktische Ausrichtung des Unterrichts können aber dennoch Kenntnisse vermittelt werden, die Voraussetzung für eine soziale und gesellschaftliche Integration dieser Jugendlichen sind.

Anforderungen an die ProjektmitarbeiterInnen

Die verschiedenen Ansätze und Methoden der Projektarbeit stellen hohe Anforderungen an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die deshalb häufig über Doppelqualifikationen verfügen. Insbesondere unter den Anleiter-

Innen, die für den fachpraktischen Unterrichtsteil zuständig sind, gibt es einige, die in zwei Berufen ausgebildet wurden. Es finden sich Kombinationen wie Sozialarbeiter und Tischler, Erzieher und Steinmetz, Erzieherin und Hauswirtschafterin – Qualifikationen, die in der Arbeit im Projekt gebraucht und verwertet werden können und die man auch als Indiz für eine gewisse Affinität zu den Zielgruppen der Projekte sehen kann. Ähnliches gilt für das Betreuungspersonal und die schulischen Lehrkräfte: Doppelqualifikationen wie Erzieher und Sozialpädagoge, Sozialpädagoge und Theologe, Dolmetscher und Lehrer, Buchhalterin und Lehrerin, Psychologe und Lehrer u. Ä. sind nicht selten.

Das Problem der zeitlichen Befristung von Arbeitsverträgen

Problematisch in mehrfacher Hinsicht ist der Umstand, dass aufgrund der meist zeitlich befristeten finanziellen Förderung der Projekte Lehrkräfte nicht unbefristet eingestellt werden können, es sei denn, sie erhalten eine unbefristete Anstellung durch Projektträger, die auch nach Projektende Beschäftigungsmöglichkeiten für diese Fachkräfte haben. Nicht selten sind es deshalb BerufsanfängerInnen, die sich auf die Ausschreibungen der Projekte bewerben und die eine Wartezeit bis zu einer festen Anstellung in der Regelschule überbrücken wollen/müssen. Sie sind zwar in der Regel hoch motiviert, verfügen aber noch nicht über die für diese Projekte nötige Berufserfahrung. Sofern erfahrene Lehrkräfte geworben werden können, muss damit gerechnet werden, dass sie bei einem entsprechenden Angebot durch die Regelschule (Festanstellung, Übernahme in das Beamtenverhältnis) das Projekt oder die Maßnahme vorzeitig verlassen.

Das Problem der zeitlichen Befristung der Arbeitsverträge besteht aber nicht nur bei den Lehrkräften, sondern gilt für alle Beschäftigten in Projekten, deren Existenz von einem oder mehreren Geldgebern abhängt. So ist auch die Gewinnung von fachpraktischen AnleiterInnen nicht einfach, weil es gerade in der Industrie und im Handwerk einen Bedarf an solchen Fachkräften gibt, die dort auf attraktivere Arbeitsbedingungen und Gehälter treffen als in Projekten für Schulverweigerer und Schulabbrecher. In manchen Fällen sind FachanleiterInnen über AB-Maßnahmen des Arbeitsamtes in das Projekt gekommen,

deren zeitliche Befristung die personelle Kontinuität über einen längeren Zeitraum ebenfalls erschwert. Konstante und verlässliche Beziehungen, die gerade in der Arbeit mit (schwierigen) Jugendlichen so wichtig sind, können unter solchen Voraussetzungen nur bedingt realisiert werden.

Ein ähnliches Problem kann sich ergeben, wenn Lehrkräfte für den Unterricht im Projekt für eine bestimmte Zeit von ihren Stammschulen freigestellt werden. Dies ist z. B. dann der Fall, wenn das entsprechende Bundesland für das Projekt Lehrstellen bewilligt, die mit Lehrkräften aus den Regelschulen zu besetzen sind. Die Praxis zeigt, dass sie meist nicht länger als ein Schuljahr im Projekt bleiben, so dass man es im Schuljahr darauf mit anderen Lehrkräften zu tun hat, die die Jugendlichen, den Projektansatz und den Projektalltag nicht kennen. Darüber hinaus besteht bei einer „Zwangsrekrutierung“ von Lehrkräften die Gefahr der mangelnden Motivation. Noch problematischer ist es, wenn eine Lehrkraft in einem Schuljahr sowohl an ihrer Stammschule als auch im Projekt unterrichtet. Eine solche Doppelfunktion kann zulasten der Lehrkraft und der betroffenen Schülerinnen und Schüler gehen.

Informationsaustausch und Teamarbeit

Es ist ein Prinzip der Projektarbeit, dass die Beschäftigten zwar jeweils ihre definierten Aufgabengebiete haben, dass es aber untereinander einen regelmäßigen Austausch über den Fortgang der Arbeit mit den Jugendlichen gibt. In diesem Zusammenhang geht es auch darum, die eigene Arbeit zu reflektieren, sich mit den Ansätzen der Projektarbeit auseinander zu setzen und diese, wenn notwendig, zu modifizieren. Dies alles setzt Arbeit im Team voraus, die in der Regel viel Zeit kostet und von jenen Beschäftigten, die lediglich stundenweise im Projekt arbeiten, nur schwer geleistet werden kann. Dennoch finden in den meisten Projekten regelmäßige Teamsitzungen statt, was einmal mehr auf das hohe Engagement der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Projekten hinweist.

Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe

Schulverweigerung ist ein äußerst komplexes Phänomen mit einem gan-

zen Bündel von sich wechselseitig bedingenden Ursachen und Folgen. Um diesem verhängnisvollen Prozess adäquat zu begegnen, sind integrierte Handlungskonzepte von Schule, Schulamt, Jugendamt, schulpsychologischem Dienst u.Ä. notwendig. Jede dieser Organisationen und Institutionen hat ihren eigenen Aufgabenbereich und verfügt über spezifische Erfahrungen. Jede Organisationseinheit beeinflusst ferner den sozialen Lebensraum von Schülerinnen und Schülern. Deshalb müssen integrierte Handlungskonzepte an der Lebenswelt dieser Kinder und Jugendlichen ansetzen.

Schulbezogene Jugendhilfe

Schulbezogene Jugendhilfe mit ihren verschiedensten Angeboten übernimmt auf der Basis des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) als Teil des Sozialgesetzbuches eine höchst wichtige Funktion: Sie versucht, die SchülerInnen in ihrem gesamten sozialen Umfeld zu sehen und mögliche Probleme in der Schule auf der Basis sozialpädagogischer Prinzipien mit einem ganzheitlichen Vorgehen zu verstehen beziehungsweise zu lösen. Die Schule kann dies mit ihren traditionellen pädagogischen Mitteln heute allein nicht mehr zufrieden stellend leisten. Dabei tut sich die Jugendhilfe insofern „leichter“, als die Schule im Gegensatz zur Jugendhilfe eine Art „Pflichtveranstaltung“ für jeden jungen Bundesbürger ist, die bürokratisch agiert und stark reglementiert ist.

Die Bedeutung von Schulsozialarbeit

Die Jugendhilfe soll, so schreibt es das KJHG in der Generalklausel des § 1 Abs. 3 vor, einen Beitrag zur Schaffung positiver Lebensbedingungen leisten. Schulsozialarbeit als einer Form der schulbezogenen Jugendhilfe kommt dabei eine ganz besondere Bedeutung zu, da sie genau die Schnittstelle der Institutionen Schule und Jugendhilfe berührt. Während die Jugendhilfe den Schwerpunkt der Hilfen außerhalb des Systems Schule legt und die Schule in der Regel nur innerhalb ihrer eigenen Strukturen agiert, hat Schulsozialarbeit eine wichtige Mittlerfunktion zwischen beiden Institutionen übernommen. Schulsozialarbeit wird zwar im Rahmen der Jugendhilfe geleistet, findet aber in der Schule vor Ort statt. Durch die regelmäßige Zusammenarbeit von Lehrkräften und SozialarbeiterInnen

oder SozialpädagogInnen im Schulalltag soll ein erweitertes pädagogisches Handlungsrepertoire entwickelt werden. Als Maßnahme der Jugendhilfe ist Schulsozialarbeit also gleichzeitig auch ein Angebot der Schule in der Schule, was durchaus zu Konflikten führen kann und führt.

Komplementäre Konzepte

Ein konkretes Angebot für aktive schulverweigernde Heranwachsende ist die Projektarbeit von Jugendhilfeträgern. Die Ansätze solcher Projekte sehen vor, für einen begrenzten Zeitraum schulische Aufgaben zu übernehmen und durch sozialpädagogische Arbeit zu ergänzen. Dabei zwingt die gemeinsame Zuständigkeit der Institutionen Schule und Jugendhilfe für schulverweigernde Jugendliche zur Entwicklung solcher komplementärer schulinterner und -externer Förderungen und Konzepte. Ziel muss sein, Schulverweigerer zu motivieren und wieder an das systematische Lernen heranzuführen, wobei die schulischen Lernanforderungen so gestaltet sein sollten, dass sie die verschiedenen Lebensbereiche der Jugendlichen berücksichtigen, so wie das in einer Vielzahl von Projekten der Jugendhilfe bereits seit längerer Zeit versucht wird. Die Ansätze und Methoden zum Umgang mit Schulverweigerung können nur dann erfolgreich sein, wenn die Institutionen Schule und Jugendhilfe miteinander kooperieren und gemeinsam die Verantwortung übernehmen.

Vielfältige Kooperationsformen

Im Laufe der Zeit hat sich eine Vielzahl von Kooperationsformen gebildet. Wichtige Kooperationspartner der Projekte im Handlungsfeld „Integration in Schule und Berufsschule“ sind beispielsweise der Allgemeine Soziale Dienst (ASD), Schulen, Schulbehörden, die Arbeitsverwaltung (Berufsberatung), Einrichtungen und Stellen der beruflichen Aus- und Weiterbildung, das Jugend- und Sozialamt, das Ausländeramt sowie Justiz-, Polizei- und andere Ordnungsbehörden oder Erziehungs- und Drogenberatungsstellen. Darüber hinaus gibt es insbesondere in den Projekten mit einem eher erwerbsarbeitsorientierten Ansatz häufig Verbindungen zu (Ausbildungs-)Betrieben im lokalen oder regionalen Umfeld. In den meisten Projekten wird ferner eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern oder Erziehungsberechtigten ihrer Schülerinnen und Schüler angestrebt,

die jedoch in der Praxis aus einer Vielzahl von Gründen nicht immer zufrieden stellend verläuft.

Kooperation erfordert aber einen hohen personellen und zeitlichen Aufwand. Im Allgemeinen gibt es eine mehr oder weniger enge Zusammenarbeit mit Schulen (u.a. Hauptschulen, Schulen für Erziehungshilfe, Sonderschulen, Berufsschulen). Die Projekte sind bestrebt, einen Transfer der Erkenntnisse ihrer Arbeit für die tägliche Arbeit an Regelschulen zu ermöglichen. Soweit Kooperation regelmäßig stattfindet, ist sie häufig auf das Engagement Einzelner zurückzuführen, die über persönliche Beziehungen versuchen, tragfähige und längerfristige Kooperationsbezüge aufzubauen. Häufig bleibt aber die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Einrichtungen eher sporadisch und unverbindlich; eine institutionalisierte Kooperation ist eher die Ausnahme, die Regel sind vielmehr lose, individuelle Beziehungen zu anderen Einrichtungen und Diensten.

Kooperation ist aber nicht nur eine Frage des Aufwandes. Kooperation bedeutet auch, dass die kooperierenden Institutionen sich öffnen und bereit sind, sich auf feste Strukturen und verbindliche Regeln der Zusammenarbeit einzulassen mit dem Ziel, Transparenz über die Aktivitäten und Handlungsmöglichkeiten der verschiedenen beteiligten Institutionen herzustellen.

Strukturelle Gegensätze zwischen Jugendhilfe und Schule

Allerdings ist das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule durch eine Reihe von strukturellen Gegensätzen charakterisiert, die nicht beliebig auflösbar sind und die dazu geführt haben, dass Jugendhilfe und Schule in der Vergangenheit überwiegend nicht miteinander, sondern nebeneinander gewirkt haben. Obwohl beide Institutionen unmittelbar mit derselben Zielgruppe arbeiten (Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter), besteht bei den meisten Schulverweigererprojekten keine räumliche und/oder organisatorische Anbindung an die Schule, was einerseits die relative sozialpädagogische Unabhängigkeit

Die Verantwortung für den Schüler muss in der Institution Schule bleiben.

von der Schule fördert und einen eigenständigen Jugendhilfebeitrag sicherstellt. Die notwendige Abstimmung mit der Schule erfolgt lediglich über Arbeitskreise, Gespräche und Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern (so weit institutionalisiert) sowie Schulleitungen. Andererseits birgt die Trennung zwischen den Institutionen die Gefahr in sich, dass Schule und Jugendarbeit bzw. Jugendhilfe aufgrund unterschiedlicher gesellschaftlicher Aufträge und unterschiedlicher Entwicklungsgeschichten die Notwendigkeit zur Kooperation zwar erkennen, aber aufgrund von Berührungängsten davor zurückschrecken und mehr oder weniger erfolgreiche „Abschottungsstrategien“ entwickeln. Das Problem Schulverweigerung kann aber auf Dauer nur gelöst werden, wenn frühzeitig Kooperationsmöglichkeiten zwischen Jugendhilfe und Schule angestrebt und geschaffen werden, die einen hohen Grad an Verbindlichkeit aufweisen, und wenn außerdem Konsens darüber besteht, dass die Schule sich verändern muss, damit die (weitere) Ausgrenzung benachteiligter Jugendlicher aus dem System Schule verhindert wird.

Es wird auch künftig erforderlich sein, spezielle Angebote für Schulverweigerer vorzuhalten. Hierzu gehören sowohl präventiv orientierte Angebote in der Schule als auch alternative Beschulungsangebote.



Lieberherr, Catherine (1998): Hilfe, ich bin ein Schulversager! Leistungsdruck in der Schule: Hintergründe und mögliche Auswege. Berlin.

Schreiber-Kittl, Maria (Hrsg.) (2000): Lernangebote für Schulabbrecher und Schulverweigerer. Praxismodelle. Aus Serie: Materialien aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut, Materialienband 7/2000.

Schreiber-Kittl, Maria (2001): Alles Versager? Schulverweigerung im Urteil von Experten. Forschungsbericht. Aus Serie: Arbeitspapiere aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms Arbeitswelt-bezogene Jugendsozialarbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut, Arbeitspapier 1/2001.

Schreiber-Kittl, Maria (2001): Konzepte und Maßnahmen gegen Schulverweigerung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 2, S. 225-238.

Schreiber-Kittl, Maria/Schröpfer, Haïke (2000): Bibliographie Schulverweigerung. Werkstattbericht. Aus Serie: Arbeitspapiere aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms Arbeitswelt-bezogene Jugendsozialarbeit. München/Leipzig: Deutsches Jugendinstitut, Arbeitspapier 2/2000.

Tillmann, Klaus-Jürgen (1995): Schulentwicklung und Lehrarbeit. Nicht auf bessere Zeiten warten. Hamburg.